

RETRATOS DA ESCOLA

DOSSIÊ

GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO FEDERATIVO: DESAFIOS FRENTE À NOVA GESTÃO PÚBLICA



Endidades filiadas à CNTE

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

Revista Retratos da Escola

v.19, n.44, maio a agosto de 2025.

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)

Jonald 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)

Ornildo 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 Zulk 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

Ednacieli 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 Monlevade – 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 Tuttmann – 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

Marilsa 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

Mônica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaídes 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 Durlí – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autônoma 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.

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

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontifícia 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 Autônoma 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.19, n.44, maio a agosto de 2025.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 19	n. 44	p. 411-901	mai./ago. 2025
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2025 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

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Luciana Rosa Marques

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Gibran Mendes, CUT-PR

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. 19, n. 44, mai./ago. 2025. – 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

- Um outro mundo é possível? Qual o papel da Educação na sua construção?..... 417
Leda Scheibe e Jéssica Duarte de Souza

DOSSIÊ

- Gestão da Educação Básica no contexto federativo: desafios frente à Nova Gestão Pública 423
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Luciana Rosa Marques
- Qualidade da Aprendizagem e Financiamento da Educação no Novo PNE..... 429
Maria Jaqueline Giovanini Heidrich, Renan Bandeirante Araújo e Caline do Carmo Couto
- Política educacional no âmbito da Nova Gestão Pública: o caso do estado de Pernambuco 449
Maria Dilnéia E. Fernandes, Luciana Rosa Marques, Ana Lúcia F. dos Santos e Janete Maria L. de Azevedo
- Nova gestão pública, accountability e IDEB:
critérios para provimento do cargo de Gerente Especial da Educação em Alagoas..... 465
Cristina Torquato e Karla de Oliveira
- O papel do/da docente-coordenador/a de área na Nova Gestão Pública:
ensino médio integral de Sergipe 481
Gildete Cecília Neri Santos Teles, Thadeu Vinícius Souza Teles e Cezar Alexandre Neri Santos
- Políticas Públicas de Educação Especial: implicações da Nova Gestão Pública
no governo estadual mineiro..... 499
Dâmaris Alcídia da Costa Melgaço
- A Nova Gestão Pública no contexto do Novo Ensino Médio público do Distrito Federal 517
Ricardo Gonçalves Pacheco, Edileuza Fernandes-Silva e Francisco José da Silva
- Avaliação externa e seus efeitos na autonomia docente..... 537
Isadora Rodriguez Sambrana e Fabiano Antonio dos Santos
- Accountability e gestão por resultados: o projeto G na rede municipal de ensino de Natal-RN 557
Érika Talita da Silva Gomes, Rute Regis de Oliveira da Silva e Luciane Terra dos Santos Garcia
- Tensões entre Gestão por Resultados e Educação Popular do Campo 577
Jaqueline Daniela Basso e Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

ESPAÇO ABERTO

- Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro:
expansão e descumprimento dos mínimos legais entre as reformas de 2017 e 2024..... 597
Fernando Cássio e Ana Paula Corti
- “Por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer”:
percepções de estudantes sobre os itinerários formativos em escolas públicas paulistas 627
Ana Paula Malheiros e Brena Sturion
- Sentidos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional: perspectiva do ensino de ciências 651
Fábio Ramos da Silva e Roberto Gonçalves Barbosa
- Regime de colaboração e a educação no Brasil: adversidades e possibilidades..... 667
Diego Rosa

Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: vicissitudes e desafios atuais.....	685
<i>Luciane Terra dos Santos Garcia, Maria Vieira Silva e Bruno Layson Ferreira Leão</i>	
Meta 19 do Plano Nacional da Educação: influência dos parâmetros gerenciais na função de diretor/a escolar na Rede Estadual de Ensino de Goiás	705
<i>Isadora de Souza Neiva e Luís Gustavo Alexandre Silva</i>	
Quem Defende a Educação Domiciliar no Brasil? Leitura crítica da ofensiva fascizante e da atuação da Frente Parlamentar Evangélica (2019-2022)	723
<i>Luiza Rabelo Colombo</i>	
O Escola Sem Partido denuncia uma ‘marmanja’: análise do discurso e reparação ao silenciamento docente	741
<i>Thais Villa</i>	
O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação em filosofia da UFAM e da UFMT	761
<i>Cândida Soares da Costa, Jeniffer Regina Rodrigues de Lima e Reinaldo Oliveira Menezes</i>	
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: concepção de docentes em exposição sobre fauna marinha	779
<i>Vinicius Gabriel da Silva Santana, Simone Almeida Gavilan e Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo</i>	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Desconexões invisíveis e resistências críticas: relato de experiência sobre realidade socioeconômica, saúde e educação	799
<i>Sheila Pires dos Santos e Marcelo Franco Leão</i>	
Laboratórios virtuais no ensino de biologia: uma experiência no programa residência pedagógica	815
<i>Wellington Farias e Luiza Olivia Lacerda Ramos</i>	
Física e Cordel: avaliação dos conteúdos físicos por meio da produção textual	827
<i>Ingrid Oliveira de Sousa, Jonson Ney Dias da Silva e Simara Santos Campos</i>	
Educação especial na perspectiva freiriana: um relato de experiência inclusiva	849
<i>Marli Kaczmarek, Luis Fernando Lopes e Cleuza Oliveira de Souza Melo</i>	
Reflexões sobre o ensino de literatura no contexto do Novo Ensino Médio	867
<i>Gildo Antonio Moura Júnior</i>	

RESENHA

O ensino e a aprendizagem nos cursos técnicos: desafios, metodologias e ações	887
<i>Andréia Aparecida Simão e Tatiane Dezanet Verona</i>	

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS	893
----------------------------------	-----

Um outro mundo é possível? Qual o papel da Educação na sua construção?

Com grande satisfação apresentamos o número 44, volume 19, 2025, da Revista *Retratos da Escola*, vinculada à Escola de Formação – ESFORCE da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, especialmente pela importância e atualidade de mais esta edição da revista. Além de um significativo dossiê, constam textos vinculados às seções Espaço Aberto, Relatos de Experiência e uma Resenha, enviados por nossos/as leitores/as.

Não podemos deixar de ressaltar neste Editorial a preocupação com a situação mundial calamitosa que estamos vivendo, com a permanência do genocídio perpetrado por Israel contra palestinos/as na Faixa de Gaza, não só por bombardeios e metralhadoras, mas também pelo uso da fome como arma hedionda contra essa população; a continuidade da desgastante guerra na Ucrânia; a grave imposição de tarifas de 50% sobre as exportações brasileiras para os Estados Unidos pelo atual mandatário estadunidense, numa posição que, sabidamente, transcende a economia e diz respeito às nossas soberania e segurança nacional. São indicadores dos fracassos do capitalismo e da destruição dos recursos naturais de nosso planeta.

Diante desse quadro, nossas preocupações não podem deixar de voltar-se, e cada vez mais, ao desafio educacional, que passa por assegurar uma boa formação e o reconhecimento da profissão dos educadores e das educadoras, além de boas condições de trabalho para o desenvolvimento de uma educação pública cada vez de melhor qualidade. Em tempos de inteligência artificial encontramos fortes pressões no sentido de “transformar o professor e a professora, centrais no processo educacional, em meros tutores de conteúdo”, como alerta o professor Heleno Araújo (2025).

Educar é cada vez mais um grande desafio. É o caminho para participarmos da construção de uma nova realidade. No prefácio do livro *A educação para além do Capital*, de autoria de István Mészáros, o professor Emir Sader indaga: “para que serve o sistema educacional se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (SADER, 2005, p. 17).

Nesse contexto, torna-se imperioso enfrentar os desafios colocados pela tendência neoliberal que vêm ameaçando o sistema educacional, no Brasil e no mundo, e que são evidenciados no *Dossiê Gestão da Educação Básica em contexto federativo: desafios frente à Nova Gestão Pública*, organizado pelas professoras Luciana Rosa Marques e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. Na apresentação da temática e dos nove artigos que compõem o dossiê, as organizadoras destacam o entendimento atual da denominada Nova Gestão Pública – NGP, implantada nos sistemas educacionais particularmente após a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

A introdução desse modelo de gestão no país ocorreu inicialmente como uma forma de modernizar o Estado e introduzir as parcerias público-privadas – PPP na esfera pública, ou seja, gerir o público com os critérios do setor privado, alegadamente mais eficientes e eficazes. A Nova Gestão Pública pode ser definida, portanto, “como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia” (MARQUES, 2020, p.1). Essa modalidade de gestão se constitui na atualidade como predominante na administração pública ocidental, fortemente presente na organização dos processos e das instituições educacionais no país. Ao encerrar a apresentação, Luciana e Maria Dilnéia destacam que o dossiê pretende, além de contribuir com o debate e a ampliação do conhecimento sobre os sistemas educacionais no Brasil, propiciar elementos para as lutas dos e das profissionais da educação pela ampliação do direito à educação de qualidade.

Nesta edição, a seção *Espaço Aberto* reúne reflexões que, embora diversas em suas abordagens, dialogam sobre tensões estruturais e disputas contemporâneas no campo educacional brasileiro. Os textos percorrem desde os marcos legais e políticos da educação até experiências formativas e práticas pedagógicas, compondo um panorama crítico e atual. Abrindo a seção, o artigo *Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro*, de Fernando Cássio e Ana Paula Corti, examina o cumprimento dos mínimos legais de carga horária entre as reformas de 2017 e 2024, revelando práticas que reduzem a Formação Geral Básica e comprometem o direito à educação. Em meio às mudanças do Novo Ensino Médio, o estudo traz evidências e recomendações essenciais para que as políticas públicas assegurem a qualidade e a integralidade da formação dos/as estudantes.

Voltando-se ao cotidiano escolar, através do artigo “*Por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer*”: percepções de estudantes sobre os itinerários formativos em escolas públicas paulistas, Ana Paula Malheiros e Brena Sturion analisam percepções de estudantes sobre os itinerários formativos do Novo Ensino Médio – NEM em escolas públicas paulistas, apontando contradições entre discurso oficial e realidade vivida. Fabio Ramos da Silva e Roberto Gonçalves Barbosa dão continuidade ao debate sobre o Ensino Médio ao investigarem como estudantes de um curso técnico integrado percebem a relação entre ciência

e formação profissional, no texto *Sentidos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional: perspectiva do ensino de ciências*.

Em *Regime de colaboração e a educação no Brasil: adversidades e possibilidades*, Diego Rosa analisa os impasses do regime de colaboração entre os entes federativos, destacando como a ausência de regulamentação constitucional impacta a descentralização e a municipalização da educação. Luciane Terra dos Santos Garcia, Maria Vieira Silva e Bruno Layson Ferreira Leão discutem os desafios da efetivação da gestão democrática no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE (meta 19), evidenciando a fragilidade de mecanismos de monitoramento e alcance da meta, no artigo *Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: vicissitudes e desafios atuais*. Na sequência, o texto *Meta 19 do Plano Nacional da Educação: influência dos parâmetros gerenciais na função de diretor/a escolar na Rede Estadual de Ensino de Goiás*, de Isadora de Souza Neiva e Luís Gustavo Alexandre Silva, explora como a lógica gerencial interfere no provimento da função de diretor/a escolar em Goiás, analisando os critérios de mérito e desempenho relacionados também à Meta 19 do PNE.

Luiza Rabelo Colombo aprofunda o debate político ao examinar a atuação da Frente Parlamentar Evangélica na defesa da educação domiciliar como parte de um projeto ultraconservador e fascistizante, alinhado ao bolsonarismo, com o artigo *Quem Defende a Educação Domiciliar no Brasil? Leitura crítica da ofensiva fascistizante e da atuação da Frente Parlamentar Evangélica (2019-2022)*. Já o texto *O Escola Sem Partido denuncia uma 'marmanja': análise do discurso e reparação ao silenciamento docente*, de Thaís Villa, realiza uma análise discursiva sobre uma denúncia promovida pelo movimento Escola Sem Partido, refletindo sobre o silenciamento docente e a vigilância ideológica nas escolas.

Em *O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação em filosofia da UFAM e da UFMT*, Candida Soares da Costa, Jeniffer Regina Rodrigues de Lima e Reinaldo Oliveira Menezes refletem sobre os currículos de cursos de licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Amazonas e Universidade Federal de Mato Grosso, revelando o predomínio do pensamento europeu e a urgência de práticas antirracistas. Encerrando a seção, Vinícius Gabriel da Silva Santana, Simone Almeida Gavilan e Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo analisam como docentes identificam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS em uma exposição científica sobre fauna marinha, destacando a potência de espaços não formais na promoção da educação ambiental, no artigo *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: concepção de docentes em exposição sobre fauna marinha*.

Já a seção *Relato de Experiência* reúne práticas pedagógicas que expressam o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e sensível às realidades dos/das sujeitos/as que habitam a escola pública brasileira. As práticas aqui compartilhadas mostram caminhos possíveis de reinvenção do cotidiano escolar em diálogo com as urgências do presente. O texto *Desconexões invisíveis e resistências críticas: relato de experiência sobre realidade socioeconômica, saúde e educação*, de Sheila Pires dos Santos e Marcelo Franco Leão, que abre a seção, problematiza as desigualdades estruturais e o negacionismo científico, a partir de

uma prática fundamentada na abordagem de Ciência, Tecnologia e Sociedade, realizada com estudantes do Ensino Médio em contexto de vulnerabilidade social. A experiência revela a potência da alfabetização científica para a construção de uma cidadania crítica.

Na sequência, Wellington Farias e Luiza Olivia Lacerda Ramos compartilham a experiência *Laboratórios virtuais no ensino de biologia: uma experiência no programa residência pedagógica*, vivida no âmbito do Programa Residência Pedagógica durante a pandemia. O relato destaca o uso de plataformas digitais para promover práticas investigativas e reflexões críticas sobre ciência, evidenciando os desafios e as possibilidades do ensino de Biologia em tempos de reformas curriculares.

No texto *Física e Cordel: avaliação dos conteúdos físicos por meio da produção textual*, Ingrid Oliveira de Sousa, Jonson Ney Dias da Silva e Simara Santos Campos exploram uma metodologia que articula cultura popular e ensino de Física. A produção de textos em forma de cordel foi utilizada como instrumento de avaliação e aprendizagem, revelando a potência da linguagem poética para mediar conteúdos científicos de forma significativa. A experiência relatada por Marli Kaczmarek, Luis Fernando Lopes e Cleuza Oliveira de Souza Melo, intitulada *Educação especial na perspectiva freiriana: um relato de experiência inclusiva*, propõe uma prática pedagógica humanizadora no atendimento educacional especializado. Inspirado na pedagogia freiriana, o trabalho aponta caminhos para a inclusão efetiva de crianças e adolescentes com deficiência, pautando-se no respeito à dignidade e à diversidade.

O relato *Reflexões sobre o ensino de literatura no contexto do Novo Ensino Médio*, de Gildo Antonio Moura Júnior, apresenta uma proposta de reconfiguração curricular que valoriza a leitura, a escrita e a escuta no ensino de literatura. A experiência, realizada em uma escola pública periférica, ressalta a importância de garantir espaço para o texto literário e para a formação crítica dos/das estudantes no cenário das recentes mudanças educacionais.

A seção *Resenha* traz o texto de Andréia Aparecida Simão e Tatiane Dezanet Verona, intitulado *O ensino e a aprendizagem nos cursos técnicos: desafios, metodologias e ações*, que analisa a obra de Lizete Camara Hubler e Ortenila Sopelsa, *Ensino e aprendizagem no século XXI; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Santa Catarina: um olhar para além do discurso do mercado*. A resenha destaca desafios e possibilidades da formação da classe trabalhadora nos Institutos Federais, com ênfase na gestão, nas metodologias de ensino e na humanização dos processos educativos.

Com alegria, encerramos este editorial convidando leitoras e leitores a explorar os textos que compõem esta edição. As experiências, análises e reflexões aqui reunidas trazem o engajamento por uma educação pública crítica, democrática e comprometida com as múltiplas realidades de seus/suas sujeitos/as. Esperamos que cada leitura inspire debates, provoque questionamentos e fortaleça práticas transformadoras nos diferentes espaços educativos. Boa leitura!

Leda Scheibe

Editora

Jéssica Duarte de Souza

Editora Técnica

Referências

ARAÚJO, Heleno. Assegurar os direitos dos educadores e à educação no mundo inteiro. *Revista Forum*. 05 de maio de 2025. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/opiniaio/2025/5/5/assegurar-os-direitos-dos-educadores-educao-no-mundo-inteiro-por-heleno-araujo-178622.html>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020.

SADER, Emir. Prefácio. In: MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOSSIÊ



Gestão da Educação Básica no contexto federativo: desafios frente à Nova Gestão Pública

 **MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

 **LUCIANA ROSA MARQUES****

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

A gestão da educação no Brasil se constitui historicamente em relação social sob intensa e tensa disputa entre distintos setores, porque são diferentes projetos de sociedade que se movimentam, com vistas a defender qual padrão de qualidade educacional deve ser ofertado ao conjunto da população.

Pacto fiador do projeto de sociabilidade vigente, a Constituição Federal de 1988 dispôs a gestão democrática como princípio do ensino público, no âmbito do Estado Social de Direito. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, delegou a normatização do princípio aos múltiplos sistemas de ensino do país (BRASIL, 1988; 1996). No mesmo ano, uma reforma administrativa do Estado sustentada por pressupostos neoliberais assumiu a Nova Gestão Pública – NGP como modelo de modernização. Um de seus traços marcantes é a separação entre funções exclusivas e não exclusivas do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Abriu-se, assim, a oportunidade para a introdução das Parcerias Público-Privadas – PPP na esfera pública, sob a premissa de que o Estado só poderia exercer a governança em conjunto com o chamado terceiro setor emergente. Decorrem desse processo dois fenômenos de privatização da esfera pública na educação: a privatização exógena, caracterizada pela conversão total da educação pública em privada; e a privatização endógena, que não privatiza a escola pública em si, mas os elementos que garantem sua existência, como a

* Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Visitante da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora 1C CNPq. E-mail: <mdilneia@uol.com.br>.

** Doutora em Sociologia. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Geral de Cooperação e de Estudos de Inovação da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: <luciana.marques@ufpe.br>.

gestão, o currículo, os processos de contratação da força de trabalho docente e dos/das demais profissionais da educação. Trata-se, em última instância, de gerir o público com os critérios do setor privado, considerado nesse modelo como mais eficiente e eficaz na construção de uma educação de qualidade.

Na atualidade já podem ser observados os resultados do modelo em contexto federativo, no qual a NGP compõe uma das faces da agenda globalmente estruturada para a educação. Essa forma de administração, contudo, ganha contornos diversos nas realidades em que se apresenta, não se caracterizando por um formato monolítico, mas por desenhos bem diferenciados.

Ainda que as iniciativas do governo federal tenham grande poder de indução nas políticas locais, exemplos vão se concretizando na dinâmica incompleta do federalismo educacional, como a reprodução de índices estaduais que buscam aferir a qualidade educacional, tendo como modelo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, constituído pelo fluxo escolar (aprovação e reprovação) e por resultados das avaliações em larga escala, decorrente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BRASIL, 2007). Derivam disso outros instrumentos de responsabilização da comunidade escolar, fazendo com que os problemas sociais que repercutem na escola agora sejam resolvidos no âmbito da própria escola, sem considerar a dinâmica externa a ela.

Examinando as diferentes fases do Estado Avaliador, Almerindo Afonso argumenta que a adoção de avaliações comparadas pelo Estado se explica pelo fato de que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (AFONSO, 2013, p. 276) no capitalismo. Ele observa que subjaz a essa política uma concepção evolutiva e unilinear de mudança social:

Isto pressupõe que as sociedades menos desenvolvidas devem galgar as mesmas etapas que outras sociedades tiveram de percorrer anteriormente, sendo este, muitas vezes, o sentido assumido por algumas elites nacionais ou grupos dominantes que encaram o desenvolvimento tendo como padrão de referência as sociedades capitalistas mais avançadas. Não se trata, portanto, de um desenvolvimento espontâneo ou natural, mas de um processo que se deseja frequentemente acelerado de “emulação intencional de standards” e de uma “imitação deliberada” (AFONSO, 2013, p. 270).

Ao discutir a ascensão e a consolidação do Estado Avaliador no Brasil, Marilda Schneider e Elina Ribeiro (2020) refletem sobre as transformações no mundo do trabalho no contexto contemporâneo, destacando que a escola — em especial a escola pública — torna-se o espaço de formação do/da trabalhador/a requerido/a por um mercado globalizado. Assim, impõem-se mudanças profundas como

A guinada nos currículos escolares e na atuação dos docentes para a formação de um trabalhador com os novos atributos requeridos pelo mercado foram consideradas fundamentais. Contudo, essas medidas não foram consideradas suficientes, posto não garantir, na visão dos produtores de política (BALL, 1994), mudanças

substanciais nos processos educativos. Foi nesse contexto e alimentado pelo movimento globalizatório que, a essa altura, já se encontrava em estágio avançado a onda avaliacional no Brasil. (SCHNEIDER & RIBEIRO, 2020, p. 732).

No contexto regional do Nordeste brasileiro, Dalila Oliveira e Ana Maria Clementino (2020) analisam políticas de avaliação e responsabilização nos nove estados da região, tipificando modelos de baixa, média e alta responsabilização, concluindo que

A busca pela melhoria dos seus resultados em contexto de enorme desigualdade social como demonstrada nos estados do Nordeste tem levado à adoção por parte de seus governos de estratégias que variam desde o reforço escolar, à premiação de professores e alunos, a extensão da jornada escolar, formas de envolvimento e de participação dos profissionais e familiares na gestão escolar, entre outras. Curiosamente, constata-se que, independentemente das forças políticas que compõem os governos dos estados analisados, o Ideb é a referência de qualidade na educação, induzindo, portanto, algum grau de responsabilização (OLIVEIRA & CLEMENTINO, 2020, p. 161).

Em contexto de hegemonia da NGP nos diversos sistemas de ensino, normatizando e regulando a vida escolar por meio da atuação dos/das trabalhadores/as da educação, cabe indagar: ao enfrentarem desafios, limites e perspectivas, que possibilidades ainda se abrem à escola republicana? Este *Dossiê* lança luz sobre tal debate, reunindo contribuições oriundas de pesquisas que analisam a gestão da educação básica no contexto federativo, ante os desafios colocados pela Nova Gestão Pública. A partir de políticas desenhadas e implementadas nos âmbitos estadual e municipal, sem ignorar o cenário nacional, os artigos aqui apresentados aprofundam essa reflexão.

O artigo *Qualidade da Aprendizagem e Financiamento da Educação no Novo PNE*, de Maria Jaqueline Giovanini Heidrich, Renan Bandeirante Araújo e Caline do Carmo Couto, analisa como o novo Plano Nacional de Educação reforça a centralidade das avaliações externas e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, perpetuando uma visão tecnicista da aprendizagem.

Na sequência, *Política educacional no âmbito da Nova Gestão Pública: o caso do estado de Pernambuco*, de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Luciana Rosa Marques, Ana Lúcia Felix dos Santos e Janete Maria Lins de Azevedo, analisa um modelo de alta responsabilização (OLIVEIRA & CLEMENTINO, 2020), revelando que a política em curso desde 2008 em Pernambuco eleva a avaliação de larga escala e o atingimento de metas de desempenho a expoentes dos processos de gestão da educação pública, com foco em meritocracia, produtividade e eficiência, como requer um modelo gerencial de governar.

Em *Nova gestão pública, accountability e IDEB: critérios para provimento do cargo de Gerente Especial da Educação em Alagoas*, Cristina Torquato e Karla de Oliveira investigam estratégias de controle docente e escolar para o estabelecimento de metas, estímulo à competitividade e bonificação por resultados. O Ideb emerge como um indutor eficaz e

critério central para a escolha do/da Gerente Especial de Educação, sustentado pela falácia da meritocracia.

Com foco no estado de Sergipe, o artigo *O papel do/da docente-coordenador/a de área na Nova Gestão Pública: ensino médio integral de Sergipe*, de Gildete Cecilia Neri Santos Teles, Thadeu Vinícius Souza Teles e Cezar Alexandre Neri Santos, apresenta resultados preliminares indicando que a função de professor/a-coordenador/a está inserida em um contexto de responsabilização e controle, mas também aponta para possíveis espaços de resistência estratégica dentro da lógica da NGP.

O artigo *Políticas Públicas de Educação Especial Implicações da Nova Gestão Pública no governo estadual mineiro*, de Dâmaris Alcidia da Costa Melgaço, demonstra os impactos negativos das políticas de educação especial e conclui que as políticas orientadas para um Estado mínimo fomentam práticas contraditórias ao processo de inclusão educacional, pois reforçam a lógica do capacitismo.

Em *A Nova Gestão Pública no contexto do Novo Ensino Médio público do Distrito Federal*, Ricardo Gonçalves Pacheco, Edileuza Fernandes-Silva e Francisco José da Silva demonstram que a adesão ao Novo Ensino Médio se deu com frágil participação da comunidade escolar, assumindo destaque a promessa de repasse financeiro para as escolas e a pseudoflexibilização curricular – favorecendo a constituição de parcerias público-privadas que negam a formação integral para estudantes, pois são incapazes de garantir a oferta e o ingresso em cursos profissionalizantes de seus interesses, entre outros impactos.

O artigo de Isadora Rodriguez Sambrana e Fabiano Antonio dos Santos, *Avaliação externa e seus efeitos na autonomia docente*, retrata um cenário de constante tensionamento entre as potencialidades e limitações das avaliações externas, defendendo a necessidade de seu redirecionamento para práticas formativas comprometidas com uma educação emancipadora.

Érika Talita da Silva Gomes, Rute Regis de Oliveira da Silva e Luciane Terra dos Santos Garcia, em *Accountability e gestão por resultados: o projeto G na rede municipal de ensino de Natal-RN*, analisam como as ações empreendidas no projeto, mesmo que voltadas à melhoria do desempenho de escolas com baixo Ideb, ampliaram o controle e o monitoramento sobre a atuação escolar sem reverter os maus resultados da rede, apontando para a urgência de mudanças estruturais.

Encerrando o *Dossiê*, o artigo *Tensões entre Gestão por Resultados e Educação Popular do Campo*, de Jaqueline Daniela Basso e Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, explora as tensões entre a gestão baseada em resultados e o projeto educacional autônomo da Teia dos Povos, demonstrando que embora as escolas públicas do campo ainda sejam responsáveis pela certificação formal, as práticas baseadas na lógica burocrática pouco dialogam com a realidade das comunidades atendidas, num antagonismo entre a proposta de autonomia empreendida pela gestão baseada por resultados e o projeto de educação autonomista da Teia dos Povos.

Este *Dossiê* pretende, assim, contribuir com o debate e ampliar o conhecimento sobre os sistemas educacionais no Brasil, colaborando com as lutas de profissionais da Educação Básica, foco prioritário da *Retratos da Escola*, pela ampliação do direito à educação de qualidade para todas e todos.

Referências

AFONSO. Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996*. LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 83 núm. 1, pp. 143-162, 2020.

SCHNEIDER Marilda Pasqual & RIBEIRO Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020.

Qualidade da Aprendizagem e Financiamento da Educação no Novo PNE

Quality of learning and education financing in the new PNE

Calidad del aprendizaje y financiación de la educación en el nuevo PNE

 **MARIA JAQUELINE GIOVANINI HEIDRICH***

Universidade Estadual do Paraná, Maringá – PR, Brasil.

 **RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO****

Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba – PR, Brasil.

 **CALINE DO CARMO COUTO*****

Secretaria Municipal de Educação de Guairaçá, Guairaçá – PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa o Projeto de Lei 2614/2024, que propõe o Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034, com foco na qualidade da aprendizagem e no financiamento educacional. A discussão aborda as influências neoliberais na formulação de políticas educacionais, evidenciando tensões entre a lógica da gestão por resultados e a necessidade de uma educação emancipadora. A análise destaca como o novo PNE reforça as avaliações externas e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, numa visão tecnicista da aprendizagem. Com relação ao financiamento, são examinadas a austeridade fiscal e a *accountability*, que condicionam investimentos educacionais à eficiência e aos indicadores de desempenho, limitando a expansão dos recursos para a garantia do direito à educação de qualidade. Conclui-se que o PL 2614/2024 representa um retrocesso em relação às conquistas do PNE 2014-2024,

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria Municipal de Educação de Paraíso do Norte. *E-mail:* <mariajaquelineheidrich@gmail.com>.

** Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná. *E-mail:* <renanbandeirante@gmail.com>.

*** Mestra em Ensino Formação Docente Interdisciplinar. Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria Municipal de Educação de Guairaçá. *E-mail:* <calinecarmo03@gmail.com>.

reforçando diretrizes que comprometem a democratização da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Políticas educacionais. Financiamento da educação. Avaliação da aprendizagem. Neoliberalismo.

ABSTRACT: This article analyzes Bill 2614/2024, which proposes the National Education Plan – PNE 2024-2034, focusing on the quality of learning and educational financing. The discussion addresses neoliberal influences on educational policymaking, highlighting tensions between the logic of result-based management and the need for emancipatory education. The analysis highlights how the new PNE reinforces external assessments and the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC, adopting a technocratic view of learning. Regarding financing, the article examines fiscal austerity and accountability, which condition educational investments on efficiency and performance indicators, limiting the expansion of resources to guarantee the right to quality education. The conclusion is that Bill 2614/2024 represents a setback compared to the achievements of the PNE 2014-2024, reinforcing guidelines that undermine the democratization of basic education in Brazil.

Keywords: National Education Plan. Educational policies. Education financing. Learning assessment. Neoliberalism.

RESUMEN: Este artículo analiza el Proyecto de Ley 2614/2024, que propone el Plan Nacional de Educación – PNE 2024-2034 con foco en la calidad de los aprendizajes y la financiación educativa. La discusión aborda las influencias neoliberales en la formulación de políticas educativas, destacando las tensiones entre la lógica de gestión por resultados y la necesidad de una educación emancipadora. El análisis destaca cómo el nuevo PNE refuerza las evaluaciones externas y la Base Curricular Nacional Común – BNCC, en una visión tecnocrática del aprendizaje. En materia de financiación, se examinan la austeridad fiscal y la *accountability*, que condicionan las inversiones educativas a indicadores de eficiencia y desempeño, limitando la expansión de recursos para garantizar el derecho a una educación de calidad. Se concluye que la PL 2614/2024 representa un retroceso con relación a los logros del PNE 2014-2024, reforzando directrices que comprometen la democratización de la educación básica en Brasil.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Políticas educativas. Financiación de la educación. Evaluación del aprendizaje. Neoliberalismo.

Introdução

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil é marcado por profundas contradições sociais e econômicas, agravadas pela histórica dependência em relação aos países capitalistas centrais. Essa subordinação influencia diretamente nas ações do Estado e a formulação de políticas educacionais, orientadas por organismos internacionais como a Unesco, especialmente no que se refere aos Planos Nacionais de Educação, diretrizes curriculares e formação docente.

Com base nessa premissa histórica a constranger o desenvolvimento social/educacional brasileiro, este artigo analisa criticamente o Projeto de Lei – PL nº 2614, de 27 de junho de 2024 (BRASIL, 2024a), que propõe o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034, com recorte em dois de seus 18 objetivos, que tratam da qualidade da aprendizagem na Educação Básica e do financiamento educacional. Esses objetivos são fulcrais para traçar o modelo de políticas para a educação a matizar o ensino público brasileiro.

De modo a manter sua hegemonia econômica, política e cultural, é imprescindível que o capital utilize as estruturas de Estado e, por meio dele, desenvolva ações com vistas ao aprofundamento da exploração da força de trabalho, condição indelével do processo de apropriação privada da riqueza social. István Mészáros afirma que: “O sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado. Nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 29). Logo, é fundamental considerar esses três elementos ao examinar as políticas educacionais públicas.

Sobre o desenvolvimento do artigo, ressaltamos que se trata de um estudo qualitativo, com fontes de análise bibliográfica e documental de ordem oficial e midiática, oriundas sobretudo de entidades da sociedade civil representativas da área da educação, de modo a considerar o/a sujeito/a na sua intrínseca relação com o mundo social preñado de contradições. Essa abordagem é essencial para compreensão dos processos educacionais, das particularidades do movimento dialético definidor do contexto histórico analisado, premissa base do materialismo histórico e dialético aqui referenciado. Conforme José Paulo Netto, esse método distingue a realidade concreta dos conceitos que dela derivam. Para o autor:

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um

e outro elementos são abstraídos e, progressivamente com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método (NETTO, 2011, p. 42).

Portanto, com base nesse método analítico, compreende-se que os fenômenos sociais, incluindo as políticas educacionais, são impulsionados de acordo com determinado período histórico da sociedade, para atender as necessidades materiais de produção e a reprodução da existência humana. Karl Marx inclui nessa análise as superestruturas da sociedade, como a cultura, a política e as instituições, considerando-as influenciadas pelas relações econômicas subjacentes. Essa perspectiva é essencial para examinar como as estruturas sociais e econômicas reconfiguram as reformas educacionais a repercutir sobre a formação do ser social.

Metodologicamente, no que tange à estrutura analítica/expositiva, o artigo está dividido em duas seções. A primeira tem por título *Qualidade da aprendizagem na Educação Básica*. A qualidade da educação é um conceito disputado e pode assumir diferentes significados de acordo com as perspectivas políticas e pedagógicas adotadas. No caso do PL 2614/2024, a ênfase recai sobre a regulação por resultados, consolidada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelos sistemas de avaliação externa.

Outro aspecto essencial para a compreensão dos desafios colocados pela proposição do novo PNE é o tema da segunda seção, *Financiamento educacional e austeridade fiscal*, que examina as estratégias de financiamento previstas no PL 2614/2024, problematizando sua adequação às necessidades educacionais do país. A política de austeridade fiscal imposta pelo arcabouço fiscal de 2023 limita significativamente a expansão do investimento público em educação, colocando em risco a meta prevista de destinação de 10% do PIB para a área da educação. Além disso, observa-se a manutenção de uma lógica de distribuição de recursos baseada no desempenho, o que tende a favorecer o aprofundamento das desigualdades regionais e acentuar assimetrias históricas relativas ao acesso à educação pública de qualidade.

Qualidade da aprendizagem na Educação Básica

Em 27 de junho de 2024 foi apresentado o Projeto de Lei – PL nº 2614/24, que estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2024 a 2034. A proposta foi encaminhada para apreciação do presidente da República e seguiu para discussão na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, onde a disputa por sua aprovação integral ainda persiste (DOURADO *et al.*, 2024). Considerada a condição minoritária da base de apoio entre os/as parlamentares, o processo demandará ampla mobilização popular, sendo a última etapa a aprovação pelo Congresso Nacional. A redação do documento ficou a cargo do Poder Executivo, que contou com a colaboração de diversos/as atores/atrizes sociais interessados/as no tema.

A elaboração de um novo Plano Nacional de Educação – PNE representa um momento estratégico para a definição das diretrizes e metas da educação brasileira. O PL enviado ao Congresso Nacional tem sido alvo de intensos debates, sobretudo por apresentar limitações significativas em relação a sua versão anterior (PNE 2014-2024). A ausência de mecanismos claros para a garantia da qualidade social da educação e a manutenção da lógica tecnicista e gerencialista na avaliação da aprendizagem são questões centrais nessa discussão.

A busca pela qualidade educacional sempre esteve no cerne das lutas em defesa da escola pública no Brasil. No entanto, essa noção de qualidade assume diferentes significados conforme os/as atores/atrizes sociais envolvidos/as, o contexto histórico e as condições políticas. Essa diversidade reflete o debate contínuo por diferentes projetos para a escola pública, os quais defendem distintas funções sociais para a instituição. Segundo Daniel Cara (2019), essa luta é permeada por diferentes concepções de qualidade que se alinham ao modelo de desenvolvimento em vigor, gerando um campo de disputas ideológicas.

A noção oficial de qualidade educacional, amplamente adotada nos últimos anos, está atrelada à lógica da produção de resultados, característica fundamental das políticas educacionais influenciadas pela racionalidade técnica de cunho neoliberal. Esse modelo de “regulação por resultados” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011) é baseado em avaliações externas que medem o desempenho imediato dos sistemas de ensino e das escolas, conforme metas definidas por instâncias de poder centralizadas.

É oportuno lembrar, tendo por referência os estudos de Dermeval Saviani (2010), que desde a década de 1990 os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, característicos do antigo tecnicismo pedagógico, continuaram a influenciar as políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, a noção de ‘aprender a aprender’ foi ressignificada, dando origem ao que se pode denominar neotecnismo e neoescolanovismo pedagógico.

Essa nova abordagem concebe a escola como um espaço que deve manter indivíduos/as constantemente ‘atualizados/as’, não necessariamente com o objetivo de garantir acesso ao mercado de trabalho com direitos trabalhistas e sociais – que, como bem observa Ricardo Antunes (2020), tem se tornado cada vez mais restrito em função das dinâmicas do capitalismo de plataforma contemporâneo. O foco passa a ser a garantia da empregabilidade, ou seja, a capacidade de adaptação contínua às exigências do mercado, sem necessariamente assegurar uma colocação estável.

É preciso destacar que no Projeto de Lei o processo de apreensão do conhecimento por parte dos/das alunos/as sempre é descrito como “aprendizagem”, algo sintomático das novas tendências na educação. O objetivo 5 versa sobre: “Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão” (BRASIL, 2024a, p. 14). A aprendizagem referendada está descrita logo adiante, na estratégia 5.1 dessa meta:

Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC, conforme previsão da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro

de 2017, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a fim de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2024a, p. 15; grifo nosso).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Educação Básica (BRASIL, 2018a), enquanto a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio – BNCC-EM como etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2018b). A BNCC representa uma política de caráter normativo, voltada para a Educação Básica no Brasil. Estruturada em campos de experiência para a Educação Infantil e em áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental, define as competências e habilidades que os/as estudantes devem desenvolver ao longo de toda a sua trajetória escolar (BRASIL, 2018a). Enquanto política educacional de caráter normativo, a BNCC engloba as esferas do Estado, do governo e da sociedade, em consonância com o contexto político específico em que foi desenvolvida e promulgada. Ou seja, sua elaboração relaciona-se intrinsecamente às dinâmicas de poder que influenciaram sua formulação, envolvendo também aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, conforme analisado por Cara (2019).

Logo na introdução da BNCC seu objetivo central é explicitado: o desenvolvimento de competências. O documento define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, exercer a cidadania de forma plena e atuar no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 6). Essa definição revela uma clara conexão teórica com a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud (2002), que argumenta que os conhecimentos escolares tradicionais são insuficientes e desatualizados em face das demandas do mercado contemporâneo. Para o autor, a educação deve priorizar conhecimentos essenciais, sempre vinculados a sua aplicabilidade prática, com foco na resolução de problemas complexos e na integração com a vida socioeconômica. Vale ressaltar que os pressupostos da tese de Perrenoud (2002) matizam as orientações das políticas educacionais no Brasil. A pedagogia das competências busca promover uma reorganização do currículo escolar, priorizando habilidades práticas em detrimento de conteúdos específicos, como observado na BNCC. Essa abordagem favorece a expansão da carga horária com itinerários interdisciplinares, enquanto enfatiza a capacidade dos/das estudantes de aplicar e organizar o conhecimento em contextos práticos (BRASIL, 2018a).

Ao não priorizar a aquisição de conteúdos especializados, temos que o enfoque se concentra na utilidade imediata dos conhecimentos adquiridos. Essa perspectiva faz parte de um movimento educacional mais amplo, baseado na ideia de ‘aprender a aprender’, que entende a escola apenas como uma parte do processo contínuo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel da instituição é guiar os/as alunos/as na organização e na gestão

do conhecimento prático. O/A professor/a, por sua vez, assume a função de tutor/a, orientando os/as alunos/as na prática e no desenvolvimento de projetos próprios, conforme destacado por Christian Laval (2019).

No estudo de Elione Diógenes (2020) a parceria entre o Brasil e organismos internacionais para o financiamento da Educação Básica está profundamente vinculada ao processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990. Sob a perspectiva da BNCC, essa parceria reforça uma formação voltada principalmente para a capacitação técnica, alinhada às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. Dessa forma, reforçam-se aspectos de uma educação já instrumentalizada, pois priorizam-se as habilidades operacionais em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Para a autora:

A BNCC é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas à perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação (DIÓGENES, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a aprendizagem normatizada na BNCC, de caráter superficial, objetiva fins puramente operacionais, de natureza prática, experimental e empírica. Esse foi, inclusive, um ponto do PL criticado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no que define como “lacunas” do documento; há a ausência de uma proposição clara quanto à qualidade social na educação, na qual é fundamental “uma abordagem interdisciplinar que não substitua a disciplinaridade nem esvazie os conteúdos científicos e suas epistemologias” (CNDE, 2024, p. 11). Segundo a crítica, é imperativo que a educação não se restrinja a práticas tecnicistas e operacionais, mas que integre uma perspectiva interdisciplinar sem esvaziar os conteúdos científicos.

Ainda sob uma perspectiva normativa, enquanto política educacional, é possível identificar uma contradição entre o discurso de qualidade social da educação e as determinações que reforçam a regulação da qualidade com base na lógica dos resultados, que constitui a “métrica de qualidade” da aprendizagem expressa no PL, com orientação pautada pela BNCC. Vejamos as menções sobre esse instrumento aferidor nas estratégias do objetivo 5:

Estratégia 5.1: Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC, [...], além dos resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos.

Estratégia 5.5: [...] aprimorar e tornar censitários os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio [...].

Estratégia 5.6: Divulgar bienalmente os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais do Saeb relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino [...].

Estratégia 5.7: Elaborar índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar.

Estratégia 5.8: Aperfeiçoar os processos de avaliação e apropriação dos resultados educacionais pelas escolas [...].

Estratégia 5.9: Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio [...] (BRASIL, 2024a, p. 15-16).

A influência da BNCC na definição das avaliações de aprendizagem evidencia uma ênfase na eficiência e na eficácia em termos de resultados, em claro contraste com os princípios de qualidade social defendidos por entidades representativas da sociedade civil, tal qual a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – Anfope, conforme documento intitulado *Nota da Anfope sobre o parecer CNE/CP Nº 04/2024* (ANFOPE, 2024). De acordo com a análise desenvolvida por Elton Nardi (2021), a nova epistemologia da prática busca mensurar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que permite induzir mudanças nas escolas orientadas pelo fortalecimento dos resultados considerados mais úteis ao sistema.

A centralização das atenções do PL em avaliações e resultados como indicadores exclusivos de qualidade da aprendizagem evidencia a continuidade de políticas públicas que priorizam a regulação da produção de resultados, em acordo com a concepção neoliberal vigente também na educação. Essas medidas promovem uma relação direta entre os resultados obtidos e a qualidade do trabalho realizado pelas escolas, refletindo uma lógica produtivista. Nesse contexto, é comum que se utilizem metodologias aparentemente objetivas, embasadas em dados numéricos que legitimariam a materialidade das práticas educacionais, sob o pretexto do rigor científico (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011).

Em determinados trechos do PL, a abordagem genérica se limita a mencionar a necessidade de indicadores de avaliação e a observância de um padrão nacional de qualidade para a Educação Básica pública. No entanto, é a meta 5 que assume um papel central ao esclarecer a lógica de avaliação da qualidade educacional. Essa avaliação toma como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e que desde então é o principal indicador para aferir a qualidade da educação básica no país (BRASIL, 2007).

No bojo dessa discussão, na nota técnica elaborada pela CNDE (2024), verificou-se que o PL carece de muitas melhorias, em especial dos mecanismos de garantia da qualidade da educação. Esse aspecto foi amplamente discutido e referenciado no texto da CONAE (BRASIL, 2024b), que propõe, por exemplo, a regulação e a implementação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – Sinaeb. A proposta atual, ao focar

fortemente na aprendizagem, deixa de lado uma abordagem mais completa e sistêmica que considere a qualidade social da educação e uma avaliação mais ampla do sistema educacional como um todo.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb, que começou a ser delineado em 2016, representou um avanço significativo na busca por uma avaliação mais alinhada com os princípios de qualidade social. Sua proposta enquanto processo avaliativo “implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de ‘resultados’ para além das proficiências em testes padronizados” (BRASIL, 2016a, p. 17). A CONAE de 2024 debateu extensamente acerca desse mecanismo. Sobre a sua dinâmica de funcionamento, elucidou:

o Sinaeb comporta duas dimensões: uma que se refere ao resultado das avaliações externas, ou seja, dos testes aplicados aos (às) estudantes, e outra que se refere aos dados sobre o perfil institucional, o perfil do(a) estudante e de sua condição social e econômica. Os resultados dessas dimensões nesta proposta, devem ser cruzados. Além disso, as informações institucionais e dos alunos devem ser instrumentos de crivo e balizador dos dados coletados pelos testes padronizados. A criação do índice de Nível Sócio Econômico dos estudantes (NSE) também deve ser, a partir de agora, incorporada ao processo avaliativo do Sinaeb, pois se apresenta como indicador muito importante para a melhoria da qualidade social da educação e para a superação de desigualdades. Esse entendimento do Sinaeb, portanto, se contrapõe à concepção de avaliação pautada na métrica, na quantificação, no ranqueamento e na classificação de instituições educativas (BRASIL, 2024b, p. 147-148).

Constata-se que o Sinaeb direciona sua atenção para as desigualdades que impactam o processo de escolarização e, conseqüentemente, geram desafios educacionais no Brasil, destacando que o combate a essas desigualdades deve ir além da simples análise de resultados em testes padronizados. Lamentavelmente, a proposta não conseguiu progredir além de uma concepção inicial, especialmente após a decisão do Ministério da Educação, durante o governo Temer (2016-2019), de revogar a portaria que instituía o sistema.

Essa revogação frustrou os esforços para alinhar a avaliação da educação básica a padrões de qualidade social, que poderiam ter contribuído para um diagnóstico mais preciso das desigualdades educacionais no Brasil. Além disso, é importante destacar que essa proposta também não foi incorporada no PL, o que evidencia uma continuidade da falta de articulação entre a avaliação educacional e as políticas que visam à promoção da equidade e da qualidade na educação. A ausência dessa integração limita a capacidade de enfrentar os desafios estruturais que afetam a educação básica no país.

Financiamento educacional e austeridade fiscal

A questão do financiamento da educação constitui um aspecto central para compreender as dinâmicas que influenciam a qualidade do ensino no Brasil, especialmente no contexto das influências neoliberais que permeiam as políticas educacionais contemporâneas. Esse debate reflete as tensões entre as demandas por eficiência e produtividade e a necessidade de assegurar uma educação que seja crítica, emancipadora e voltada para a formação integral dos/das sujeitos/as.

Justamente por isso cabe examinar as estratégias de financiamento delineadas no PL nº 2614/2024, investigando como elas dialogam com os princípios de austeridade fiscal e eficiência na gestão educacional, destacando os impactos negativos dessa abordagem na alocação e utilização de recursos públicos. Além disso, busca-se analisar as condições econômicas reais do país e as fontes de financiamento previstas, avaliando sua viabilidade para garantir o cumprimento das metas propostas pelo referido Projeto de Lei. A discussão é embasada em dados, legislações e análises críticas, com o intuito de desvelar os desafios e as limitações que podem comprometer a concretização das diretrizes educacionais em um cenário marcado por restrições orçamentárias.

Giovanni Alves (2008) analisa o capitalismo global destacando a reconfiguração do coletivo de trabalho sob os preceitos do toyotismo. Lembremos que nesse modelo a regulação salarial é pautada pela “captura” da subjetividade do/da trabalhador/a, manifestada, por exemplo, na formação de equipes, na implementação de remuneração flexível e na busca incessante pelo cumprimento de metas. A lógica da “redução de custos”, característica central desse sistema, afeta sobretudo os recursos relacionados à força de trabalho. Contudo, essa prática não se limita a um aspecto econômico, mas revela uma estratégia simbólica de produção artificial da escassez, com o objetivo de pressionar e emular o desempenho dos/das trabalhadores/as.

Na empresa toyotista, o controle da força de trabalho ocorre por estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador à lógica do capital. O discurso da “gestão pela competência” é a ideologia da técnica estranhada ou da racionalidade tecnológica que perpassa o novo complexo de reestruturação produtiva do capital (ALVES, 2008, p. 77).

O financiamento educacional no Brasil tem sido fortemente influenciado por essa reconfiguração do mundo do trabalho, expressa nos modelos gerencialistas ou *accountability*¹, que priorizam eficiência, eficácia e resultados quantificáveis. Essa abordagem alinhada ao novo gerencialismo busca modernizar os sistemas educacionais por meio de mecanismos de responsabilização e controle. Segundo Laval (2019), o gerencialismo insere no ambiente educacional valores do setor empresarial, como produtividade e competição, transformando a qualidade da educação em um conceito mensurável e vinculado a metas de desempenho. Essa lógica, presente no PL nº 2614/2024, posiciona a racionalização dos

recursos como solução central para os desafios financeiros enfrentados pelo setor educacional. O documento estabelece, em várias de suas metas e estratégias, mecanismos de monitoramento e avaliação que associam diretamente a alocação de recursos à melhoria dos indicadores de desempenho educacional.

Um exemplo claro dessa conexão no PL pode ser encontrado no seu capítulo VI, artigo 14, inciso IV:

Art. 14. O financiamento da educação pública básica nacional, de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observará: [...]

IV - o monitoramento da relação entre a alocação dos recursos financeiros e a melhoria da qualidade da oferta educativa e dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2024a, p. 5; grifo nosso).

De maneira indubitável, percebe-se que o financiamento da educação pública básica é condicionado à relação entre a alocação de recursos e a melhoria da qualidade educacional e dos resultados de aprendizagem. Essa abordagem destaca a *accountability* como ferramenta essencial para assegurar que os investimentos realizados pelo poder público resultem em ganhos concretos no desempenho escolar. No entanto, a introdução da metodologia do *accountability* reforça uma visão reducionista da educação ao estabelecer as métricas quantitativas como principal vetor para a definição dos parâmetros de avaliação dos resultados (NARDI, 2021).

Nesse sentido, torna-se pertinente apresentar e desenvolver, de forma breve, a principal política de fundos para o financiamento da educação brasileira, que se iniciou em 1996 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996). Com vigência até 2006, o Fundef representou um marco na tentativa de mitigar desigualdades regionais no ensino fundamental, por meio de repasses vinculados à quantidade de matrículas (OLIVEIRA, 2020). Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diferentemente de seu antecessor, o novo fundo ampliou sua abrangência para toda a Educação Básica, incluindo a educação infantil, o ensino médio e modalidades como a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tornando permanente em 2020, o Fundeb passou por importantes reformulações, entre elas o aumento progressivo da Complementação da União – COUN, que deve alcançar 23% até 2026.

Na versão permanente, além da Complementação Valor Aluno-Ano Fundeb – VAAF, foram criadas duas novas modalidades: Complementação Valor Aluno-Ano Total – VAAT e Complementação Valor Aluno-Ano por Resultado – VAAR. A primeira busca considerar a totalidade das receitas disponíveis para educação, a segunda representa um reforço à COUN-VAAF, enquanto a última vincula repasses a indicadores de desempenho e gestão (BRASIL, 2020).

O Fundeb é composto por 20% das receitas de impostos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE de estados e municípios. Esses recursos são redistribuídos entre os entes federados com base no número de matrículas ponderadas, considerando etapas e modalidades da Educação Básica. A União complementa o fundo nos casos em que o valor mínimo VAAF não é alcançado em determinada unidade da federação. O VAAT inova no sentido de manter a COUN caso a rede pública de ensino (estadual/distrital ou municipal) não atinja o mínimo VAAF nacional (BRASIL, 2020). Esse instrumento, segundo a Lei nº 14.113/2020, intenta dirimir as desigualdades, sobretudo entre os municípios.

Se a COUN-VAAT atua como fator de equalização entre os entes, a COUN-VAAR vai na contramão, pois seu repasse está vinculado a determinadas condições, como escolha de gestores/as com base em mérito e desempenho, evidências de evolução em indicadores de atendimento, melhoria de aprendizagem com redução de desigualdades, além da adesão aos referenciais curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Como mostra, vamos destacar uma condicionalidade desse recurso, expresso na Lei como a ‘medida da equidade da aprendizagem’, que: “será baseada na escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, com relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais referidos no inciso I do § 2º deste artigo (Saeb)” (BRASIL, 2020). Constatase, assim, que esse recurso público de investimento na educação (VAAR) é destinado às redes públicas de ensino que apresentarem melhoria nos indicadores de aprendizagem, considerando os resultados dos testes de larga escala, captados pelo Saeb.

Segundo Dalva Gutierrez e Nalú Farenzena (2024) esses critérios evidenciam a influência da Nova Gestão Pública, que prioriza resultados mensuráveis em detrimento de uma análise mais ampla das condições socioeconômicas. Embora o VAAR represente um aumento de complementação de recursos por parte da União, suas condicionalidades também levantam preocupações quanto à perpetuação de desigualdades, ao beneficiar redes com melhores condições estruturais em detrimento das mais vulneráveis. Nesse contexto, mais uma vez as avaliações externas tornam-se o principal instrumento de regulação e controle das políticas educacionais, segundo Dalila Oliveira:

A avaliação passou a constituir-se em elemento central dessa regulação, passando a fornecer indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão muitas vezes influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e, em alguns casos, até mesmo a remuneração dos docentes, sem falar obviamente, na determinação em última instância dos currículos (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

Para a autora, essa prática reforça a competitividade e cria uma cultura de resultados que invisibiliza as disparidades existentes nas redes de ensino. Além disso, professores/as e gestores/as escolares acabam assumindo a responsabilidade exclusiva pelos resultados, o que intensifica a pressão profissional e compromete a autonomia docente. Essa dependência de indicadores padronizados reforça o caráter tecnicista das políticas públicas,

priorizando soluções imediatas e mensuráveis que não atendem à complexidade das demandas educacionais brasileiras.

Ao analisar as proposições do Projeto de Lei nº 2614/2024, apesar de reconhecer os parcos avanços em cada temática elencada, a CNDE aponta que ele representa um retrocesso em relação às conquistas obtidas com o PNE 2014-2024, considerando sobretudo a ausência de mecanismos de garantia, clareza e controle da aplicação dos recursos (CNDE, 2024). Entre as principais preocupações levantadas pela entidade destaca-se a redução das metas de financiamento e investimentos públicos em educação, o que pode comprometer a efetivação do direito à educação de qualidade, principalmente para as populações mais vulneráveis. A CNDE argumenta que, ao flexibilizar as metas e diminuir o compromisso com a expansão de recursos, o novo PNE se alinha a uma agenda neoliberal que prioriza a eficiência econômica. Esse posicionamento ressalta a possibilidade de que o PL esteja contribuindo para a mercantilização da educação, adotando uma perspectiva neotecnista, que pode resultar na formação de indivíduos/as mais voltados/as para o mercado de trabalho imediato e precarizado (SAVIANI, 2010; ANTUNES, 2020).

De acordo com o estudo de Carlos Cury (2018), o financiamento da educação pública no Brasil é um tema que desafia constantemente o equilíbrio entre metas de qualidade e limitações impostas pelas políticas fiscais. A Meta 18 do PL, que propõe garantir níveis adequados de investimento público, se insere em um contexto de restrições financeiras impostas por medidas como o teto de gastos e, mais recentemente, o arcabouço fiscal, instituído pela Lei Complementar nº 200/2023 (BRASIL, 2023). Esse cenário traz implicações diretas sobre a viabilidade de alcançar os 10% do Produto Interno Bruto – PIB em investimentos educacionais, conforme discutido na Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2024b).

A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca manifestou-se publicamente sobre o PL encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, destacando sua incongruência relativa ao documento base da Conferência Nacional de Educação, realizada em janeiro de 2024. Apesar de a CONAE ter sido fruto de um processo democrático que envolveu milhares de participantes, incluindo trabalhadores/as da educação, estudantes e especialistas, o PL ignora completamente suas diretrizes. Além disso, a Fineduca (2024) também aponta a falta de clareza e coerência em diversos pontos do texto, como, a título de exemplo, na Meta 18.a:

1) A meta 18.a relacionada ao financiamento estabelece: “Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, caput, inciso VI, da Constituição.” Verifica-se, em primeiro lugar, a contradição entre a política de austeridade proposta pelo Governo Federal e aprovada pelo Congresso Nacional que estabeleceu limites ao conjunto das despesas primárias da União e, em segundo lugar, o fato da meta intermediária de 7% somente ser atendida faltando 3 anos para o término do plano, o que deixaria 3 pontos percentuais

para serem implementados nesse curto período. Trata-se, portanto, de um passo para trás, pois lança-se para 2034 uma meta que deveria ter sido cumprida em 2024 nos termos da lei que ainda está em vigor, uma vez que a vigência do atual PNE foi estendida para 2025 (FINEDUCA, 2024).

A crítica da Fineduca é contundente ao apontar a contradição entre o discurso de ampliação de recursos para a educação e as limitações impostas pela austeridade fiscal, como evidenciado pela meta 18.a: “Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio” (BRASIL, 2024a, p. 42). A proposta de um aumento gradual mais consistente, com a ampliação de 0,5% do PIB ao ano, é vista como uma alternativa mais realista para garantir os recursos necessários, permitindo que as metas sejam cumpridas em prazos mais adequados. O texto completo da Associação critica o PL por sua abordagem limitada ao financiamento da educação, destacando a falta de metas claras e recursos suficientes para garantir a expansão e a qualidade do ensino. A entidade ressalta que o PL retrocede em relação ao PNE anterior, especialmente na ausência de compromisso explícito com o aumento dos investimentos públicos em educação.

Desde a promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, a meta de atingir 7% do PIB em investimentos públicos em educação até o quinto ano e 10% ao final do decênio não foi alcançada. Dados de 2024 mostram que o país investiu apenas 5,1% do PIB no setor educacional, evidenciando uma lacuna significativa entre o estabelecido e o realizado (SALA & PIOLLI, 2024). Esse atraso, por sua vez, impõe novos desafios ao PNE 2024-2034, que herda metas não cumpridas, enquanto precisa lidar com um ambiente fiscal mais restritivo.

O novo regime fiscal sustentável, conhecido como arcabouço fiscal, substituiu a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como ‘teto de gastos’ (BRASIL, 2016b), mas manteve a lógica de contenção das despesas primárias². A Lei Complementar nº 200/2023 estabelece um teto para o crescimento das despesas públicas, limitando-o a 70% do crescimento da receita primária e impondo um teto absoluto de 2,5% acima da inflação (BRASIL, 2023). Essa restrição é incompatível com as metas de crescimento dos investimentos em educação, que dependem de um aumento proporcional às receitas para atender demandas crescentes do setor.

De acordo com Mauro Sala e Evaldo Piolli (2024), o arcabouço fiscal representa uma continuidade das políticas de austeridade fiscal que condicionam o financiamento educacional ao cumprimento de metas fiscais. Esse modelo impede a expansão necessária para atingir os 10% do PIB propostos pelo PNE, colocando em risco não apenas a meta de financiamento, mas também a efetivação de outras metas que dependem de recursos adequados. Embora a Constituição Federal determine um piso mínimo de 18% das receitas de impostos da União para a educação, essa vinculação entra em conflito com os limites do arcabouço fiscal. Em seu estudo, Sala e Piolli (2024) demonstram que o crescimento dos mínimos constitucionais, atrelado diretamente à receita, exige uma relação de 1:1 entre receita e despesa. No entanto, o arcabouço limita esse crescimento a uma relação de, no máximo, 0,7:1, gerando um descasamento que inviabiliza o cumprimento simultâneo das duas regras. Esse descasamento também afeta a sustentabilidade de programas como o Fundeb, que embora esteja fora do arcabouço fiscal depende de complementações federais que podem ser reduzidas diante das limitações orçamentárias. Assim, mesmo medidas positivas, como o aumento progressivo da participação da União no Fundeb, podem ser insuficientes para compensar a estagnação dos investimentos gerais em educação (SALA & PIOLLI, 2024).

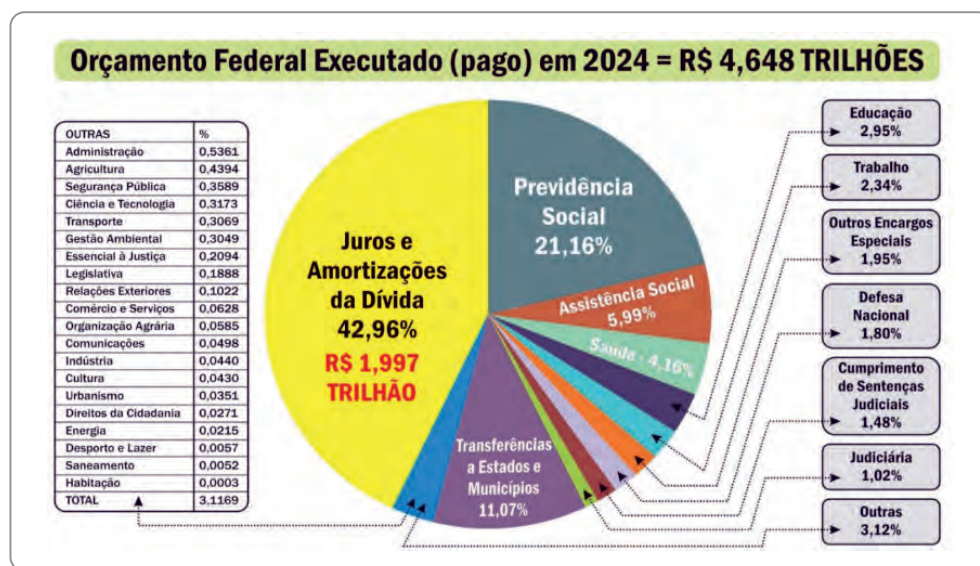
Os dados apresentados pela CONAE (BRASIL, 2024b) mostram que para alcançar os 10% do PIB em investimentos educacionais seria necessário rever as políticas de austeridade fiscal e criar mecanismos que priorizem a educação como área estratégica para o desenvolvimento nacional. A CONAE propôs limitar as despesas financeiras com a dívida pública, redistribuir recursos e ampliar a vinculação de receitas para a educação, de modo a “impedir que a políticas de austeridade que limitam o pagamento das despesas primárias do Poder Executivo constringam a elevação dos recursos aplicados em educação pela vinculação constitucional dos impostos” (BRASIL, 2024a, p. 180).

Na prática, a CONAE sugere a exclusão da educação das restrições impostas pelo novo arcabouço fiscal. Para isso, propõe uma inversão na lógica, direcionando as limitações ao crescimento das despesas financeiras, em vez de restringir as despesas primárias. O documento final da Conferência recomenda, nesse sentido, “estabelecer um limite para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, fixando-o em 70% da média paga nos últimos cinco anos e renegociando os 30% restantes referentes ao ano vigente” (BRASIL, 2024b, p.181). Entretanto, Sala e Piolli (2024) alertam para o fato de que essas propostas enfrentam resistência política significativa e dependem de reformas estruturais, como uma reforma tributária progressiva que amplie a arrecadação de maneira justa. Sem essas mudanças, a viabilidade do financiamento educacional adequado continuará comprometida. A análise do financiamento educacional à luz do arcabouço fiscal revela uma incompatibilidade estrutural entre as metas estabelecidas no PNE e as políticas fiscais vigentes. Para que a Meta 18 do PL seja cumprida, é indispensável não apenas um aumento nominal dos investimentos, mas também uma revisão das regras fiscais

que constroem a expansão das despesas públicas. Somente com a superação dessas barreiras será possível alcançar uma educação de qualidade, socialmente referenciada e capaz de atender às necessidades do país.

A CONAE acerta ao direcionar o foco para a dívida pública, que representa o maior entrave no orçamento federal. As despesas com serviços, juros e amortizações consomem quase metade dos recursos da União, comprometendo a capacidade de investimento em áreas essenciais. Nesse contexto, a Auditoria Cidadã da Dívida – ACD divulga, anualmente, um gráfico que expõe de forma clara a alocação dos recursos do orçamento público federal. Esse levantamento destaca o expressivo privilégio conferido ao Sistema da Dívida, evidenciando o contraste com os recursos limitados destinados a setores fundamentais como educação e saúde.

Gráfico 1: Orçamento Executado (pag) em 2024: R\$ 4,648 trilhões



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida, 2025.

Analisando o gráfico é possível perceber que, embora o governo atual se declare como progressista, sua condução econômica mantém os pilares centrais do modelo neoliberal, priorizando o pagamento de juros e amortizações da dívida pública em detrimento de investimentos sociais, como saúde e educação. Essa dinâmica é corroborada pelos dados apresentados anualmente pela Auditoria Cidadã da Dívida (2025), que evidenciam o imenso peso das despesas financeiras no orçamento público federal, ocupando 42,96% do total em 2024, o equivalente a R\$ 1,997 trilhão.

Maria Lúcia Fattorelli (2024) também afirma que essa priorização das despesas financeiras não é neutra. Ela reflete uma escolha política que favorece os interesses da burguesia capitalista e do sistema financeiro, consolidando a hegemonia dos bancos e grandes investidores na definição das prioridades econômicas do país. O arcabouço fiscal, aprovado em substituição ao teto de gastos, ainda que tenha flexibilizado algumas restrições, mantém as bases de austeridade econômica, restringindo a capacidade do Estado de expandir as despesas primárias, como o investimento em políticas educacionais emancipadoras. A CONAE (BRASIL, 2024b), ao propor limitar o pagamento de juros e renegociar parte da dívida pública, aponta para a necessidade de inverter essa lógica, mas enfrenta resistências profundas no interior do próprio governo e de setores hegemônicos da sociedade.

Nessa perspectiva, mesmo em um cenário político favorável à educação enquanto discurso, a prática econômica revela os limites estruturais impostos pela manutenção da política monetária vigente, com taxas de juros elevadas que drenam recursos públicos e dificultam o fortalecimento de políticas educacionais universais. Como destaca Maria Lúcia Fattorelli (2024), o peso do Sistema da Dívida no orçamento público impõe restrições severas ao aumento de investimentos educacionais, limitando ainda mais a capacidade de promover uma equidade real na alocação de recursos. Esses fatores não apenas reduzem a capacidade de financiamento, mas também reforçam desigualdades sociais, pois concentram renda em um setor restrito da sociedade enquanto precarizam serviços públicos essenciais.

Portanto, a análise do financiamento educacional no contexto do novo PNE exige uma crítica profunda às bases neoliberais que sustentam o modelo fiscal brasileiro. Não se trata apenas de ampliar os recursos destinados à educação, mas de repensar as prioridades estruturais do orçamento público, rompendo com a lógica de subordinação ao capital financeiro. Sem essa ruptura, a educação continuará sendo tratada como um setor secundário, subordinado a metas de austeridade que contradizem os ideais de uma sociedade justa e emancipadora defendidos no plano discursivo das políticas públicas.

Considerações finais

A análise do PL 2614/2024 evidencia uma continuidade das diretrizes neoliberais que vêm orientando as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. A centralidade das avaliações externas, a manutenção da BNCC como referência curricular e a ênfase na eficiência gerencialista do financiamento educacional demonstram um alinhamento com a lógica de regulação por resultados e uma aprendizagem técnica desvinculada do saber científico. Essa abordagem compromete a democratização da educação e limita a possibilidade de construção de um ensino verdadeiramente emancipador e socialmente referenciado.

A superação das limitações do PL requer uma ruptura com a lógica tecnicista e gerencialista, em favor de uma educação pública, democrática e comprometida com a transformação social. Para tanto, é essencial retomar as propostas da Conferência Nacional de Educação – CONAE, que enfatizam a necessidade de um financiamento robusto e de um modelo de avaliação que contemple a qualidade social da educação, rompendo com a lógica produtivista que tem orientado as políticas educacionais no Brasil.

O impacto desse modelo na educação é evidente. A meta 18 do PL, que trata da ampliação e da melhoria do financiamento educacional, enfrenta barreiras significativas para sua viabilização. Um dos entraves é a vinculação de recursos a metas de desempenho, o que reforça a lógica de mercado, priorizando resultados quantitativos e alinhando os repasses financeiros a indicadores de eficiência. Apesar do discurso de racionalização, os impactos sociais dessa abordagem são frequentemente negligenciados.

Ao priorizar escolas e redes com melhores desempenhos, a tendência é o aprofundamento das desigualdades educacionais, secundarizando regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, onde os desafios para alcançar resultados são mais complexos. Com base em Laval (2019), esta abordagem evidencia o quanto o financiamento educacional segue submetido a uma racionalidade tecnicista e gerencialista, características marcantes das reformas neoliberais.

Recebido em: 14/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

- 1 O termo *accountability* refere-se a responsabilização e transparência na gestão pública, especialmente no uso de recursos e na obtenção de resultados. Em contextos educacionais, implica monitoramento e avaliação contínuos para garantir que os investimentos estejam alinhados a metas e objetivos previamente definidos. Segundo Dalila Oliveira (2020), essa prática é frequentemente associada a modelos gerencialistas que enfatizam eficiência e desempenho, mas podem desconsiderar as condições estruturais e as desigualdades sociais no processo educacional.
- 2 Despesas primárias referem-se aos gastos realizados pelo governo federal para a manutenção de políticas públicas e serviços essenciais, excluindo os pagamentos de juros e encargos da dívida pública. Essas despesas englobam, por exemplo, saúde, educação, infraestrutura, previdência social e assistência social.

Referências

- ALVES, Giovanni. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, vol. 11, n. 2, 2008. p. 223-239.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Nota da Anfope sobre o parecer CNE/CP N° 04/2024*. Rio de Janeiro, abril de 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. *Confira o novo gráfico do orçamento federal de 2024 e o Dividômetro*. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/confira-o-novo-grafico-do-orcamento-federal-de-2024-e-o-dividometro/>>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Dispõe sobre a criação do Fundef. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*: documento base preliminar para discussão. Brasília, DF: Diretoria de Avaliação Básica/Inep, 2016a.
- BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 16 dez. 2016b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Versão final. Brasília, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- 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: *Diário Oficial da União*, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BRASIL. *Lei Complementar n. 200, de 30 de agosto de 2023*. Brasília, 30 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. *Projeto de Lei n. 2614, de 5 de setembro de 2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2024-2034) e dá outras providências. Brasília, 27 de junho de 2024a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>>. Acesso em: 28 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024*: para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Brasília, 2024b. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/documentos/conae2024.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2024.
- CARA, Daniel Tojeira. *O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO – CNDE. *Nota Técnica: Análise comparada da Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, das proposições da Conferência Nacional de Educação 2024 e do Projeto de Lei 2.614/2024, enviado pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional*. São Paulo: CNDE, 2024. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-analise-comparada-da-lei-130052014-do-plano-nacional-de-educacao-2014-2024-das-proposicoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-2024-e-do-projeto-de-lei-26142024-enviado-pelo-ministerio-da-educacao-para-o-congresso-nacional/>>. Acesso em: 20 ag. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. *Revista Plurais*. Anápolis – Go, v. 10, n. 3, p. 350 – 366, set./dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação - entrevista com o Ministro da Educação Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 41, p. 331-347, mai./ago. 2024. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 15 set. 2024.

FATTORELLI, Maria Lucia. O gráfico elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida está correto. *Extra Classe*, 29 jan. 2024. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2024/01/o-grafico-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida-esta-correto/>>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FINEDUCA. *O financiamento do PNE (2024-2034): a passos de caranguejo*. Disponível em: <<https://fineduca.org.br/o-financiamento-do-pne-2024-2034-a-passos-de-caranguejo/>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães & FARENZENA, Nalú. *O Novo Fundeb e a sistemática de redistribuição dos recursos*. FINEDUCA – *Revista de Financiamento da Educação*, v. 14, n. 17, 2024. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

NARDI, Elton Luiz. Regulação por resultados, *accountability* e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* (Orgs.). *Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões*. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-77.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do Método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PERRENOUD, Phillipe. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALA, Mauro & PIOLLI, Evaldo. O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco. *SciELO Preprints*. São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9030/version/9550>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010254732011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2024.

Política educacional no âmbito da Nova Gestão Pública: *o caso do estado de Pernambuco*

Educational policy within the scope of the New Public Management:
the case of the state of Pernambuco

La política educativa en el ámbito de la Nueva Gestión Pública:
el caso del estado de Pernambuco

 **MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

 **LUCIANA ROSA MARQUES****

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

 **ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS*****

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

 **JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO******

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

RESUMO: O artigo debate a gestão da política educacional a partir dos preceitos da Nova Gestão Pública – NGP, tomando como referência o Programa de Modernização da Gestão Pública Metas para Educação – PMGP/ME do estado de Pernambuco. Trata-se de um estudo de caso

* Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Visitante da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora 1C CNPq. *E-mail:* <mdilneia@uol.com.br>.

** Doutora em Sociologia. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora Geral de Cooperação e de Estudos de Inovação da Fundação Joaquim Nabuco. *E-mail:* <luciana.marques@ufpe.br>.

*** Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <ana.fsantos@ufpe.br>.

**** Doutora em Ciências Sociais. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <janete.azevedo@ufpe.br>.

construído a partir de fontes documentais e bibliográficas, considerando que a proposta da NGP se ancora em princípios e práticas oriundos do setor privado com vistas a maior eficiência, eficácia e controle dos resultados, se consolidando como referência para políticas de gestão e regulação da educação pública brasileira, com alto impacto de responsabilização sobre a escola e seus/suas sujeitos/as. Os resultados revelam que a política, em curso desde 2008, eleva a avaliação em larga escala e as metas de desempenho a expoentes da gestão da educação pública, com foco em meritocracia, produtividade e eficiência, como requer um modelo gerencial de governar.

Palavras-chave: Política educacional. Nova Gestão Pública. Pernambuco.

ABSTRACT: This article discusses the management of educational policy based on the principles of the New Public Management – NPM, taking as a reference the program Public Management Modernization - Education Goals in the state of Pernambuco. This is a case study built from documentary and bibliographic sources, considering that the NPM approach is anchored in principles and practices derived from the private sector, aiming for greater efficiency, effectiveness, and control of results. It has become a reference for the management and regulation of Brazilian public education, with a strong emphasis on accountability for schools and their actors. The results show that the policy, in place since 2008, has elevated large-scale assessment and performance goals to central elements of public education management, focusing on meritocracy, productivity, and efficiency, as required by a managerial model of governance.

Keywords: Educational policy. New Public Management. Pernambuco.

RESUMEN: El artículo discute la gestión de la política educativa con base en los preceptos de la Nueva Gestión Pública – NGP, tomando como referencia las Metas para la Educación del Programa de Modernización de la Gestión Pública – PMGP/ME del estado de Pernambuco. Se trata de un estudio de caso construido a partir de fuentes documentales y bibliográficas, considerando que la propuesta de la NGP está anclada en principios y prácticas provenientes del sector privado en la búsqueda de una mayor eficiencia, eficacia y control de resultados, consolidándose como referencia para las políticas de gestión y regulación de la educación pública brasileña, con alto impacto de responsabilización sobre la

escuela y sus sujetos/as. Los resultados revelan que la política, vigente desde 2008, eleva la evaluación a gran escala y las metas de desempeño a exponentes de la gestión de la educación pública, con un enfoque en la meritocracia, la productividad y la eficiencia, como lo exige un modelo gerencial de gobernanza.

Palabras clave: Política educativa. Nueva Gestión Pública. Pernambuco.

Introdução

A reforma global da educação de natureza conservadora (FREITAS, 2018) impôs às políticas educacionais redefinições entre as fronteiras do público e do privado. Nesse contexto, as orientações expressas em fóruns globais, mundiais, multilaterais, regionais e nacionais vêm ocupando a agenda educacional de forma monolítica, com vistas a reordenar o projeto de sociabilidade, determinando mudanças substantivas nos processos e práticas educativas.

Sérgio Moura e Dalila Oliveira (2025), ao discutirem processos de privatização da educação brasileira a partir do estado da Paraíba, apontam a possibilidade de sua compreensão no contexto de avanço do neoliberalismo, que produziu reformas de Estado desde o século XX, transformando suas funções e execução, orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública – NPG. Assim:

transformaram a maneira como o Estado executa as suas funções, como também alteraram os métodos e as estratégias que emprega para alcançar os seus objetivos. Contribuíram ainda para promover o processo de transição de governo para governança ao estimular uma maior participação de atores privados no planejamento das políticas públicas, execução de programas e prestação dos serviços (MOURA & OLIVEIRA, 2025, p. 89).

No caso brasileiro, a adoção de reformas dessa natureza iniciou-se com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE, posto em marcha em 1995 e executado pelo extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado – Mare. O Plano propôs:

ajuste fiscal duradouro; as reformas econômicas orientadas para o mercado, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica; a reforma da previdência social; a inovação dos instrumentos de política social; e a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 60).

A reforma administrativa do Estado implicou em reformas no campo educacional, e no início do século XXI os múltiplos sistemas de ensino do país se apropriam da gestão gerencial da educação e a intensificam, como requer a NPG, pois:

descentralizou a gestão de sistemas e de unidades escolares, centralizou diretrizes curriculares, elevou a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica. Nesta conjuntura, foram importantes os rearranjos entre as unidades subnacionais – estados e municípios – e a União, que construíram processos de revisão entre as competências e as responsabilidades para os sistemas de ensino que culminaram em um amplo espectro de municipalização da educação básica, motivados pela preocupação de atribuir relativa autonomia aos municípios e até mesmo às escolas para que possam captar mais recursos na fonte. (PERONI, OLIVEIRA & FERNANDES, 2009, p. 772-773).

Pode-se dizer, então, que esse movimento revela os efeitos produzidos pela agenda globalmente estruturada no empresariamento, de natureza conservadora, iniciada aos fins da década de 1980 e se estendeu aos países da periferia do capitalismo – ainda que, localmente, cada país pode responder por ela de forma bastante diferenciada, mediante acordos com elites locais, acesso a padrões tecnológicos, constructos burocráticos e sistemas educativos. Tal processo introduz no setor público uma lógica gerencialista pautada no alcance de metas e na busca de resultados quantificáveis, o que traz implicações controversas, ao produzir fissuras e rupturas com sistemas anteriormente construídos sob a condução do Estado.

Como argumentam Pierre Dardot e Christian Laval (2016), a cultura da mensuração e da eficiência oculta os valores fundantes das instituições públicas, substituindo o julgamento ético-político por métricas técnicas. A padronização de práticas e a imposição de metas, sob o discurso da melhoria da qualidade, tendem a desconsiderar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Embora os discursos oficiais sustentem a busca por ‘qualidade da educação’, a NGP tende a esvaziar esse conceito de seu conteúdo político-pedagógico, ressignificando-o como sinônimo de *desempenho*. Essa transformação é acompanhada pela introdução de uma lógica meritocrática entre os/as profissionais da educação, como indicam dados de estudos empíricos realizados em Goiás e Pernambuco (MARQUES, 2020).

Com a avaliação em larga escala como elemento central, a implantação da NGP nas políticas educacionais é justificada pela busca da qualificação da educação. O argumento principal tem sido a necessidade de fornecer à sociedade um indicador da qualidade do ensino, a fim de permitir a mobilização de agentes escolares para ajustar suas práticas, com o objetivo de melhorar os resultados. Não se pode perder de vista, entretanto, que essa busca por eficiência através de bons resultados em avaliações de larga escala deixa de lado o processo histórico de construção da educação como um bem público, um direito social que não pode ser regulado como uma mercadoria, deixando de considerar, ainda, as profundas desigualdades internas do sistema educacional brasileiro, além de despolitizar as relações entre o Estado e cidadãos/ãs. Nesse canário:

A avaliação passou a constituir-se como um mecanismo central de regulação. Fornecendo indicadores que são utilizados no estabelecimento de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (OLIVEIRA, 2015, p. 640).

Observa-se que, embora a NGP seja hegemônica, ela não opera de forma isolada. Em contextos locais, práticas associadas à gestão democrática, como eleição de diretores/as e atuação dos conselhos escolares, coexistem com mecanismos gerenciais (SILVA, SILVA & FREIRE, 2022). Essa articulação revela a complexidade do processo de implementação das políticas públicas, marcado por disputas, reinterpretações e ressignificações. Nesses mesmos contextos, os cenários em curso, paulatina e concomitante, vão criando o consenso para a adoção de políticas de *accountability* educacional, que se constituem em “ações de política que envolvem a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização” (SANTOS & VILARINHO, 2021, p. 1.162) enquanto medidas de regulação na/da educação. Esses processos introduzidos via política educacional nos múltiplos sistemas de ensino e nas unidades escolares vão transformando o trabalho docente, o currículo, a gestão da escola, as relações da escola com o seu entorno social, produzindo um matiz de modernização dos seus fazeres, acrescidos cada vez mais de um trabalho que responde por suas ações e prestam suas contas por meio de plataformas. A educação sob o domínio das grandes tecnologias (*big techs*), cujo balão de ensaio já se fazia presente durante a pandemia de Covid 19 como forma de manter o distanciamento físico, se instalou definitivamente no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a NGP pode ser entendida, no âmbito da reforma global e conservadora da educação, como um instrumento de modernização de políticas e de sistemas de ensino. Almerindo Afonso (2013), ao discutir os diferentes estágios do Estado Avaliador que vem se processando, afirma que o ideário de modernização para as políticas educacionais e seus sistemas de ensino tem como um de seus corolários a avaliação em larga escala, que resulta e reforça sistemas de *accountability* educacional:

a modernização pode ter três acepções distintas: i) ser, em qualquer período da evolução das sociedades, “sinônimo de mudança social progressiva”; ii) ser uma forma de enunciar as transformações inerentes (ou em direção) à modernidade; iii) ser referenciada, de forma restrita, aos “esforços para alcançar os países avançados ou mais desenvolvidos”, sublinhando, no mesmo momento histórico, “o movimento das periferias em direção ao centro da sociedade moderna” (AFONSO, 2013, p. 270).

Portanto, a análise da NGP na educação exige uma abordagem crítica e contextualizada, que considere tanto sua dimensão normativa e global quanto suas peculiaridades locais, além de sua complexidade e contradições. Reconhecer sua força hegemônica não significa ignorar os espaços de resistência, mas sim compreender a multiplicidade de sentidos que se articulam no interior do discurso educacional contemporâneo.

Considerando os elementos acima expostos, o artigo objetiva debater a gestão da política educacional a partir dos preceitos da NPG, tomando como referência o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação – PMGP/ME de Pernambuco e sua política gerencialista. Tal política eleva a avaliação em larga escala e o atingimento de metas de desempenho como expoentes dos processos de gestão da educação pública, com foco na produtividade e na eficiência, como requer um modelo gerencial de governar.

Trata-se de um estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54). Sua construção se pautou em fontes documentais e bibliográficas, e a análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise documental, combinada com a análise do discurso e revisão de bibliografia pertinente. Os seguintes documentos ajudaram a desenhar o caso em análise: Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação (PERNAMBUCO, 2008); Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012. Regula os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências (PERNAMBUCO, 2012); Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial (PERNAMBUCO, 2016); Decreto nº 45.507, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre as metas e os critérios de apuração do Índice e Eficiência Gerencial (PERNAMBUCO, 2017).

Para dar conta do proposto, o artigo está assim organizado: além da introdução, uma seção que apresenta, discute e problematiza a gestão da educação pública no estado de Pernambuco, a partir da instituição, em 2008¹, do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação – PMGP/ME, mediante os preceitos da NPG, considerando suas evidências e resultados pela análise de dispositivos que fazem parte da política e, por fim, fechamos o texto com considerações finais.

Configuração da qualidade educacional no âmbito da NPG: o Programa de Metas para a Educação no estado de Pernambuco

A NPG na educação implica a adoção de dispositivos de regulação, como a padronização curricular, as avaliações externas em larga escala, a gestão por resultados e a remuneração por desempenho. Como destacam Antoni Verger e Romuald Normand (2015), essa lógica configura-se como um modelo global de reforma educacional, marcado pela reconfiguração das relações entre Estado, escola, profissionais da educação e comunidade. Entre os principais elementos da NPG na educação, destacam-se: profissionalização da gestão escolar, com foco na figura do/da gestor/a como gerente, responsável por conduzir a escola conforme parâmetros de produtividade e metas; autonomia escolar

condicionada a resultados, sob a aparência de descentralização, o que intensifica a responsabilização das unidades escolares pelos indicadores de desempenho; avaliação como mecanismo central de regulação, com a difusão de testes padronizados e uso intensivo de rankings escolares; parcerias público-privadas, que ampliam a influência de organizações empresariais e institutos privados nas políticas públicas, especialmente na produção de materiais, formação de gestores/as e apoio técnico-pedagógico; competição e benchmarking, com publicização de resultados e indução de competição entre escolas e redes.

Em Pernambuco, os princípios da Nova Gestão Pública fundamentam a política educacional e estão materializados no Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação – PMGP/ME. Seu objetivo principal é assegurar a melhoria da qualidade da educação pública por meio de uma política de Estado orientada para resultados, com a ambição de tornar Pernambuco uma referência nacional em educação. Suas principais características são:

1. A Responsabilização Educacional: O programa implementa uma política de responsabilização educacional baseada no sistema de avaliação do estado e nas metas estabelecidas para a educação básica. O governo considera o comprometimento de todos os atores educacionais (professores, gestores, comunidade escolar, estudantes e famílias) como necessário para a materialização de seus resultados.
2. Bônus de Desempenho Educacional (BDE): O alcance das metas estabelecidas no Termo de Compromisso firmado entre a escola e a Secretaria de Educação é um dos requisitos para a consignação do BDE, um mecanismo de bonificação atrelado ao desempenho escolar, que reflete a lógica da meritocracia e do incentivo por resultados, características da Nova Gestão Pública.
3. Parceria com o setor privado: O PMGPE/ME foi desenvolvido inicialmente em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Posteriormente, Falconi Consultores de Resultados, também atuou na formação de técnicos das Gerências Regionais de Educação, buscando fornecer bases teóricas para a transposição da lógica gerencial para a gestão educacional.
4. Cultura da democracia e participação popular: Apesar do forte foco em resultados, o PMGPE/ME tem como um de seus objetivos consolidar nas instituições de ensino uma cultura de democracia e participação popular.
5. Modernização da gestão pública: O PMGPE/ME é a materialização, no campo da educação, do esforço do governo de Pernambuco em modernizar a gestão pública, tornando os serviços mais eficientes, com índices mais expressivos. Essa modernização envolve a adoção de práticas de gestão inspiradas no setor privado, buscando maior eficácia nos processos educativos.
6. Foco no gestor escolar: O programa reconhece o papel central do gestor escolar para o alcance das metas e promove ações formativas através do Programa de Formação de Gestores de Pernambuco (PROGEPE), visando construir um novo perfil de gestor alinhado com as propostas gerenciais da administração pública (MARGUES, MENDES & MARANHÃO, 2019, p. 271).

O foco principal do Programa é a modernização da gestão, tida como meio adequado para o alcance da qualidade da educação e do ensino. Para tanto, é previsto um conjunto

de medidas de políticas que devem refletir princípios, como se depreende das características apresentadas. Entre outros elementos, chama a atenção o fato de um dos objetivos principais do Programa ser a promoção e a consolidação da cultura democrática e da participação popular nas decisões concernentes às escolas, considerando sobretudo as etapas do diagnóstico, do planejamento e da gestão, sempre tendo por foco os resultados de alunos e alunas, aferidos pelos testes standardizados e pela mensuração dos conhecimentos.

O referido objetivo tem subjacente determinada noção de democracia (o conceito, de resto, é polissêmico) que se distancia da compreensão da escola como espaço de construção e exercício da cidadania e dos valores democráticos, na perspectiva da formação humana. Isso na medida em que atores e atrizes escolares se restringem a uma participação limitada, em obediência a processos de gestão verticalizados e, em certa medida, impostos. Resta-lhes a implementação de decisões tomadas de modo centralizado que, quase sempre, ressaltam a dimensão técnica dos procedimentos. Em caso semelhante se insere o conceito de ‘qualidade da educação e do ensino’, conforme problematizado ao longo do artigo.

No contexto das reformas educacionais empreendidas pelo estado de Pernambuco a partir de 2007, o PMGPE/ME emerge como uma estratégia que articula práticas gerenciais à ideia de qualidade na educação, consolidando a responsabilização como eixo central das políticas implementadas. Nesse arranjo, a noção de qualidade é mobilizada discursivamente não como conceito estático ou universal, mas como um significante flutuante (LACLAU & MOUFFE, 2015), que se reconfigura na relação com as demandas políticas e econômicas da gestão pública contemporânea.

A modernização da gestão enfatiza os resultados e estabelece mecanismos como metas pactuadas, bonificação por desempenho e avaliações externas em larga escala. Esses dispositivos são sustentados por uma lógica de performatividade que associa qualidade à mensuração de resultados e ao alcance de índices previamente definidos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe.

A qualidade, assim, é significada por meio de práticas gerenciais que operam uma reconfiguração do papel do Estado e sujeitos/as envolvidos/as na educação pública. Professores/as, gestores/as e estudantes passam a ser interpelados/as por uma lógica de produtividade, que define e estratifica o que se entende por uma educação de qualidade. Essa construção, no entanto, oculta os efeitos excludentes e os deslocamentos semânticos que ela produz. A retórica da “educação de qualidade social” (Marques, 2019) é alçada ao ideal de política pública, mas ao mesmo tempo, esvazia o debate sobre o direito à educação plena e emancipatória, submetendo o processo educativo à lógica da eficiência e da meritocracia.

O discurso da qualidade no PMGPE/ME atua como dispositivo de regulação e homogeneização que pretende apagar a diferença, excluindo tudo aquilo que escapa aos

padrões de mensuração e controle. Ao fixar a qualidade como resultado mensurável e vinculado ao desempenho, opera um duplo movimento: ao mesmo tempo em que promete inclusão e melhoria, também constrói fronteiras simbólicas que distinguem escolas, profissionais e estudantes entre bem ou mal avaliados/as, premiados/as ou penalizados/as. Tomamos como exemplo dessa fronteira o resultado da implantação do Bônus de Desempenho Educacional – BDE, que incide na remuneração dos/das profissionais da educação, quando:

São premiados os servidores em efetivo exercício por pelo menos seis meses (e que não tenha se afastado do trabalho por um período superior a este) que cumprirem, no mínimo, 50% da meta projetada para a etapa. A partir daí, os valores recebidos são proporcionais ao percentual cumprimento da meta, até atingir o máximo de 100%. Em 2009, ampliou o pagamento do BDE para as Gerências Regionais de Ensino (GRE), tendo como objetivo a média das metas estabelecidas para o conjunto de escolas sob a jurisdição de cada GRE. (OLIVEIRA & CLEMENTINO, 2020, p. 152-153).

Assim, é necessário problematizar a política de responsabilização como prática discursiva que hegemoniza sentidos e naturaliza uma concepção de qualidade atrelada à lógica do mercado. Ao fazer isso, o PMGPE/ME traduz a modernização da gestão pública em um projeto de poder que define não apenas o que é qualidade, mas também quem tem direito a ela e sob quais condições. Podemos considerar que o Programa representa a aplicação dos princípios da NGP na educação de Pernambuco, com uma forte ênfase na definição e no alcance de metas, na responsabilização de atores/atrizes educacionais e na utilização de avaliações externas para monitorar o progresso e orientar as políticas públicas de educação.

Os ordenamentos da NGP pautam a gestão da rede estadual de ensino de Pernambuco, com uma agenda implantada desde os anos 2000, intensificada em 2008, a partir da implantação do PMGP/ME. Foi então deflagrada uma série de dispositivos, cujos objetivos se voltam para o fortalecimento do gerenciamento da rede a partir do gabinete do/da governador/a, passando pela Secretaria de Educação, pelas Gerências Regionais de Educação – GREs², até as escolas (MARQUES & MARANHÃO, 2021). De fato:

Em 2008, o programa foi reestruturado, passando a realizar edições anuais em que são avaliados, aproximadamente, 350 mil estudantes. O monitoramento da gestão educacional no estado tem sido feito com base nos resultados dos estudantes, nos testes de Língua Portuguesa e Matemática³, ao final das etapas de escolaridade correspondentes à 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Normal Médio (OLIVEIRA & CLEMENTINO, 2020, p. 152).

Também buscamos destacar que há no campo da NGP uma defesa dos processos de regulação e responsabilização como estratégia, para que estudantes sejam beneficiados/as com uma educação de qualidade. Nesse âmbito, propõe o estabelecimento de objetivos

educacionais em forma de padrões elevados para todos/as, assim é possível certificar-se de que os/as docentes e as escolas possam atingir os tais padrões. A política pernambucana coloca foco em processos de gestão verticalizados, de forma a regular todo sistema que busca eficiência, eficácia e produtividade das escolas, com vistas a atingir as metas de desempenho.

O/A gestor/a escolar aparece como ator/atriz fundamental nesse processo, pois mesmo que o seu trabalho não incida diretamente sobre as aprendizagens dos/das estudantes, “dele depende a organização interna da unidade escolar e a criação de condições adequadas para o trabalho docente” (SOARES & TEIXEIRA, 2006, p. 170). Além disso, a atuação da gestão escolar revela-se fundamental para a dinâmica operacional e os resultados das escolas, constituindo-se elemento de ligação primordial entre a fase de formulação e a de implementação de políticas (OLIVEIRA & ABRUCIO, 2018). Isso pode ser identificado na política em análise, já que vários dos dispositivos encontrados na sua implementação se voltam especificamente para esse/a ator/atriz sujeito/a, pois, conforme já destacamos, uma das suas principais características é o foco no/a gestor/a escolar. Esse foco se expressa na implementação de diferentes dispositivos, sendo os dois principais o Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco – Progepe e o Adicional de Eficiência Gerencial – AEG.

O Progepe é um programa destinado a gestores/as escolares, cujo foco é a formação em gestão escolar. Envolve cursos de especialização *lato sensu*, cursos de aperfeiçoamento e cursos de mestrado profissional. Todos/as os/as gestores/as escolares fazem pelo menos um dos cursos. As temáticas envolvidas são: liderança e gestão; gestão do planejamento; gestão de integração escola-comunidade; gestão de recursos administrativos e financeiros; e gestão dos resultados do processo ensino-aprendizagem. Entre os seus objetivos encontra-se a promoção de ações para contribuir com a formação de lideranças sistêmicas capazes de atuar no conjunto das escolas, assegurando a qualidade da educação (PERNAMBUCO, 2012). Análises já elaboradas sobre o Progepe apontam que o discurso sobre qualidade da educação se filia a uma perspectiva gerencialista, e o programa de formação proposto “não se voltava apenas para a criação de uma plataforma de ‘formação continuada’³, mas, sim, para a consolidação de um modelo de formação peculiar para o Estado que se coaduna com o novo paradigma gestor, ou seja, visava à criação de um perfil para gestores” (MARANHÃO & MARQUES, 2019, p. 163-164). Além disso, as autoras complementam:

O discurso de fundamentação do programa está também associado à elevação dos índices educacionais de Pernambuco enquanto inferências de discursos que se coadunam com uma gestão voltada para resultados, sendo possível perceber, portanto, seus pressupostos ideológicos. (MARANHÃO & MARQUES, 2019, p. 164).

Outro dispositivo que impacta diretamente o trabalho do/da gestor/a escolar é o Adicional de Eficiência Gerencial – AEG, que faz parte do Programa de Fortalecimento da Gestão Escolar e se apoia no discurso de valorização das equipes gestoras, mesmo

que tal valorização seja entendida apenas como incentivo financeiro. Aprovado pela Lei n. 15.973 em 2016 (PERNAMBUCO, 2016), a AEG é um valor adicional nos vencimentos concedidos mensalmente a membros da gestão escolar, vinculado ao alcance de metas e indicadores definidos pela legislação. A legislação definiu que, para fazerem jus ao adicional, integrantes das equipes gestoras devem atingir o Índice de Eficiência Gerencial, que é obtido mediante aferição dos Indicadores de Eficiência Operacional, de Regularidade na Prestação de Contas e de Regularidade no Registro de Informações Gerenciais (PERNAMBUCO, 2017).

Percebe-se, assim, que a ideia de fortalecimento da gestão escolar está vinculada ao aumento da racionalização e da burocracia, do monitoramento, do controle e do atendimento de números. Vinculado às formas de *accountability*, também são previstas recompensas e prestação de contas, já que os resultados de cada escola são publicados no site da Secretaria de Educação e revelam os gestores escolares que conseguiram atingir o IEF e, conseqüentemente, receberam o AEG. (SANTOS & AZEVEDO, 2023, p. 15).

Além desses dois dispositivos, o BDE também tem forte incidência sobre a figura do/da gestor/a escolar, podendo até ser considerado o carro-chefe da política, pois desde seu lançamento em 2008, assumiu características de elemento de inovação, causando grandes controvérsias, mas angariando adeptos no interior do sistema. Simone Nóbrega (2016) destaca que a adoção dessa estratégia acabou por conquistar professores/as e gestores/as da rede estadual, pois a bonificação pode chegar ao equivalente de um 14º salário, numa pseudovalorização salarial. Na sua origem, o BDE era destinado apenas a profissionais das escolas, mas ao longo dos anos incluiu os/as profissionais das GREs, o que reforça a estratégia de gestão verticalizada no interior do sistema educacional. Explicando melhor: as escolas estão submetidas à gestão das GREs em sua região específica; com a bonificação estendida também a esse setor, amplia-se o âmbito da regulação da gestão via processos que vêm de cima (GRE) para baixo (escola), para que se atinjam as metas de desempenho e, por conseguinte, o recebimento do BDE.

A bonificação como estratégia e prática de incentivo ao trabalho, que vincula vantagens monetárias ao aumento da produtividade, é tema bastante discutido quando se analisam as políticas em ação na atualidade brasileira. Mas não se pode deixar de destacar que, desde as primeiras experiências no nosso país, pesquisadores/as se voltaram para analisar seus diferentes rebatimentos no âmbito das escolas, como a exacerbação da meritocracia e da competitividade. Considerando que entre seus pressupostos estão a concepção penosa de trabalho e a ideia de que a recompensa monetária é a única forma de incentivo ao/a trabalhador/a (OLIVEIRA, 2009), é fácil incluir esse dispositivo na lógica global de reforma da educação própria da NGP, e sua consolidação é sentida não só em Pernambuco, mas em vários outros estados que adotam estratégias nessa mesma direção⁴.

Encontramos, então, centralidade e consolidação de dispositivos de regulação adotados como estratégias de ação governamental que disseminam um referencial normativo articulado ao processo de acumulação capitalista, constituindo-se numa das tônicas para empreender mudanças no setor educacional. O movimento de ação dessa política revela uma supervalorização da racionalidade instrumental e de resultados quantificáveis, que em vez de garantir a efetiva autonomia das instituições educacionais, acaba por responsabilizar agentes educacionais, especialmente gestores/as escolares e docentes, pelo fracasso ou sucesso dos/das estudantes estabelecidos em forma de números e padrões.

Considerações finais

Este artigo objetivou desvelar, em um contexto de alta desconcentração da política educacional, o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação do estado de Pernambuco, que materializa na educação pública os preceitos da NGP. Trata-se de um modelo de gestão oriundo da reforma neoliberal do Estado, que se espalha para o campo da política social, com vistas a imprimir no público a lógica do mercado, que supostamente responderia com mais eficiência e eficácia a um modelo de sociabilidade.

Como já mencionado, ainda que não seja um modelo monolítico, as práticas da NGP vêm se institucionalizando. Dado seu transcurso e dadas as opções administrativas de cada governo em contexto federativo, elas constroem, como constataram Dalila Oliveira e Ana Maria Clementino (2020), diferentes modelos de responsabilização. No caso específico da Região Nordeste do país:

chegamos a três grupos, compostos por três estados cada um como já descritos, nos quais as políticas de responsabilização se assemelham. Podemos assim considerar que três estados da região Nordeste: Ceará, Paraíba e Pernambuco adotam políticas de alta responsabilização caracterizadas como *'high stakes'*. Nesses estados, as pontuações dos testes são usadas para determinar punições (como sanções, reduções de fundos, publicidade negativa), elogios (premiação, celebração pública, publicidade positiva), promoção ou compensação (aumentos salariais ou bônus para administradores e professores). Como afirma Anderson (2005), um teste de alto risco é qualquer teste usado para tomar decisões importantes sobre os estudantes, os professores, as escolas ou distritos, mais comumente para fins de responsabilização (OLIVEIRA & CLEMENTINO, 2020, p. 160).

De fato, a política educacional desenvolvida em Pernambuco a partir de 2000, e intensificada em 2008, tem se aprimorado e se constitui na atualidade como uma das referências do modelo administrativo sob os preceitos da NGP, com alto grau de responsabilização de professores/as, gestores/as e alunos/as pelos índices de avaliação alcançados ou não, enquanto metas decididas para além deles. Tal processo, inclui escolas, professores/as e alunos/as, quando atingem as metas definidas pelo sistema de ensino por meio das

avaliações materializadas em bônus remuneratórios e alocação de recursos nas escolas premiadas, ao mesmo tempo em que promove a exclusão dos/das que não o atingem, seja de forma parcelar ou de forma total, como requer o modelo.

Importante destacar que a reforma global conservadora da educação sob a égide da NGP, não sendo um caso isolado o do Brasil, “pode apresentar uma *accountability* fraca, em oposição a uma *accountability* forte” (SCHNEIDER & RIBEIRO, 2020, p. 734), dado que o grau de descentralização da política educacional não permite que a política do governo federal incida em nível local para a transformação necessária. Para tanto, é preciso que os entes subnacionais assumam complexos modelos de responsabilização na política educacional, o que justificaria a assunção do modelo por estados e municípios, por exemplo, quando criam seus próprios sistemas de avaliação, ainda que em diálogo com o sistema nacional, situação que já vem sendo observada.

Ao considerar premiações de escolas, professores/as e alunos/as, bem como pagamento de bônus como efeitos da NGP, Schneider e Ribeiro (2020) identificaram, para além da Região Nordeste do país, estados de outras regiões, como é o caso de Amazonas, Roraima e Tocantins na Região Norte; Goiás e Mato Grosso do Sul na Região Centro-Oeste; e todos os estados da Região Sudeste, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Ainda que o estudo mencionado não tenha identificado a ocorrência desses desdobramentos da política educacional nos estados da Região Sul, com o avanço da plataformização na educação e seus processos, têm sido implementados modelos de gratificações remuneratórias e gestão da educação fundamentada nos princípios da NGP – em que pesem as variações do modelo, que ora enfatiza um ou outro aspecto, ora múltiplos, do conjunto de recomendações da reforma global conservadora para a educação sob a égide da NGP.

Recebido em: 30/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

- 1 Neste artigo foi selecionado o PMGP/ME porque intensifica e aprofunda a reforma em curso na política educacional do estado de Pernambuco desde 2000, mediante a criação de seu sistema próprio de avaliação, a saber, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – Saepe, tornando a avaliação em larga escala central na condução da política de resultados e responsabilização. (OLIVEIRA & CLEMENTINO, 2020; SILVA, SILVA & FREIRE, 2022).
- 2 O sistema de educação estadual de Pernambuco conta com 16 Gerências Regionais de Educação – GREs, que são unidades administrativas da Secretaria de Educação e Esportes e estão distribuídas em todas as regiões do estado (PERNAMBUCO, 2025).

- 3 O Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco é ofertado por meio do Convênio n. 053/2011, assinado entre a Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco e Universidade de Pernambuco (UPE, 2025).
- 4 Levantamento recente revelou que todos os estados da Região Nordeste possuem uma política educacional que inclui um sistema de avaliação próprio e algum dispositivo de premiação ou bonificação (SILVA, SILVA & FREIRE, 2022).

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-490, br./jun. 2013.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 45, p. 49-95, 1998.
- DARDOT, Pierre & LAVAL Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luís Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- MARQUES, Luciana Rosa.; MENDES, Juliana Camila Barbosa & MARANHÃO, Iágraci Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista de Política e Administração da Educação*. V. 35, n. 2, p. 267-351, jul. – ago., 2019.
- MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educ. rev.* [online]. 2020, vol.36 [citado 2020-07-14], e69772. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100206&lng=pt&nrm=iso>. Epub 06-Mar-2020. ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69772>.
- MARQUES, Luciana Rosa & MARANHÃO, Iágraci Maria de Lima. Nova Gestão Pública e formação de gestores escolares em Pernambuco: a centralidade do modelo gerencial. *Revista Educação sem fronteiras*, v.11, p. 08 - 18, 2021.
- MOURA, Sérgio Andrade de & OLIVEIRA, Dalila Andrade. As organizações sociais e a privatização da educação: o caso do Programa Gestão Pactuada no Estado da Paraíba. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 31, 2025. p. 88-118.
- NÓBREGA, Simone Andrade. *Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade & CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 83, núm. 1, pp. 143-162, 2020.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A estratégia dos bônus: três pressupostos e uma consequência. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 419-433, nov. 2009/fev. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/tes/a/qPNMxvkrG7DqsYKfCFtSrLN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- OLIVEIRA, Vanessa Elias de & ABRUCIO, Fernando Luiz. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela & OLIVEIRA, Vanessa Elias de (Orgs). *Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: interseções analíticas*. Brasília: IPEA-ENAP, 2018. p. 207-225.
- PERNAMBUCO. Alepe-Legis. Legislação do Estado de Pernambuco. *Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012*. Recife, 2012. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=38103&complemento=0&ano=2012&tipo=&url=>>>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação*. Pernambuco, 2008. Disponível em: <www.Educacao.pe.gov.br/upload/.../programa_de_modernizacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- PERNAMBUCO. *Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016*. Recife, 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2810761078/lei-15973-16-pe>>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- PERNAMBUCO. *Decreto nº 45.507, de 28 de dezembro de 2017*. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-45507-2017-pernambuco-dispoe-sobre-as-metas-e-os-criterios-de-apuracao-do-indice-de-eficiencia-gerencial-e-sobre-os-indicadores-e-o-pagamento-do-adicional-de-eficiencia-gerencial-no-ano-de-2018>>. Acesso em: 12 abr. de 2025.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. GREs – Gerências Regionais de Educação e Escolas. Recife, 2025. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Cestari & FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.
- SANTOS, Ana Lúcia Felix dos & VILARINHO, Emília. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. - v. 37, n. 3, p. 1161 - 1180, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104999/65744>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix dos & AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Sentidos da accountability educacional no discurso da política educacional pernambucana. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6739>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- SCHNEIDER, Marilda Pascoal & RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do estado avaliador no Brasil. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020. doi: <https://doi.org/10.18222/eaev31i78.7096>.
- SILVA, Andreia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro & FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. doi: <https://doi.org/10.18222/eaev33.9562>.
- SOARES, Tufi Machado & TEIXEIRA, Lúcia Helena. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE. Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – Progepe. Convênio n. 053/2011. Recife, 2025. Disponível em: <<https://www.upe.br/progepe2.html>>. Acesso em: 30 abr. 2025.

VERGER, Antoni & NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015.

Nova gestão pública, *accountability* e IDEB: *critérios para provimento do cargo de Gerente Especial da Educação em Alagoas*

New public management, accountability and Ideb:
criteria for the position of special education manager in Alagoas

Nueva Gestión Pública, *accountability* y el IDEB:
criterios para ocupar el cargo de Gerente Especial de Educación en Alagoas

 **CRISTINA TORQUATO***

Universidade Estadual de Alagoas, Campus II, Santana do Ipanema – AL, Brasil.

 **KARLA DE OLIVEIRA SANTOS****

Universidade Estadual de Alagoas, Campus IV, São Miguel dos Campos – AL, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo é apresentar a relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o provimento do cargo de Gerente Especial de Educação em Alagoas, a partir de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, utilizando análise de conteúdo. Observamos que as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas possuem concepções do novo gerencialismo na administração pública, com mecanismos de *accountability* para controle estatal e social dos serviços públicos, a partir do tripé avaliação, prestação de contas e responsabilização. Alagoas se insere nesse cenário por criar estratégias de controle docente e da escola, estabelecer metas, estimular a competitividade, realizar bonificações e premiações por resultados de performances ‘satisfatórias’ em testes. Os resultados do IDEB são definidores para o provimento do cargo de Gerente Especial de Educação, sob a falácia da meritocracia.

* Licencianda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus II, na Universidade Estadual de Alagoas. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: <crisitorquato@alunos.uneal.edu.br>.

** Doutora em Educação. Professora Titular do Campus IV, na Universidade Estadual de Alagoas. Coordenadora de Projeto PIBIC/CNPq. E-mail: <karla.oliveira@uneal.edu.br>.

Palavras-chave: Nova gestão pública. *Accountability*. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

ABSTRACT: The objective of this study is to present the relationship between the Basic Education Development Index – IDEB and the appointment of special education managers in Alagoas, using a qualitative approach, including bibliographic and documentary research and content analysis. We observed that educational policies implemented in recent decades have adopted concepts of new managerialism in public administration, with accountability mechanisms for state and social oversight of public services, structured around three pillars: evaluation, accountability, and responsibility. Alagoas is within this scenario by creating strategies for teacher and school oversight, setting goals, stimulating competitiveness, and offering bonuses and awards for “satisfactory” test performance. Ideb results are decisive for the position of special education manager, under the fallacy of meritocracy.

Keywords: New public management. Accountability. Basic Education Development Index.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es presentar la relación entre la Índice de Desarrollo de la Educación Básica – IDEB y la provisión del cargo de Gestor Especial de Educación en Alagoas, con base en un enfoque cualitativo, con investigación bibliográfica y documental, utilizando el análisis de contenido. Observamos que las políticas educativas implementadas en las últimas décadas tienen concepciones del nuevo gerencialismo en la administración pública, con mecanismos de *accountability* para el control estatal y social de los servicios públicos, basado en el trípode de evaluación, rendición de cuentas y responsabilización. Alagoas se inserta en este escenario creando estrategias de control de profesores/as y escuelas, estableciendo metas, estimulando la competitividad y ofreciendo bonificaciones y premios por resultados de desempeño ‘satisfactorio’ en las pruebas. Los resultados del IDEB son factores determinantes para cubrir el cargo de Gerente Especial de Educación, bajo la falacia de la meritocracia.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública. *Accountability*. Índice de Desarrollo de la Educación Básica.

Introdução

A partir da década de 1990 vivenciamos reformas educacionais que implantaram políticas neoliberais e gerencialistas, afetando a gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Essa concepção da nova gestão pública se pauta em uma perspectiva de melhoria da qualidade da educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e a ser alcançada através de inovações na organização e na gestão do trabalho escolar, buscando eficiência e eficácia. Para isso, são impostos indicadores educacionais com metas preestabelecidas, em um movimento de estímulo a competitividade, ranqueamentos e responsabilizações.

De acordo com Santos *et. al* (2021), as reformas educacionais que marcam a educação do nosso país estão,

submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização neoliberal, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo várias formas de exclusão social, propondo políticas que garantam a inserção e permanência de crianças e jovens no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade educacional e social, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades (p.3).

Ainda segundo as autoras:

Os sistemas educacionais estão imersos nessa lógica concorrencial do mercado, disputando espaços nos ranqueamentos estabelecidos pelas políticas de avaliações externas, classificando e excluindo, responsabilizando escolas, professores, estudantes e famílias por tais resultados. Temos visto a implementação de políticas públicas educacionais neoliberais, com novas estruturas de responsabilização e financiamento que controlam e regulamentam a vida da população, guiando, individualizando e normalizando, garantindo a manutenção do Estado [gerencial] (SANTOS *et al*, 2021, p.3).

As políticas de educação de Alagoas se inserem nesse modelo por adotarem a concepção de *accountability* como parte do novo gerencialismo que reverbera na criação de indicadores e mensuração de performances. Desde 2015, ainda no governo de José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (MDB), temos vivenciado a “implementação do novo gerencialismo na educação alagoana através de políticas de *accountability*, sob o consenso da modernização e da inovação na educação pública, como também da superação das desigualdades educacionais e dos indicadores negativos” (SANTOS *et al*, 2021, p.2). O sucessor Paulo Suruagy do Amaral Dantas (MDB) dá continuidade às políticas do antecessor, inclusive criando novas estratégias de responsabilização e controle, reforçando o discurso da meritocracia, principalmente no que se refere à transferência de recursos públicos para os municípios alagoanos, através dos resultados educacionais apresentados nos testes oficiais. Essas políticas educacionais gerencialistas têm estimulado o consenso sobre

a meritocracia, impondo o alcance de indicadores, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e estimulando a competitividade entre redes de ensino e escolas, desconsiderando o cotidiano escolar e suas especificidades.

Nesse sentido, observamos a criação de políticas de governo em detrimento de políticas de Estado, com legislações e indicadores que orientam e impõem mecanismos de controle para o alcance de metas através de performatividades ‘satisfatórias’ em avaliações externas, atreladas ao provimento do cargo de Gerente Especial de Educação – GEE. Em Alagoas temos 13 Gerências Especiais de Educação – GEEs, consideradas unidades de representação da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, distribuídas na capital Maceió e nas regiões do interior. Cabe ao/à Gerente Especial de Educação o elo com a SEDUC, promovendo uma conexão entre as ações realizadas pelas escolas nos municípios, colaborando dessa forma para a efetivação das políticas educacionais.

As GEEs possuem um papel estratégico no sistema educacional alagoano, sendo responsáveis pela implantação e monitoramento das políticas formuladas pela SEDUC em suas regionais, tendo como atribuições: coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecer suporte administrativo e pedagógico e fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios. Atualmente o foco é direcionado à melhoria do desempenho escolar e do alcance de metas.

Dito isso, compreendemos que o governo de Alagoas fortalece práticas de *accountability* na educação, o que tem cooptado escolas e, em especial, gestores/as escolares, para apresentarem performatividades satisfatórias no alcance de metas, com destaque para o IDEB. Apresenta-se um *marketing* positivo, com espetacularização de resultados, tendo os/as gestores/as escolares papel preponderante nesse cenário de responsabilização unilateral para atingimento de metas. É necessário problematizar as repercussões desse modelo que se encontra enviesado em relação à gestão democrática, pois há muitos anos o modelo de indicação política predomina no provimento do cargo de GEE em Alagoas.

O objetivo deste artigo¹ é apresentar a relação entre o IDEB e o provimento do cargo de Gerente Especial de Educação em Alagoas e as problemáticas que se articulam através da ênfase no alcance de resultados educacionais. A investigação teve abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica na área do novo gerencialismo e da *accountability* (KRAWCZYK, 2002; PERONI, 2003; BROOKE, 2006; AFONSO, 2009; 2012; OLIVEIRA, 2011; GEWIRTZ & BALL, 2011; DARDOT & LAVAL, 2016; FREITAS, 2018; LAVAL, 2019). Para a análise documental utilizou-se a técnica da análise de conteúdo do Edital SEDUC nº 031/2023 e da Instrução Normativa nº 001/2024.

O artigo está dividido em 2 seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa, expondo as concepções de novo gerencialismo e *accountability*, assim como seus impactos na educação pública brasileira. Na segunda seção apresentamos o cenário da educação alagoana e o papel do IDEB como indutor do provimento do cargo de GEE e possíveis implicações

em torno da ênfase na performatividade de gestores/as escolares no alcance de indicadores educacionais.

Nova gestão pública e *accountability* na educação pública brasileira

A nova gestão pública foi pensada e introduzida no mundo administrativo com o intuito de criar medidas eficientes para o funcionamento do Estado. Assim sendo, todas essas medidas foram adaptadas por diversos países, principalmente do Ocidente, para reduzir custos e introduzir um novo modelo gestor objetivando resultados, eficiência e eficácia, impondo uma racionalidade econômica para o Estado. Na educação, o modelo público atual tem absorvido e reproduzido os paradigmas gerencialistas (SOUZA & BOTLER, 2019).

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.12).

Para Santos *et. al.* (2021, p.4-5):

Esse modelo [gerencialista] vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos aspectos qualitativos, que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social, através [do estímulo à] competitividade.

Da mesma forma com relação à responsabilização unilateral da escola e de seus profissionais, que se veem imersos nas mudanças provocadas pelas reformas gerencialistas.

Estas mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a formação de professores, até investimentos financeiros para amplos programas em âmbito nacional e a nível local, destinados a cada escola de cada município do país, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades (SANTOS *et al.*, 2021, p. 1).

Corroborando com a discussão, Dalila Oliveira (2011) acrescenta que as mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, recomenda a adoção de critérios de racionalidade administrativa como meio de resolução dos problemas, com políticas focalizadas e programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis para compor o núcleo da estratégia de reforma social.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) afirmam que “a nova gestão pública possui duas dimensões: ela introduz modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada e embaralha as missões do serviço público, alinhando-as formalmente a uma produção do setor privado” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 37). Segundo Laval, este novo “gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos” (LAVAL, 2019, p. 198).

Vera Peroni pontua que:

A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa de objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato (PERONI, 2003, p.59).

Para Sharon Gewirtz e Stephen Ball (2011, p.199):

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário do mundo empresarial, como: excelência, qualidade e eficiência.

Segundo as autoras Santos, Torquato e Leite (2023),

Nesse contexto, acontece uma intensificação na formulação e implementação de políticas no campo da educação, objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, através da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais e gerencialistas que responsabilizam diretamente as instituições escolares (SANTOS, TORQUATO & LEITE, 2023, p.7).

Como também responsabilizam seus profissionais por alcance de metas, através de “um planejamento centralizado e com a institucionalização de mecanismos de avaliação e controle” (SANTOS, TORQUATO & LEITE, 2023, p. 7).

Podemos dizer que no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. É nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a reforma liberalizadora e autoritária ao mesmo tempo. Essa reforma por que passa o Estado desde a década de 1990, na maioria dos países latino americanos é marcada por três elementos fundamentais: a responsabilização e atribuições do Estado, o mercado e a sociedade educacional sob o enfoque de uma descentralização de governo para município, para a escola, para o mercado e por fim, a responsabilização social assumida por todos os agentes do processo (KRAWCZYK, 2002, p. 64).

Com o “avanço das políticas gerencialistas sendo implementadas na educação pública brasileira, a qualidade educacional ganha um foco, o que implica na incorporação

frequente de práticas de *accountability*, a partir do tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização” (SANTOS, TORQUATO & LEITE, 2023, p. 5).

A accountability se configurou como um importante instrumento da nova gestão pública para implantar processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, como formas de maximização do controle gerencial, dos processos e dos resultados (SOUZA & NETO, 2019, p. 43).

Almerindo Afonso (2012) apresenta o significado do vocábulo *accountability* como uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, que de forma autoritária responsabiliza as instituições escolares, as organizações e os indivíduos. Para Brooke (2006), as políticas de *accountability*, são políticas de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Assim sendo, *accountability* é um termo polissêmico e complexo, mas que pode ser tratado aqui como responsabilização, a partir da ênfase em desempenhos satisfatórios nas avaliações externas e no alcance de metas, bem como as suas consequências e imputações decorrentes de resultados educacionais que podem culpabilizar a escola e seus/suas profissionais. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2018), há uma desqualificação do magistério, passando a falsa impressão de que todas as formas de regulação e responsabilização é valorização, conforme apresentado:

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediram o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (FREITAS, 2018, p.109).

Destarte, a valorização do magistério atrelada a desempenhos nas avaliações externas, bônus e premiações tem induzido os/as docentes para o alcance de metas cada vez mais elevadas e bons desempenhos; são exercidos vigilância e controle do desempenho individual, no qual os/as docentes se culpabilizam pelas performances e posições nos ranqueamentos educacionais. Sendo assim, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) apresentam algumas problemáticas ocasionadas pelos mecanismos diversificados de controle, avaliação e incentivos produzidos pelas políticas educacionais gerencialistas implementadas nas últimas décadas, que seguem a lógica da competição e da eficácia, impactando a vida dos/das docentes – por exemplo, sofrimento no trabalho, autonomia contrariada, desmoralização, fracasso social, depressão, estresse, assédio, entre outros.

Alagoas tem se destacado nacionalmente pelos resultados positivos que tem apresentado nos ranqueamentos e na criação de alguns programas, a exemplo do Programa Escola 10² e da promulgação de legislações e premiações que mobilizam as práticas de *accountability*, visto que a educação alagoana apresentava os piores indicadores nacionais.

Desde 2018 nos deparamos com políticas educacionais gerencialistas na educação alagoana, com práticas de *accountability* meritocrática que responsabilizam os/as gestores/as escolares por seu esforço individual e performatividades satisfatórias nos testes e no alcance de metas, tendo como contrapartida, por parte do Estado, a possibilidade de ocupar o cargo de GEE a partir de critérios que têm o IDEB como indutor para o provimento do cargo. O IDEB foi criado em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O indicador analisa o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo entendidos como indicadores da qualidade da educação. É calculado com base no desempenho dos/das estudantes na Prova Saeb/Prova Brasil e em taxas de aprovação.

Contudo, é importante compreender como o alcance do IDEB pelas escolas públicas alagoanas é um elemento central e propulsor para o provimento do cargo de GEE, promovendo uma disputa no interior das redes de ensino, a partir da *accountability* que, conforme Freitas (2018), insere nas escolas um sistema meritocrático de prestação de contas que alimenta a competição entre escolas e professores/as – e no nosso caso específico, também entre gestores/as escolares que poderão ocupar a Gerência Especial de Educação em sua região.

O provimento do cargo de Gerente Especial de Educação em Alagoas e suas implicações

O estado de Alagoas possui 13 gerências distribuídas em todo território alagoano. Nos governos anteriores ao de Renan Filho (2015-2022), o provimento do cargo de Gerente Especial de Educação se dava através da indicação política, sob a influência das oligarquias que detêm o poder político e econômico, não representando os anseios da comunidade educativa. A partir do governo de Renan Filho foram estabelecidos critérios para o provimento do cargo a partir do cumprimento da gestão democrática e da meritocracia.

A gestão democrática nos moldes gerencialistas está ancorada por um ordenamento legal e político que é cada vez menos participação e colegialidade e cada vez mais liderança unipessoal. Sendo assim, “a gestão democrática, de vertente gerencial (que é o caso de Alagoas), transformou-se em uma gestão heterônoma para pouca ou nenhuma democracia” (SOUZA & BOTLER, 2019, p. 81). Com isso, o gerencialismo tem se revestido de características democráticas, descentralizantes e autônomas. Nesse sentido, a gestão democrática aos poucos vai saindo das agendas dos governos para dar espaço à

centralização, aos cortes de despesas, à eficiência e à produtividade (SOUZA & BOTLER, 2019).

A seguir apresentamos a distribuição das Gerências Especiais de Educação no território alagoano.

Imagem 1: Mapa da distribuição das Gerências Especiais de Educação



Fonte: Sítio eletrônico da Seduc, de domínio público, 2025.

Conforme busca realizada no sítio eletrônico da Seduc (2025), cada gerência propõe os objetivos e ações que consideram relevantes para a realidade dos municípios que a sua unidade abrange. As atividades desenvolvidas por cada gerência não são atividades homogêneas, nem para todas as escolas da regional, pois cada escola, mesmo pertencendo a mesma gerência, tem a sua particularidade; com isso, os resultados apresentados serão diferentes. No entanto, cabe às gerências promover meios para coordenar, orientar e supervisionar as escolas, dando total suporte tanto administrativo quanto pedagógico.

O resultado do Ideb tem sido um indutor importante no provimento do cargo de GEE. Entre os critérios do último processo seletivo, publicado no Diário Oficial do Estado de 09 de novembro de 2023 (ALAGOAS, 2023), estão: maior pontuação no Ideb, análise de um estudo de caso, preenchimento de um formulário de inscrição, apresentação de um plano de gestão, entrevista e análise de currículo.

O mandato do/da GEE aprovado/a dura apenas dois anos, o que compromete a gestão, pelo fato de que muitos/as gerentes aprovados/as não possuem experiência na rede estadual de educação, desconhecendo as normativas e a cultura organizacional; ou ainda,

eram gestores/as escolares de escolas pequenas, que muitas vezes possuem apenas uma única turma avaliada pela Prova Saeb/Prova Brasil, mas que definiu o resultado da escola e, conseqüentemente, contribuiu para a sua aprovação na seleção.

De acordo com o levantamento dos resultados do IDEB-2021, os resultados das escolas dos/das atuais gerentes variaram entre 3.8 e 6.9, com IDEB superior à média nacional de 6.0 para os anos iniciais, 4.9 para os anos finais e 4.1 para o Ensino Médio, considerando os resultados de 2023. Destacamos que para o provimento do cargo de GEE do biênio 2024-2025 foi considerado o Ideb de 2021, mesmo com a divulgação dos resultados do IDEB de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Segundo Inalda Santos, Alex Silva e Givanildo Silva (2019):

o IDEB é o condutor das políticas educacionais contemporâneas para a educação básica, isso porque todas as referências políticas sobre o contexto local (estado, Distrito Federal, município e/ou escola) o têm como referência. Essa é a principal questão para as mudanças na rotina e na condução pedagógica e administrativa das escolas e das redes de ensino (SANTOS, SILVA & SILVA, 2019, p. 274).

Os autores e a autora destacam ainda que o IDEB alicerça as políticas educacionais (SANTOS, SILVA & SILVA, 2019), e no caso aqui estudado, induzindo gestores/as escolares a obter performances positivas em resultados educacionais, com métricas cada vez maiores a serem alcançadas. Em Alagoas a SEDUC estabelece indicadores maiores que os estabelecidos pelo Inep, a serem alcançadas pelas escolas com os esforços coletivos da comunidade escolar. Isso explica o reconhecimento da educação alagoana por ter atingido a média nacional do IDEB-2023 para os anos iniciais, ou seja, 6.0, invisibilizando o papel dos/das atores/atrizes educativos/as e atribuindo os resultados unicamente aos/as gestores/as escolares. A ideia de meritocracia é associada ao desempenho individual, com uma narrativa de justiça, vangloriando o sucesso pessoal e profissional, desconsiderando certas contingências que reforçam a desigualdade (FARIA, FÁVERO & OLIVEIRA, 2022).

Freitas (2018) chama a atenção para os processos de responsabilização através da criação de leis que passam a regulamentar e definir o cumprimento de metas, afetando igualmente o acesso a recursos federais ou locais e responsabilizando os/as gestores/as escolares. Ele acrescenta que a mera existência das metas e de leis de responsabilização criam pressão sobre os/as gestores/as, com os resultados das avaliações externas guiando a vida escolar. Corroborando a discussão, Débora Souza e Alice Botler apontam:

Os estados e municípios tendem a criar, cada um à sua maneira, padrões educacionais. Nesses padrões estão inclusos modelos avaliativos que muitas vezes tentam responder às exigências de um sistema de avaliação em larga escala, voltando suas atividades didáticas e pedagógicas para os índices e números, o que leva muitas instituições de ensino a trabalhar em cima de metas. O governo tem investido na política de premiação, o que gera o individualismo e a competitividade entre escolas do mesmo sistema de ensino federal, estadual ou municipal (SOUZA & BOTLER, 2019, p. 80).

Ressaltamos que há uma responsabilização, uma competitividade e a implantação de uma cultura da avaliação nas escolas públicas, assim como um treinamento exaustivo de estudantes para os testes e uma espetacularização de resultados educacionais, com a exposição de ranqueamentos que reduzem a qualidade da educação a metas alcançadas (ou não!).

Uma escola focada na meritocracia e na competição não se preocupa com os “vencidos” e com os fracassados, pois parte do pressuposto de que eles são responsáveis pelo próprio fracasso, de que não se esforçaram o suficiente e de que não foram capazes de aproveitar as oportunidades. Até mesmo o abandono da escola é visto com um processo de naturalização da lógica dos vencidos e vencedores (FARIA, FÁVERO & SILVA, 2022. p. 13).

O edital publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 09 de novembro de 2023 (ALAGOAS, 2023), estabelece que terá o direito de participar da seleção o/a gestor/a geral ou o/a gestor/a adjunto/a em efetivo exercício da função – durante o período de aplicação do SAEB - 2021 nas unidades de ensino da rede pública (municipal ou estadual) – que atingiu a maior pontuação no Ideb, no âmbito da respectiva Gerência Especial de Educação. No próprio edital de seleção, a SEDUC determina em uma listagem anexa as escolas elegíveis nas quais os/as gestores/as escolares estão aptos/as para participar do processo seletivo.

Quadro 1: Número de escolas elegíveis por Gerência Especial de Educação

1ª GEE	2ª GEE	3ª GEE	4ª GEE	5ª GEE	6ª GEE	7ª GEE	8ª GEE	9ª GEE	10ª GEE	11ª GEE	12ª GEE	13ª GEE
8	7	9	9	9	7	7	6	6	7	7	7	8

Fonte: Diário Oficial do Estado, nº 2193 de 09 de novembro de 2023

Nesse interim, apesar do discurso democrático, vários/as gestores/as escolares são impedidos/as de participar da seleção para GEE, já que em suas regionais, algumas escolas não alcançam o IDEB e/ou não apresentam IDEB superior às tidas como ‘melhores’ escolas. Freitas (2018) alerta que há uma engenharia com base gerencialista, induzindo à privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas por algumas escolas nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação e o magistério.

Entre as atribuições do GEE que se articulam especificamente com resultados educacionais estão:

3.1.1 Gerenciar:

- a) Os processos de ensino e de aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;

b) Os fluxos relativos às atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes; (...)

3.1.2 Monitorar as ações para alcance das metas e indicadores de desempenho das Unidades de Ensino das Redes Estadual e Municipais para o atendimento das metas da Secretaria de Estado da Educação;

3.1.3 Supervisionar e acompanhar o funcionamento das Unidades de Ensino, observando:

a) O cumprimento da legislação, de programas e políticas;

b) O desenvolvimento e padrões de qualidade social do ensino;

c) O desenvolvimento de uma educação sustentável, evitando todo e qualquer impacto ambiental (ALAGOAS, 2023a).

Há uma responsabilização verticalizada que implica monitoramento e controle das ações das escolas para o alcance de metas impostas pela Seduc, o que compromete a qualidade da educação, pela proliferação de avaliações externas do próprio sistema de educação, a exemplo do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL, e dos simulados nas escolas, chamados de avaliações periódicas em algumas normativas do estado.

Outro ponto que merece destaque é a avaliação do desempenho pelo qual passam os/as gerentes. A Instrução Normativa nº 001/2024, publicada no Diário Oficial do Estado nº 2377, de 07 de agosto de 2024 (ALAGOAS, 2024) estabelece diretrizes, orientações e procedimentos a serem adotados na realização da Avaliação de Desempenho dos GEEs:

Art. 4º. A Avaliação de Desempenho será aplicada a cada um dos ocupantes do cargo em comissão de Gerentes Especiais Regionais lotado nas Gerências Especiais de Educação do biênio em curso, que exerceram atividade laboral por período superior a 180 (cento e oitenta) dias, ininterruptos ou não, após sua nomeação.

Art. 5º A Avaliação de Desempenho dos Gerentes Especiais Regionais será composta por:

I Autoavaliação de Desempenho pelo ocupante do cargo de Gerente Especial Regional, e;

II Avaliação de Desempenho do ocupante do cargo de Gerente Especial Regional (ALAGOAS, 2024).

Isso denota a competitividade entre as próprias gerências e a centralização da avaliação como mecanismo de prestação de contas do trabalho executado por gerentes, desconsiderando todas as adversidades e diferenças existentes entre as regionais alagoanas, fortalecendo um modelo de Estado Avaliador, ou seja; o Estado vem adotando um *ethos* competitivo e neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos

resultados ou produtos dos sistemas educativos. A avaliação acaba sendo um pré-requisito para a criação de indicadores e medição das performances dos sistemas para enfrentar a competitividade internacional, conforme Afonso (2009) aponta em seus estudos. A Instrução Normativa nº 001/2024, em seu artigo 11º, também estabelece as competências do/da gerente a serem avaliadas: articulação, comunicação, comportamento inclusivo, liderança, negociação e resolução de conflitos e orientação para resultados. Todas de ordem subjetiva, que podem trazer implicações aos resultados.

Souza e Botler (2019) pontuam que uma educação que se estrutura nos moldes democráticos gerencialistas tem influência não apenas nas políticas de governo, mas na própria cultura da escola, quando atende a avaliações externas e necessidades mercadológicas e neoliberais, através da política de premiação e de tantas outras formas que contribuem para a disseminação do contexto gerencialista nas escolas públicas.

Desse modo, o novo gerencialismo na educação tem conduzido à gestão dos sistemas de ensino, assim como das escolas públicas, implementando um modelo empresarial, no qual os aspectos quantitativos se sobressaem aos aspectos qualitativos, em busca de eficácia e eficiência no serviço prestado à comunidade escolar, interferindo no provimento do cargo de gerente.

Considerações finais

As políticas neoliberais e gerencialistas de responsabilização através de práticas de *accountability* na educação pública têm criado uma maquinaria – almejando quantificar resultados como uma possível qualidade educacional – e a prestação de contas do serviço público principalmente para gestores/as escolares, através do investimento em treinamento de competências e habilidades dos/das estudantes; regulação e estreitamento do currículo; limitação da autonomia administrativa e pedagógica da escola; controle do trabalho docente; transferência de recursos financeiros atrelado às performances nas avaliações externas; bonificações e premiações para escolas e seus/suas profissionais, de acordo com o atingimento de metas.

Há um consenso pautado na meritocracia que coopta gestores/as escolares das redes de ensino para o alcance de metas, tendo como possível recompensa o cargo de Gerente Especial de Educação. Tal fato tem provocado a competitividade e a responsabilização pelo alcance dessas metas determinadas pela Seduc, invisibilizando os condicionantes internos e externos do cotidiano escolar que interferem nos resultados das escolas públicas espalhadas pelos 102 municípios alagoanos.

Nesse contexto, temos o comprometimento da gestão democrática e da qualidade da educação, com políticas educacionais que estabelecem um aparato legal para controlar e responsabilizar escolas pelo alcance de metas. Contudo, esses mecanismos fortalecem

uma *accountability* meritocrática que induz gestores/as escolares alagoanos/as a alavancar o Ideb de suas escolas, almejando o cargo de Gerente Especial de Educação.

Por fim, pontuamos que precisamos problematizar o futuro da educação alagoana frente à implementação de mecanismos gerencialistas cada vez mais refinados, presentes na agenda política dos últimos governos, seduzindo gestores/as escolares para os ditames da performatividade, da produtividade e da espetacularização de resultados educacionais quantitativos.

Recebido em: 04/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

- 1 A pesquisa contou com o fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- 2 O Programa Escola 10 foi instituído através da Lei nº 8.048/2018, baseado na experiência do estado do Ceará, tendo como objetivos: o fortalecimento do ensino público para o aumento do Ideb, assistência técnica e financeira, pactuação de metas e compromisso e alinhamento de ações com os municípios, através de termos de adesão. É importante ressaltar que os 102 municípios alagoanos aderiram ao Programa Escola 10.

Referências

- ALAGOAS. Gabinete do Governador. Edital/Seduc Nº031/2023. Processo convocatório de seleção para o cargo, em comissão, de Gerente especial regional. *Diário Oficial do estado de Alagoas*. Maceió, 2023.
- ALAGOAS. Gabinete do Governador. *Instrução Normativa Nº 001/2024*. Estabelece diretrizes, orientações e procedimentos a serem adotados na realização da Avaliação de Desempenho dos Gerentes Especiais Regionais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. *Diário Oficial do estado de Alagoas*. Maceió, 2024.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Site da Seduc/AL. Disponível em: <<https://www.educacao.al.gov.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 mar. 2024.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Thalia Leite de; FÁVERO, Altair Alberto & OLIVEIRA, Julia Costa. Crítica as “medições” em educação à luz de teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP. V.8. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665579>>. Acesso em: 18 maio 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEWIRTZ, Sharon & BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar-Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.193-221.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Associados, n. 9, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 12 jan.2025.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Inalda Maria dos; SILVA, Alex Vieira da & SILVA, Givanildo da. O IDEB e as Políticas Públicas Educacionais: estratégias, efeitos e consequências. *Rev. Exitus*, Santarém/PA, vol. 9, n. 1, p. 258-285, Jan/Mar 2019. Disponível em: 1<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7898049.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, Karla de Oliveira. Governamentalidade e as políticas públicas educacionais de avaliações em larga escala. Ebook. Editora Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook/2/602fcc75fc7e_19022021113551.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, Karla de Oliveira; TORQUATO, Cristina Maria da Silva & LEITE, Valderlani Vieira. Políticas públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional. *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Anais, v. XVII, n. 1, set. 2023. Disponível em: <https://coloquioeducon.com/org_trabalhos/adm/exportar_trabalho_pdf.php?id_trabalho=382>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Karla de Oliveira et al. *O programa Escola 10 no estado de Alagoas e as políticas de accountability: articulações possíveis*. Disponível em: <<https://static.even3.com/processos/1feedd503d6848b2bdd8.pdf?v=638889685515510785>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SOUZA, Allan Solano & NETO, Antonio Cabral. Políticas de *accountability* e suas configurações na educação brasileira. In: SOUZA, Débora Quetti Marques de et al. (Orgs.). *Políticas, Práticas Educativas e Tecnologias na Educação: desafios na contemporaneidade*. Recife: EDUPE, 2019. p. 27-47.

SOUZA, Débora Quetti Marques de & BOTLER, Alice Miriam Happ. Nova Gestão Pública e Gerencialismo: racionalidade econômica nas políticas públicas para a gestão da educação. In: SOUZA, Débora Quetti Marques de et al. (Orgs.). *Políticas, Práticas Educativas e Tecnologias na Educação: desafios na contemporaneidade*. Recife: EDUPE, 2019, p.71-85

O papel do/da docente-coordenador/a de área na Nova Gestão Pública:

ensino médio integral de Sergipe

The role of the area coordinator teacher under the New Public Management:

full-time high school in Sergipe

El rol del/a docente coordinador/a de área en la Nueva Gestión Pública:

escuela secundaria integral en Sergipe

 **GILDETE CECILIA NERI SANTOS TELES***

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

 **THADEU VINÍCIUS SOUZA TELES****

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

 **CEZAR ALEXANDRE NERI SANTOS*****

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

RESUMO: Este estudo inscreve-se no escopo da Linguística Aplicada e reflete sobre o papel do/da professor/a-coordenador/a de área no Ensino Médio Integral de Sergipe – EMI-SE, na ótica da Nova Gestão Pública – NGP. Investiga-se como a função desse/a profissional se configura num modelo de gestão educacional baseado em metas e eficácia, identificando sua relação com mecanismos de controle da agenda neoliberal. Com uma abordagem qualitativa, a metodologia emprega triangulação de dados, combinando análise documental da implantação do EMI em Sergipe, narrativas de professores/as-coordenadores/as de área e referências

* Doutora em Letras. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <gcecilianeri@hotmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor do Departamento de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <thadeu@academico.ufs.br>.

*** Doutor em Língua e Cultura. Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <cezarneri@academico.ufs.br>.

teóricas da área. Os resultados preliminares indicam que a função de professor/a-coordenador/a se insere em um contexto de responsabilização e controle sobre docentes. No entanto, há possibilidade de abertura para uma cumplicidade estratégica dentro da lógica da NGP. Conclui-se que, embora esse modelo reforce princípios empresariais na gestão educacional, há espaços de resistência possíveis na estrutura escolar.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Ensino Médio Integral. Professor-Coordenador de Área. Cumplicidade Estratégica.

ABSTRACT: This study, which is within the scope of Applied Linguistics, reflects on the role of the area coordinator teacher in the Full-time High School in Sergipe – EMI-SE, from the perspective of New Public Management – NGP. It investigates how this professional's role is set within an educational management model based on goals and effectiveness, which shows its relationship with control mechanisms of the neoliberal agenda. Using a qualitative approach, the methodology employs data triangulation, combining document analysis of the implementation of EMI in Sergipe, narratives of area coordinator teachers, and theoretical references in the field. Preliminary results indicate that the role of the area coordinator teacher is embedded in a context of accountability and control over teachers. However, a strategic complicity within the NGP logic is possible. The conclusion is that, although this model reinforces business principles in educational management, there are potential spaces for resistance within the school structure.

Keywords: New Public Management. Full-time high School. Area coordinator. Strategic complicity.

RESUMEN: Este estudio se enmarca en el ámbito de la lingüística aplicada y reflexiona sobre el papel del/a profesor/a coordinador/a de área en la educación secundaria integral de Sergipe – EMI-SE, desde la perspectiva de la Nueva Gestión Pública – NGP. Indagamos cómo se configura el rol de este/a profesional en un modelo de gestión educativa basado en metas y efectividad, identificando su relación con los mecanismos de control de la agenda neoliberal. Con un enfoque cualitativo, la metodología emplea la triangulación de datos, combinando el análisis documental de la implementación de la EMI en Sergipe, narrativas de profesores/as coordinadores/as de área y referenciales teóricos en el área. Los resultados preliminares indican que el rol del/a docente coordinador/a se

inscribe en un contexto de rendición de cuentas y control sobre los/as docentes. Sin embargo, existe la posibilidad de abrirse a una complicidad estratégica dentro de la lógica del NGP. Se concluye que, si bien este modelo refuerza los principios empresariales en la gestión educativa, existen posibles áreas de resistencia dentro de la estructura escolar.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública. Escuela secundaria integral. Profesor/a coordinador/a de área. Complicidad estratégica.

Introdução

A gestão da educação básica no Brasil tem sido historicamente atravessada por disputas entre distintos projetos de sociedade, refletindo diferentes concepções sobre o papel da escola pública e os princípios que devem orientar sua administração (MARQUES, 2020). A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu a gestão democrática como princípio norteador do ensino público, o que foi posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, a partir da década de 1990, com a adoção do paradigma da Nova Gestão Pública – NGP, o modelo de governança educacional passou a incorporar mecanismos de controle típicos do setor privado, enfatizando eficiência, produtividade e responsabilização (DARDOT & LAVAL, 2016). Esse processo resultou na crescente privatização endógena da educação pública, impactando a organização escolar, os currículos e a atuação dos/das profissionais da educação. Segundo Abdeljalil Akkari (2011), na privatização endógena, os métodos de gestão, valores, visões e conceitos da iniciativa privada são transpostos para o funcionamento da educação pública, tal qual o comportamento de uma empresa.

No contexto da educação básica, uma das materializações desse modelo de gestão pode ser observada na implementação do Ensino Médio Integral em Sergipe – EMI-SE. O EMI-SE tem sido promovido como uma estratégia para melhorar indicadores de qualidade educacional, oferecendo a estudantes uma jornada ampliada e uma proposta curricular diversificada. Entretanto, reconhecemos em sua adoção a ocorrência do enquadramento da NGP, o que impõe desafios à autonomia docente e às dinâmicas escolares. No estado de Sergipe, a criação da função de professor/a-coordenador/a de área emerge como um mecanismo que reforça os dispositivos de controle e responsabilização sobre os/as docentes. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar como a função desse/a profissional se configura dentro do modelo de gestão educacional baseado em metas e eficácia, identificando sua relação com mecanismos de controle da agenda neoliberal. A pesquisa mobiliza o conceito de “complicidade estratégica” (MENEZES DE SOUZA, 2018) para compreender a adesão tática de professores/

as-coordenadores/as de área aos dispositivos de controle impostos pela NGP, ao mesmo tempo em que explora possibilidades de resistência a essa lógica.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na triangulação de fontes. São analisados documentos oficiais sobre a implantação do EMI-SE, além de narrativas de professores/as-coordenadores/as de área a partir de encontros em um grupo focal¹, buscando compreender suas percepções e estratégias de atuação nesse modelo de gestão. O referencial teórico ancora-se nos estudos sobre a atuação da agenda neoliberal na educação (FREITAS, 2018; TELLO, 2013), Nova Gestão Pública (MARQUES, MENDES & MARANHÃO, 2019; SANTOS & PEREIRA, 2024), privatização da educação (AKKARI, 2011; ADRIÃO, 2018) e processos de resistência docente (TELES, 2023; MENEZES DE SOUZA, 2018).

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender os impactos da NGP sobre o cotidiano escolar e as relações de trabalho na educação pública. Ao investigar o papel do/da professor/a-coordenador/a de área no EMI-SE busca-se contribuir para o debate sobre a mercantilização da gestão educacional e os desafios enfrentados por profissionais da educação básica. Além disso, a análise das práticas desses/as agentes pode oferecer subsídios para reflexões sobre a governança educacional e as possibilidades de resistência frente à lógica empresarial que tem moldado as políticas educacionais contemporâneas.

A organização deste artigo segue a seguinte estrutura: na próxima seção, apresenta-se o contexto do EMI-SE, discutindo sua implementação e o papel do/da professor/a-coordenador/a de área como elemento na mediação entre docentes e gestão escolar. Em seguida, aborda-se a noção de cumplicidade estratégica dentro do espectro da NGP, analisando como professores/as-coordenadores/as de área negociam seu papel diante das demandas institucionais e dos mecanismos de controle. Por fim, são tecidas as considerações finais, sintetizando as principais conclusões da pesquisa e apontando possíveis caminhos para estudos futuros sobre os impactos da NGP na gestão educacional.

O papel do/da professor/a-coordenador/a de área no Ensino Médio Integral de Sergipe

A implementação do EMI-SE insere-se em um contexto mais amplo de reformas educacionais influenciadas pela NGP e pelo avanço do gerencialismo na educação. O modelo adotado no estado é inspirado na Escola da Escolha, proposta disseminada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que atua em diversas redes estaduais no Brasil, incluindo Rio Grande do Norte, Ceará e Pernambuco.

O ICE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande e tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS, que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais, como Pernambuco e Ceará, com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais.

O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (LEITE, 2019, p. 63).

Essa proposta baseia-se na ampliação da jornada escolar e na reestruturação curricular com o objetivo declarado de melhorar os índices de desempenho educacional. No entanto, debruçando-se sobre as diretrizes pedagógicas e gerenciais desse modelo, observa-se que ele se alinha fortemente à lógica neoliberal, centrando-se na responsabilização individual, na gestão por resultados e na conformação de sujeitos/as às exigências do mercado de trabalho (TELES & TELES, 2024).

O EMI-SE promove uma concepção de educação que enfatiza o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do chamado “projeto de vida” como eixos estruturantes do currículo (SERGIPE, 2016). No entanto, essa abordagem desconsidera fatores estruturais que condicionam as trajetórias educacionais dos/das estudantes, como desigualdades socioeconômicas e limitações impostas pelo próprio modelo de desenvolvimento capitalista. O foco na construção de um projeto individual de futuro desloca a responsabilidade social da educação pública para o âmbito pessoal, promovendo uma visão meritocrática que ignora as barreiras sistêmicas enfrentadas pelos/as alunos/as das camadas populares (GALBRAITH, 1992).

Nesse modelo, o papel do/da professor/a é redefinido (MORAIS, MONTEIRO & HENRIQUE, 2020). A docência deixa de ser vista como um espaço de construção coletiva do conhecimento e passa a ser orientada para a gestão das emoções e para a adaptação do/da estudante às exigências do mundo do trabalho. Os/As professores/as são convertidos/as em tutores/as e orientadores/as socioemocionais, assumindo funções que extrapolam sua formação inicial e sobrecarregam sua rotina de trabalho (TELES, 2023). Essa ampliação das responsabilidades docentes sem o devido respaldo estrutural e formativo compromete a autonomia pedagógica e reduz o papel do/da professor/a a um/uma mediador/a da adaptação dos/das alunos/as ao modelo de desenvolvimento vigente (FREITAS, 2018).

Além da docência em sua área de formação, o/a professor/a no EMI-SE é responsável por ministrar disciplinas interdisciplinares, como Projeto de Vida e Estudo Orientado, sem que haja uma formação específica para tanto. A necessidade de atuar em múltiplas frentes sem a devida capacitação gera tensões e desafios adicionais para esses/as profissionais, que se veem obrigados/as a redefinir continuamente seu fazer docente dentro de um modelo altamente regulado e orientado por metas de desempenho quantitativas (NASCIMENTO, TELES & ISMERIM, 2024).

É nesse cenário que emerge a figura do/da professor/a-coordenador/a de área – PCA. Criado como um mecanismo de mediação entre a gestão e o corpo docente, o/a PCA é responsável por monitorar a implementação do modelo pedagógico, acompanhar o desenvolvimento das práticas docentes e garantir o cumprimento das metas institucionais. No ecossistema escolar do EMI-SE, cada unidade de ensino possui um/uma PCA

por área do conhecimento, totalizando quatro profissionais com essa função – representando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

No entanto, sua atuação não se limita à esfera pedagógica, uma vez que também assume um papel de controle e responsabilização, tornando-se um/uma agente da lógica gerencialista dentro da escola. Sua função se assemelha ao modelo de “seleção científica do operário” descrito por Frederick Taylor (1944 *apud* GENTILI, 2015, p. 127), no qual trabalhadores/as de confiança são designados/as para supervisionar seus pares e assegurar padrões de produtividade e eficiência.

A escolha dos/das profissionais que assumirão essa responsabilidade nem sempre se dá de maneira democrática, respeitando as afinidades com as funções a serem desempenhadas. Assim, não é raro que professores/as de componentes curriculares com menores cargas horárias semanais recebam essa demanda, como é o caso das participantes deste estudo, ambas professoras de língua inglesa, disciplina com duas horas semanais por turma no EMI-SE.

PARTICIPANTE 1: *“O meu sonho é que até hoje eu não caí na coordenação de área. Eu digo ‘gente, me dê qualquer coisa, só não me dê coordenação de área’. Não tenho maturidade, vocês sabem que eu não tenho. E aí, a gente odeia tanto, tanto, mas tanto assim coordenação de área, que eles começaram a obrigar a gente a todo ano mudar. Eles fizeram uma faixa, pô, pra tirar onda, mudar e passar a faixa adiante [faz o gesto de uma pessoa passando uma faixa para outra]”, (2023).*

PARTICIPANTE 2: *“É uma bomba mesmo”, (2023).*

As declarações das participantes, ao expressarem sua discordância em assumir a coordenação de área, revelam o desconforto de serem percebidas pela equipe docente de suas escolas como aquelas responsáveis por monitorar o grupo e reportar falhas ou descumprimentos para as autoridades superiores. Esse discurso não surge de forma casual, e ao analisá-lo, podemos perceber indícios que apontam a presença de uma característica do ideário neoliberal na rotina do EMI-SE reconhecidos na agenda da NGP: a imposição de certos perfis e a ‘valorização’ destes para a função de PCA.

O/A PCA no EMI-SE atua como uma peça fundamental no aparato de monitoramento da performance docente. Ele deve garantir que os/as professores/as sigam as diretrizes curriculares estabelecidas pelas instâncias superiores à escola, como a Secretaria Estadual de Educação, assegurando que os planos de aula e as práticas pedagógicas estejam alinhados aos objetivos estratégicos do programa. Como consequência, o/a PCA não apenas orienta pedagogicamente seus/suas colegas, mas também os/as avalia e os/as responsabiliza pelo cumprimento das metas, reforçando uma lógica de controle que permeia todo o modelo gerencialista de educação integral (TELES, 2024).

Além disso, o/a PCA é frequentemente encarregado/a de intermediar conflitos entre professores/as e a equipe gestora, sendo pressionado/a a manter um ambiente de trabalho coeso e produtivo. Sua função, portanto, não se limita à esfera técnica, mas envolve também a gestão das relações interpessoais dentro da escola (TELES, 2023). Esse papel híbrido faz com que

o/a PCA esteja constantemente navegando entre expectativas administrativas e pedagógicas, lidando com as tensões inerentes a um modelo que exige alto nível de conformidade com as diretrizes institucionais, visto que suas funções enquanto professor/a são mantidas, havendo apenas a redução de oito horas da sua carga horária semanal total de 40 horas.

PARTICIPANTE 3: “Não, então, sobre esse processo de escolha. É... no caso da coordenação [de área], assim, ela teve um diferencial assim em relação à resposta dos colegas. Porque, assim, [...] a diretora tinha certa experiência com o programa. Então, ela tinha o interesse muito grande de escolher criteriosamente os coordenadores, por questão mesmo de repasse de informação, de gerenciamento dos documentos, enfim. Então, assim, no processo de escolha da coordenação [de área] pelo que disseram houve sim uma reunião da direção com a coordenação geral e que começou a traçar perfis dos professores para ver se eles se encaixavam na ideia que era para se encaixar na posição de coordenação de área. Na coordenação teve um critério, eu só vim descobrir depois que eu comecei a chorar, depois de uma situação pesada e eu disse que queria abandonar, só que ela disse, a coordenadora conversou comigo, dizendo que ‘não, que você tinha um perfil pra coordenação, que você é uma pessoa paciente e tudo mais’. Enfim, aí sim eu descobri que houve sim um critério de seleção para coordenação. Mas, assim, é realmente muito desafiador, eu acho que a primeira experiência que eu tive de coordenação foi dentro do programa, eu me desgastei muito, eu tive que aprender a lidar com pessoas, com colegas sabe, que eu não tinha essa experiência. É... e, às vezes, tomar decisões que eu não tenho esse costume, de ter que tomar decisões firmes pelo outro, né?” (2023).

O participante 3 observa que existe uma definição de perfis profissionais que incluem competências específicas, como as de gestão, para lidar com as responsabilidades da coordenação de área. Conforme Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), essa definição pode ser interpretada como uma estratégia de controle da prática docente, limitando-a a um papel de execução de burocracias empresariais para atingir indicadores de qualidade. De maneira semelhante, não foi apenas o participante 3 quem mencionou que a escolha do/da PCA ocorre a partir do reconhecimento das habilidades do/da professor/a para atingir as metas e resultados definidos no Plano de Ação da escola. A participante 4 – que também desempenha a função de PCA no EMI-SE – reconhece possuir o perfil exigido para o cargo, o que pode ser atribuído à sua experiência prévia em funções de gestão antes de sua integração ao ensino integral.

PARTICIPANTE 4: “Eu não gosto de ser coordenadora de área não. Eu preferiria ser professora de inglês só, de eletiva, de Estudo Orientado, preferia. Então, assim, não foi uma opção minha, tá? Mas, assim, diante da situação, colocando os professores que tinham disponibilidade, eles perceberam que eu tinha o perfil, e eu acho que também, eu acho que seria menos atrito. Também fica todo mundo querendo passar a bola pra outro, mas não rola, cada um tem sua personalidade e também outras atividades que às vezes atrapalham essa questão da dedicação que você tem que ter realmente e estar sempre atenta, né? Então, ‘o professor vai faltar’ e você tem que articular aquele horário. E, às vezes, o outro professor não pode ou não quer [substituir a ausência do/da colega em seu horário de planejamento]. E aí, você tem que ir lá e dar aula. E, às vezes, não pode. E aí fica aquela coisinha que realmente chateia é essa questão de você lidar [com os/as colegas da área]” (2023).

Sobre a questão do controle docente com o objetivo de melhorar o desempenho de maneira eficiente, Masschelein e Simons (2018) apontam que há uma redução da prática reflexiva nos processos formativos dos/das professores/as, uma vez que, ao assumir funções que restrinjam a docência a atividades de serviço, o/a educador/a se afasta da verdadeira responsabilidade do ensino, fenômeno denominado *tecnologização*. Imersa nas questões burocráticas da coordenação de área, como o controle da presença de colegas em sala de aula e a busca por soluções quando há problemas, a participante 4 expressa sua preferência por assumir as aulas de inglês ou até mesmo as disciplinas da parte diversificada do currículo do EMI-SE que fogem à sua formação inicial, desde que não precise interagir com os/as professores/as na função de gestão da área.

Outro aspecto central na atuação do/da PCA é a sua vinculação direta com os processos de avaliação institucional. O desempenho da escola nos indicadores educacionais nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, é constantemente monitorado, e cabe ao/à PCA contribuir para a elevação desses índices por meio do acompanhamento das práticas docentes. Essa lógica de responsabilização transfere ao/à PCA a missão de garantir que os/as docentes cumpram os objetivos estabelecidos, muitas vezes desconsiderando as dificuldades estruturais enfrentadas por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar (FREITAS, 2018).

Na prática, há ainda a sobrecarga do/da PCA devido ao descompasso entre a previsão oficial da função e a realidade de sua execução. O Plano de Ação do EMI-SE (SERGIPE, 2016) prevê que o/a PCA deveria dedicar 50% de sua carga horária às atividades de coordenação, mas na realidade, essa função ocupa apenas oito horas das quarenta horas semanais totais do/da docente. Além disso, a escolha dos/das professores/as para esse cargo segue critérios estratégicos, muitas vezes selecionando docentes que apresentam características de mediação e alinhamento com a gestão escolar.

Relatos de professores/as que assumiram essa função apontam para um sentimento de vigilância sobre pares, o que reforça o caráter disciplinador e gerencial do EMI-SE. A posição do/da PCA dentro do EMI-SE, portanto, reflete um processo de desdemocratização da escola, na medida em que concentra nas mãos de um/uma único/a agente a mediação entre os/as professores/as e a gestão, sem a devida consulta ao coletivo docente. Esse fenômeno se alinha às análises de Wendy Brown (2006) e Pierre Dardot e Christian Laval (2016) sobre a governamentalidade neoliberal, que impõe uma lógica de competição, controle e individualização das responsabilidades dentro do espaço escolar, e à agenda da NGP, que se baseia na premissa de que o setor privado deve servir de modelo para a administração pública, tornando a lógica empresarial um padrão universal para orientar a ação pública e social (DASSO JÚNIOR, 2014).

No contexto educacional, a NGP se manifesta pela implementação de uma gestão orientada por resultados, na qual mecanismos de monitoramento e responsabilização de docentes e estudantes passam a estruturar a organização do trabalho pedagógico,

intensificando a vigilância sobre as práticas docentes (MARQUES, 2020). Dessa forma, a função do/da PCA no EMI-SE pode ser compreendida como um mecanismo de consolidação da NGP na educação. Sua atuação reforça os dispositivos de controle interno e intensifica a responsabilização dos/das professores/as, ao mesmo tempo em que busca legitimar o modelo do EMI-SE.

No entanto, é preciso considerar que esse modelo não é homogêneo e que há margem para negociações e resistências dentro da própria estrutura escolar. O/A PCA, embora inserido/a nessa lógica gerencialista, também pode atuar como agente de mediação, tensionando as diretrizes institucionais e promovendo espaços de diálogo dentro da escola. A análise desse papel e de suas contradições é essencial para compreender os impactos do EMI-SE sobre o trabalho docente e sobre a organização da educação pública em Sergipe.

A cumplicidade estratégica na Nova Gestão Pública no Ensino Médio Integral de Sergipe

A NGP impõe uma racionalidade empresarial à administração educacional, estruturando-a sob os pilares da eficiência, da mensuração de resultados e da responsabilização individual (VERGER & NORMAND, 2015). No contexto do EMI-SE, a NGP manifesta-se não apenas na reorganização curricular e na intensificação das demandas docentes, mas também na configuração de novas hierarquias institucionais que sustentam um modelo de vigilância e controle. Nesse cenário, a figura do/da PCA emerge como um elo fundamental na implementação dessas diretrizes, exercendo um papel ambíguo que oscila entre a supervisão e a mediação. A partir desse posicionamento intermediário, evidencia-se a noção de cumplicidade estratégica (MENEZES DE SOUZA, 2018) como uma ferramenta teórica para compreender como esses/as agentes negociam suas funções dentro da lógica da NGP, ora aderindo às suas imposições, ora criando brechas para tensionamentos e resistências.

Lynn Menezes de Souza (2018) argumenta que a cumplicidade estratégica implica reconhecer a interdependência entre interesses individuais e coletivos, considerando que “a coletividade (e seus corolários: convenção e regulação) não é exterior à individualidade, mas de fato a constitui, forçando a individualidade a se definir negando constantemente a coletividade” (MENEZES DE SOUZA, 2018, p. 212). Assim, o/a PCA, ao ocupar uma posição de intermediação entre os/as docentes e a gestão escolar, não apenas internaliza as diretrizes neoliberais, mas também as ressignifica em sua prática cotidiana. Ao mesmo tempo em que privilegia práticas meritocráticas e de responsabilização individual, ele/ela encontra espaços para subverter parcialmente essa lógica, tensionando-a em favor dos interesses coletivos.

No EMI-SE, essa ressignificação manifesta-se na forma como os/as PCA lidam com as exigências de controle sobre seus pares. Como discutido anteriormente, esses/as profissionais são selecionados/as com base em critérios estratégicos, levando em conta sua capacidade de

mediação e sua adesão ao modelo pedagógico do EMI-SE. No entanto, relatos dos/das participantes deste estudo evidenciam que essa função não é exercida de maneira uniforme e que há margem para negociações em diferentes contextos escolares. Enquanto alguns/umas PCA adotam uma postura de conformidade irrestrita às normas institucionais, outros/as estabelecem estratégias de flexibilização e adaptação, atenuando as pressões impostas pelo modelo gerencialista e promovendo práticas pedagógicas mais autônomas dentro do possível (TELES, 2023).

PARTICIPANTE 3: “Então, assim, houve um desafio muito grande de tentar representar [os/as colegas da área de Linguagens nas reuniões com a gestão escolar]. E logo a gente que é de Linguagens, que tem tantos professores, de representar as vozes que tem nas reuniões de PCA, para mim foi muito desafiante, sabe? ‘Olha, eu fiz essa decisão baseado no perfil de vocês’. As vezes eu dizia assim, às vezes eu tinha decisões da minha área que eu dizia: ‘Não, eu não vou falar nada, eu vou me abster, vou botar de stand-by porque eu vou consultar os meus colegas’, porque já havia um certo desconforto de não estar representando total. Eu me cobrava muito de estar representando, sabe? Só que, assim, eles percebem que a coordenação de área é uma coisa que tem também muita atribuição, não tem uma coisa assim leve, sabe? Parece que todo mundo sabe que todo mundo tem muita coisa para fazer. Então, eles também não têm essa, esse desejo de querer ocupar coordenação, sabe? ‘Então deixa, deixa para o participante 3 que ele faz’. Porque aí tem que fazer ata [das reuniões], tem que ouvir os professores, tem que articular, tem que cobrar, tem que registrar, tem que fazer prova, tem que fazer simulado, como o participante 2 estava falando, ainda tem simulado pra fazer, tem AS [avaliação semanal] pra organizar, tem perguntas pra estar respondendo no whatsapp, tem uns alunos pra... todo mundo sabe que tem muita coisa para fazer em cada ocupação. Então, eles não têm assim constante desejo de participar, mas às vezes eu tenho que engolir sapos, sabe? (2023).”

O relato do participante 3 evidencia que a introdução do cargo de PCA compromete a organização coletiva dos/das docentes. Esse cargo coloca seu/sua ocupante na posição de representar a área sem necessariamente consultar os/as demais professores/as. Diante da multiplicidade de atribuições no EMI-SE, a maioria dos/das docentes não demonstra interesse em assumir essa função, o que acaba por reforçar a lógica neoliberal, caracterizada por um controle sutil, mas persistente, sobre a atuação docente (DARDOT & LAVAL, 2016).

Esse fenômeno esvazia os princípios de igualdade, participação e autonomia ao concentrar decisões nas mãos de poucos, enquanto os/as demais docentes perdem espaço para deliberar coletivamente sobre questões pedagógicas e institucionais. No EMI-SE, essa dinâmica se materializa quando um/uma PCA toma decisões em nome do grupo ou acata diretrizes externas sem uma ampla consulta aos seus pares. Isso demonstra um enfraquecimento da capacidade organizativa do coletivo docente, intensificado pelas sutis estratégias de controle impostas pela governamentalidade neoliberal alinhadas à NGP.

Apesar desse cenário, a resistência ainda se manifesta. O participante 3 busca reafirmar diante da equipe gestora a importância de alinhar suas decisões aos interesses do grupo docente da área de Linguagens, desafiando a uniformização do discurso imposto pela estrutura organizacional da escola. Como observam Gildete Teles e Thadeu Teles (2024), a transposição de lógicas mercadológicas para a educação não reflete a realidade

escolar, mas, sim, impõe relações artificiais que geram competição, fragmentação e desconfiança entre os/as profissionais da educação, minando o espírito de colaboração e enfraquecendo a organização coletiva.

Além disso, a cumplicidade estratégica no EMI-SE pode ser analisada a partir do impacto que a função do PCA exerce sobre a cultura organizacional das escolas de tempo integral. Como observam Wendy Brown (2006) e Stephen Ball (2019), a lógica neoliberal na educação opera não apenas por meio de mecanismos de coerção direta, mas também pela disseminação de um ethos gerencialista que transforma a maneira como os/as sujeitos/as se percebem e se relacionam com seu trabalho. Nesse sentido, o/a PCA torna-se um/uma agente da internalização dessa lógica, incentivando a responsabilização individual dos/das docentes pelo desempenho dos/das alunos/as e pela eficácia das práticas pedagógicas. Contudo, ao mesmo tempo, a própria precariedade das condições de trabalho e a sobrecarga imposta a esses/as profissionais fazem com que, em muitos casos, eles/elas mesmos/as questionem e desafiem os princípios que deveriam defender, como na fala da participante 5.

PARTICIPANTE 5: Eu acho que a escola que eu estou acertou, fez uma escolha acertada, né? Os coordenadores de área. [...] Então, ele [o coordenador pedagógico] é muito paciente, muito acolhedor, né, nas nossas angústias. Assim, eu sou uma pessoa extremamente ansiosa. Eu falo: 'Meu Deus, eu vou sair do integral, não tenho condições de trabalhar'. Eu já falei, eu falei! 'Não tenho condições de trabalhar sem saber o que é para trabalhar', principalmente no começo do projeto de vida, no começo da eletiva porque eu era a professora que era, que fiquei como a professora chefe, sei lá, da eletiva, antes de a eletiva vir pronta. Eu falei: 'Como é que eu vou fazer a eletiva, né?'. E aí, ele falou: 'Tenha calma, a gente também tá aprendendo agora'. Ele que me colocou meio que no eixo. Eu falei: 'Velho, eu vou entregar isso, na incerteza eu não consigo'. Eu perdía noite literalmente, eu engordei 8 quilos no começo do ano de ansiedade, de pensar assim: 'Meu Deus, procurar no Google: O que é uma eletiva? Como fazer uma eletiva? Como elaborar uma eletiva? Como elaborar uma ementa?'. E como eu não sou dessa parte acadêmica, eu nunca fiz pós, eu nunca fiz nada. Então, assim, ficou muito angustiante pra mim" (2023).

O relato analisado possibilita compreender não apenas as formas de resistência no EMI-SE, mas também os processos de subjetivação que ocorrem nesse contexto, entendidos como a construção de identidades que se constituem em meio às estruturas de poder (LAVAL, 2020). Isso sugere que a formação de sujeitos/as docentes está diretamente vinculada ao ambiente escolar e às normas que o regem. No caso dos/das professores/as no EMI-SE, observa-se o surgimento de novas formas de atuação que, embora inseridas em um regime de biopolítica (FOUCAULT, 2010), ainda permitem brechas para tensionamentos e ressignificações.

Dessa maneira, é possível identificar que algumas narrativas docentes reproduzem os princípios da governamentalidade neoliberal, operando como subjetivações capturadas (FOUCAULT, 1995). No entanto, isso não ocorre de forma absoluta, pois há momentos em que esses/as mesmos/as sujeitos/as manifestam atitudes de resistência. Essas resistências, ao invés de seguirem um padrão fixo de oposição, assumem características fluidas e

fragmentadas, funcionando como movimentos que desafiam a ordem estabelecida sem necessariamente romper completamente com ela. Assim, dentro do EMI-SE, os/as docentes transitam entre a adesão e a contestação do modelo educacional, questionando as imposições que limitam sua autonomia profissional e tensionando as exigências de um sistema que os/as pressiona a agir como gestores/as de si mesmos/as (RESENDE, 2018).

Essa ambivalência fica evidente nos relatos de professores/as que assumem a função de PCA. Enquanto alguns/umas aceitam parcialmente o discurso institucional e tentam conciliá-lo com suas práticas pedagógicas, outros/as demonstram insatisfação e dilemas éticos ao perceberem os conflitos entre a lógica de gestão por desempenho e as reais demandas da comunidade escolar. Tal atitude pode ser compreendida como a resignificação ético-estética proposta por Carina Copatti (2020), que destaca o compromisso e a responsabilidade na forma de planejar e executar práticas educacionais em meio a um contexto de precarização. Segundo Copatti, a resistência docente deve considerar não apenas a estrutura macropolítica da educação, mas também a atuação cotidiana dos/das professores/as, pois são esses/as profissionais que enfrentam diretamente “as transformações geradas pela lógica do capitalismo em sua versão neoliberal” (COPATTI, 2020, p. 384).

Outro aspecto relevante na análise da cumplicidade estratégica no EMI-SE é a relação dos/das PCA com os/as demais professores/as. Como já discutido, a função de coordenador de área é frequentemente vista com desconfiança por parte dos/das docentes, que a associam a um mecanismo de vigilância e controle. Esse distanciamento gera dificuldades na construção de relações horizontais dentro da escola, reforçando uma estrutura hierárquica que fragmenta a coletividade docente e enfraquece a possibilidade de ações coletivas de resistência (FREITAS, 2018). No entanto, há casos em que os/as próprios/as PCA buscam minimizar essa fragmentação, promovendo espaços de escuta e diálogo entre os/as professores/as e a gestão, criando assim formas sutis de enfrentamento às pressões institucionais, conforme ilustrado na fala do participante 6.

PARTICIPANTE 6: *“Assim, eu acho que aquela parte que, pronto, essa parte realmente chata de você ter que cobrar professor por demandas e convocar pra essas questões burocráticas assim de cobrança. Eu começo o processo de cobrança, quando eu vejo que eu não consigo mais, assim eu converso com ele [o coordenador pedagógico] e ele toma as rédeas, né? A gente tá vendo muito essa questão, pronto, como eu falei né, essa questão do SIAE [Sistema Integrado Administrativo Educacional, espaço virtual para registro de aulas, frequências e notas de estudantes da rede pública estadual de Sergipe] né, só para colocar como exemplo. Então, ele coloca a cobrança lá, ‘gente, nós estamos com 70% do SIAE preenchido, do diário preenchido, a gente precisa chegar a 80’. Ai, eu vou lá, ele me passa quem são os professores da minha área que tão com maior defasagem. Ai, eu vou, converso pessoalmente com cada professor, depois eu pego o feedback dele porque quem tem o feedback do SIAE é ele. ‘Participante 6, olhe, Fulano foi para frente, Ciclano não mudou em nada’. Ai, eu disse: ‘Pronto, você sabe que esse que não mudou em nada, quem vai conversar é você’. Eu não converso. E, assim, eu me coloco muito assim com os meus colegas de área, eu me coloco muito como parceiro, né? Essa questão de ‘ah, porque você é coordenador de área’, e, assim, a gente teve discussões com a primeira coordenadora pedagógica, a gente teve discussões homéricas porque eu visualizo a coordenação de área como um cargo a mais porque não tá recebendo*

nada a mais por isso. Então, essas demandas burocráticas quem tem que assumir é o coordenador pedagógico. Então, assim, eu brigava muito por isso, 'ah, porque você tem que fazer'. Aí, eu disse 'epa, não tem que fazer', aí a gente já vai ter que conversar direito porque esse ter que fazer, essa obrigação eu não concordo. Então, quando eu não concordo... eu tenho esse defeito, quando eu não concordo, eu não consigo fazer. Então, assim, vamos conversar para ver se a gente chega num denominador comum. [...] E quando o pessoal da secretaria [Secretaria de Educação] vem pra reclamar de alguma coisa, a gente diz 'tá, beleza, velho, venha aqui resolver então' e pronto, eles não resolvem e a gente vive assim, em harmonia" (2023).

O participante 6, ao desempenhar a função de PCA de Linguagens, adota uma postura equilibrada diante das responsabilidades que lhe são atribuídas. Conforme seu próprio relato, embora precise monitorar e cobrar a atuação pedagógica de seus/suas colegas da mesma área do conhecimento, ele estabelece limites claros para essa função. Para ele, há um ponto de equilíbrio que não deve ser ultrapassado, especialmente considerando que se trata de um cargo relativamente recente, criado exclusivamente no contexto desse programa.

Em síntese, a cumplicidade estratégica na NGP dentro do EMI-SE configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado. Longe de representar uma adesão automática ao modelo gerencialista, a atuação dos/das PCA revela nuances de adaptação, tensionamento e, em alguns casos, resistência às lógicas de controle e responsabilização que estruturam esse programa. Essa análise reforça a importância de compreender a implementação da NGP não apenas como um processo de imposição de políticas educacionais neoliberais, mas também como um campo de disputa e negociação, no qual os/as agentes escolares desempenham papéis ambivalentes que podem tanto reforçar quanto desafiar a lógica empresarial na gestão da educação pública.

Considerações finais

Este estudo examinou a função do/da PCA no EMI-SE e suas implicações dentro da lógica da NGP. A partir da análise documental, da revisão teórica e dos relatos de professores/as que ocupam tal responsabilidade em suas unidades de ensino, observou-se que esse cargo desempenha um papel ambivalente: ao mesmo tempo que representa um espaço de mediação pedagógica, também atua como um mecanismo de controle e responsabilização, reforçando os princípios da privatização endógena na educação pública. O modelo gerencialista que estrutura o EMI-SE impõe desafios significativos a docentes, não apenas pela intensificação de suas atividades administrativas, mas também pelo deslocamento de seu papel para além da docência, restringindo sua autonomia profissional e sua capacidade de atuação crítica dentro da escola.

A criação do/da PCA no EMI-SE está alinhada à lógica da NGP ao transferir para os/as próprios/as professores/as parte das responsabilidades da gestão, promovendo uma descentralização controlada que se fundamenta na governamentalidade neoliberal (DARDOT

& LAVAL, 2016). Esse movimento permite que os/as docentes sejam cooptados/as para uma estrutura de vigilância mútua, na qual a cobrança por resultados, a responsabilização pelo desempenho dos/das estudantes e a pressão por cumprimento de metas passam a ser incorporadas como parte de sua rotina de trabalho. Como resultado, o/a PCA torna-se uma peça-chave na operacionalização do modelo de gestão por desempenho, esvaziando sua função pedagógica e reforçando uma cultura de competitividade e autoempreendedorismo dentro da escola.

Entretanto, os relatos analisados indicam que esse processo não ocorre de maneira uniforme. Há evidências de que, apesar de a função do/da PCA ser atravessada por mecanismos gerenciais de controle, existe também margem para negociações e resistências. A noção de cumplicidade estratégica (MENEZES DE SOUZA, 2018) mostrou-se central para compreender essa dinâmica, pois revela como os/as docentes podem se engajar na estrutura da escola sem, necessariamente, aderir completamente aos seus princípios normativos. Os/As PCA participantes deste estudo relataram estratégias para suavizar o impacto da lógica meritocrática, buscando ressignificar suas atribuições de maneira que favoreça a coletividade, sem reforçar práticas que intensificam a responsabilização individual e a precarização do trabalho docente.

Além disso, a análise do EMI-SE reforça a necessidade de debater o impacto da NGP sobre a gestão educacional e o trabalho docente em larga escala. A expansão do modelo de ensino integral tem sido impulsionada por parcerias público-privadas e por organizações que operam dentro da lógica da eficiência e do controle de resultados. Como evidenciado no estudo, essas iniciativas frequentemente desconsideram as condições materiais e estruturais que limitam a efetivação de um ensino de qualidade e deslocam para os/as próprios/as docentes a responsabilidade pelo alcance das metas institucionais. Isso não apenas sobrecarrega os/as profissionais da educação, mas também compromete sua capacidade de atuar de forma crítica e transformadora dentro da escola.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de pensar a educação pública a partir de um horizonte que transcenda a lógica mercadológica. A escola não deve ser reduzida a um espaço de reprodução de modelos empresariais, mas, sim, reafirmada como um ambiente de formação crítica. Isso implica não apenas resistir às imposições da NGP, mas também construir alternativas que valorizem o trabalho docente e fortaleçam a gestão democrática da educação. Afinal, como demonstrado ao longo da pesquisa, mesmo dentro de um modelo altamente regulado, há sempre fissuras e espaços de ressignificação que podem ser explorados para construir uma escola pública verdadeiramente comprometida com a formação cidadã e com a transformação social.

Recebido em: 25/03/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

- 1 Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 55452421.6.0000.5546, Parecer Consubstanciado de número 5.409.547, emitido em 16 de maio de 2022.

Referências

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J. Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the “Competition State”. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2019. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ826693>>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and DeDemocratization. *Political Theory*, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20452506>>. Acesso em: 04 mar. 2025.
- COPATTI, Carina. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina & CONSALTÉR, Evandro. (Orgs.). *Leitura sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020. p. 375-388.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DASSO JÚNIOR, Aragon Erico. *Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal*. 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>. Acesso em: 06 mar. 2025.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GALBRAITH, John Kenneth. *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires: Emece, 1992.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-177.

LAVAL, Christian. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*. Trad. Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LEITE, Maria Eduarda P. *Programa de Educação Integral na Paraíba: Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa & MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - ANPAE, v. 35, n. 2, p. 351, ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2447-41932019000200351&lng=pt>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69772>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Strategic complicity in neoliberal educational internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências Sem Fronteiras. In: MACIEL, Ruberval Franco *et al.* (Orgs.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 205-216.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima & HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n3p330-336>. Acesso em: 11 mar. 2025.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; TELES, Gildete Cecília Neri Santos & ISMERIM, Isaac Leandro Santos. “Tem horas que eu realmente quero só ser professor de inglês”: O mundo “real” e o mundo da escola com o Novo Ensino Médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 24, n. 3, e45082, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202445082>. Acesso em: 03 mar. 2025.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). *Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 77-94.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas & PEREIRA, Rodrigo da Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 42, p. 815-831, set./dez. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v18i42.2229>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SERGIPE. *Escola Educa Mais – Plano de ação* [documento institucional], 2016.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos. *As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18352>>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos. A competitividade como modalidade neoliberal de controle docente: o caso do ensino médio integral de Sergipe. In: CUPELLO, Priscilla (Org.). *Mulheres debatem Michel Foucault*. vol. II. Dossiê “Gênero, loucura, neoliberalismo e resistências”. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 133-154.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos & TELES, Thadeu Vinícius Souza. A relação entre o público e o privado na educação básica pública como modalidade neoliberal de privatização: o caso do ensino médio integral de Sergipe. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19942, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19942>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César. *Epistemologías de la política educativa*: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

VERGER, Antoni & NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública e educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>. Acesso em: 08 mar. 2025.

Políticas Públicas de Educação Especial: *implicações da Nova Gestão Pública no governo estadual mineiro*

Public policies for special education:
implications of the New Public Management in Minas Gerais' state government

Políticas públicas de educación especial:
implicaciones de la Nueva Gestión Pública en el gobierno de Minas Gerais

 **DÂMARIS ALCIDIA DA COSTA MELGACO***

Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo, fundamentado no materialismo histórico-dialético, analisa as políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial no estado de Minas Gerais, cobrindo o período entre os primeiros anos do século XX e os dias atuais. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental, cujo corpo teórico foi catalogado a partir de pesquisa em bases de dados como Capes, Scielo, BDTD, Google Acadêmico, sites governamentais oficiais e livros impressos. O estudo argumenta que a implementação da Nova Gestão Pública em Minas Gerais impacta negativamente as políticas de educação especial. Adicionalmente, conclui que as políticas orientadas para um Estado mínimo fomentam práticas contraditórias ao processo de inclusão educacional, pois reforçam a lógica do capacitismo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Especial. Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT: This article, which is within the scope of historical-dialectical materialism, analyzes public educational policies focused on special education in the state of Minas Gerais, covering the period

* Mestra em Educação. Atualmente trabalha como profissional autônomo em Psicologia Clínica Histórico-Cultural. E-mail: <damarismelgaco@gmail.com>.

from the early 20th century until now. This research is bibliographical and documentary, its theoretical framework was cataloged through research in databases such as Capes, Scielo, BDTD, Google Scholar, official government websites, and paper books. The study argues that the implementation of the New Public Management in Minas Gerais negatively impacts special education policies. Furthermore, policies oriented towards a minimal state foster practices that contradict the process of educational inclusion, as they reinforce the logic of ableism.

Keywords: Educational policies. Special education. Historical-dialectical materialism.

RESUMEN: Este artículo, basado en el materialismo histórico-dialéctico, analiza las políticas educativas públicas dirigidas a la educación especial en Minas Gerais, abarcando el período comprendido entre los primeros años del siglo XX y la actualidad. Se trata de una investigación bibliográfica-documental, cuyo cuerpo teórico fue catalogado con base en investigaciones en bases de datos como Capes, Scielo, BDTD, Google Scholar, sitios web oficiales de gobiernos y libros impresos. El estudio sostiene que la implementación de la Nueva Gestión Pública en Minas Gerais impacta negativamente en las políticas de educación especial. Además, concluye que las políticas orientadas a un Estado mínimo fomentan prácticas que contradicen el proceso de inclusión educativa, pues refuerzan la lógica del capacitismo.

Palabras clave: Políticas educacionales. Educación especial. Materialismo histórico-dialéctico.

Introdução

O Materialismo Histórico-Dialético – MHD é um método caracterizado por duas questões básicas: 1) a história da evolução humana frente à consolidação de suas propriedades estruturais – sociedade burguesa –, o que revela as tendências dessas estruturas no campo político, bem como as relações de trabalho no meio delas; e 2) a valoração que não pode ser caracterizada como conhecimento científico, já que é adjetivada por um conglomerado de ideologias. Por essa razão, a valoração ultrapassa a análise simples do objeto para refletir criticamente a relação existente entre sujeito e objeto, cuja reprodução é o resultado da ação humana no mundo natural e civilizado (PAULO NETTO, 2011). Sobre o materialismo dialético, Augusto Triviños afirma:

Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis [...], mas o que queremos salientar agora é que o Materialismo Dialético levanta como Critério da Verdade a Prática Social [...] estas três categorias, a matéria, a consciência e a prática social são as categorias fundamentais do materialismo dialético (TRIVIÑOS, 1987, p. 23).

Dessa maneira, ao elencar as políticas públicas educacionais como objeto de estudo, buscou-se, a partir do método Materialismo Histórico-Dialético, abstrair as predeterminações dadas ao objeto, revelando assim sua real constituição. Logo, a partir da análise desse objeto, considerando-se as categorias principais, matéria, consciência e prática social, não se objetivou nesta pesquisa bibliográfico-documental acrescentar nada a ele, mas revelar as suas determinações no contexto da Educação Especial – EE. Questionam-se, portanto, os aspectos fundantes do desenvolvimento das políticas públicas educacionais mineiras em relação às nacionais, frente à Nova Gestão Pública – NGP, e como essa relação se manifesta no fracasso escolar da população com deficiência em Minas Gerais. Adicionalmente, busca-se compreender de que maneira as contradições se apresentam no currículo, na formação docente e na escolarização da pessoa com deficiência no contexto mineiro.

A definição do método auxilia o/a pesquisador/a na busca bibliográfica, pois como afirma Triviños, “se o mestrando inicia a busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará, seu caminho será relativamente traçado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 99). Por ser uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental, foi necessário realizar revisão de literatura e sua refiltragem, uma vez que, de acordo com o autor, essa revisão permite que o/a pesquisador/a habitue-se de forma consistente ao assunto que lhe desperta o interesse. Para tanto, foram utilizados portais de pesquisa acadêmica como Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Scientific Electronic Library Online – SciELO, Google Acadêmico, sites oficiais do governo e livros impressos.

Para organizar as discussões deste artigo e considerando o contexto sociocultural, político e econômico do estado de Minas Gerais, apresenta-se uma breve análise das Políticas Públicas da Educação Nacional – PPEN e das Políticas Públicas da Educação Especial – PPEE implementadas no estado desde o início do século XX. Busca-se compreender como essas políticas se materializam na forma e no conteúdo educacional transmitido a alunos/as com deficiência, caracterizando a práxis educativa mineira. O artigo está dividido em quatro partes: a) introdução, que apresenta a metodologia científica da pesquisa; b) análise das políticas públicas da educação especial mineira desde o início do século XX; c) análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG frente à Política Nacional da Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI; e d) análise das Políticas Públicas da Educação Nacional – PPEN e Políticas Públicas da Educação Especial – PPEE na concretude da escola estadual mineira.

Análise das Políticas Públicas da Educação Especial mineira desde o início do século XX

As Políticas Públicas da Educação Especial – PPEE em Minas Gerais estão intimamente vinculadas à história nacional da construção das Políticas Públicas da Educação Nacional – PPEN. Essa ligação se estabelece porque, embora essas duas formas de escolarização possuam historicidades que aparentemente as distanciam, elas estão intrinsecamente relacionadas ao projeto político e econômico da nação brasileira, bem como às ideologias filosóficas, sociológicas e antropológicas que sustentavam a sociabilidade burguesa dentro do capitalismo hegemônico.

Na década de 1930, Minas Gerais exerceu uma influência primordial na implementação das PPEN e PPEE, visando a construção de um projeto de educação progressista de direita, em obediência aos modelos europeus (MELGAÇO, 2024). O período entre 1920 e 1930 foi marcado historicamente pela ampla divulgação de testes psicométricos, bem como pela institucionalização da deficiência sob a base teórica positivista da Psicologia Experimental. Em 1930, os movimentos para a inovação da escola pública no país estavam aportados nas tendências teórico-filosóficas médico-biológicas, caracterizadas por seu cunho cientificista (PINHEIRO *et al.*, 2006; LIMA, 2022; MELGAÇO, 2024; SILVA, 2024).

De acordo com Paulo Sérgio Pinheiro *et al.* (2006), esse momento histórico brasileiro teve como marco a “política do café com leite”, caracterizada pelas alianças das oligarquias mineira e paulista. Como característica primordial desse período, o entusiasmo político depositado na inovação pedagógica, mais especificamente na teoria da Escola Nova, que levou à implementação dessas ideias em território nacional.

Gilberta Jannuzzi (2012) entende que esse período foi marcado pelo ideal da escola primária de amplo alcance, desde o aspecto físico até o psicológico, social e cognitivo. Portanto, havia uma distinção entre educar e instruir, pois educar antecedia a instrução. Havia preocupação com os espaços escolares e sua organização administrativa, bem como com os prognósticos dos/das escolares quanto à sua formação biológica, mental e social.

Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem somente na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo (PATTO, 2022, p. 117).

Em um contexto geral, pode-se afirmar que o estado de Minas Gerais foi precursor da teoria escolanovista aplicada à Educação Especial – EE, em decorrência das reformas educacionais anteriormente mencionadas, cujo idealizador foi Francisco Campos, em 1927. Nesse mesmo ano, salienta-se a chegada a Minas Gerais da teórica russa Helena Antipoff. Seu trabalho focou a implementação das primeiras classes especiais mineiras, com o objetivo de separar crianças por níveis de cognição mediante a aplicação de testes psicométricos baseados nas escalas de inteligência de Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1873-1960) (PINHEIRO *et al.*, 2006; CAMPOS, 2010; JANNUZZI, 2012; BORGES & CAMPOS, 2018).

A EE em Minas Gerais, segundo Adriana Borges e Regina Campos, registra – não de forma estática – três marcos históricos: a fase das classes especiais (1930-1950), a fase das escolas especiais (1950-1990) e a fase da educação inclusiva (1990-2024).

As classes especiais tiveram um forte papel em Minas Gerais. Na primeira fase, considerada entre o período de 1930-1950, as classes receberam alunos com diversas deficiências [...]. A influência da Escola Nova, representada pela figura de Helena Antipoff, tentou impor um trabalho baseado no respeito às diferenças individuais. Entretanto, a partir dos anos de 1950, as escolas especiais iniciam um processo de expansão. Ocorre então uma alteração do público das classes especiais. Antes formado por alunos com deficiência, passa a ser formado por crianças com problemas de aprendizagem ou dificuldades escolares (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 81-82).

O trabalho de Antipoff foi muito importante e teve influências significativas na construção histórica das PPEE brasileiras. Posteriormente, ela foi uma das intelectuais que contribuíram para a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, pelo Decreto nº 72.425, cujo objetivo era proporcionar escolarização de qualidade à pessoa com deficiência em território nacional, no ano de 1973. O trabalho de Antipoff em território mineiro evoluiu das classes especiais para a organização da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, e para a organização de um consultório médico e psicopedagógico em 1933. No mesmo período, com larga experiência internacional na educação psicopedagógica, trabalhou a variável do meio social no resultado dos testes cognitivos, considerando cinco fatores: interação ambiental, meio cultural, meio social, emoção e comportamento (CAMPOS, 2010; JANNUZZI, 2012; BORGES & CAMPOS, 2018).

A epistemologia guia do trabalho prático social de Antipoff consistia na determinação das condições materiais sobre o desenvolvimento mental da criança. Para ela, a partir de estudos comparativos na Europa e em Belo Horizonte, crianças com menor acesso socioafetivo e econômico obtinham menores índices de inteligência em comparação às que possuíam acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade. Portanto, ela contrapunha-se à ideia eugenista de causa e efeito, que associava a questão da raça ou do meio social ao fracasso escolar. “Para detectar os problemas biológicos e sociais, o Consultório Médico Pedagógico realizava entrevistas, testes e a classificação das crianças e,

com base no diagnóstico, estabelecia lugares específicos para auxiliar no ajustamento dos indivíduos” (RAFANTE, 2011, p. 146; grifo nosso). Outra questão-problema observada por Antipoff referia-se às condições sociais e econômicas de alunos/as com deficiência ao concluírem a escolarização básica, uma vez que, frequentemente, retornavam à vida social sem uma qualificação profissional. Diante disso, a teórica direcionou seu foco para a profissionalização do público-alvo da EE. Dessa maneira, em 1940, foi implementado um novo modelo educacional na Fazenda do Rosário, onde os/as alunos/as aprendiam os ofícios da agricultura e do artesanato.

Em 1969 foi criada a Escola Estadual Yolanda Martins Silva para as crianças com deficiência atendidas no Hospital de Neuropsiquiatria Infantil – HNPI e no Instituto de Psicopedagogia. A oferta de ensino era de caráter emendativo e atendia a maior parte dos/das pacientes com deficiência do HNPI. Essa escola teve o seu funcionamento encerrado no ano de 2012 (BORGES, CAMPOS & SILVA, 2020).

Destaca-se que, embora a política dos estados tenha findado a partir de 1930 e o Brasil tenha passado por transformações políticas drásticas desde a república oligárquica para a era Vargas, o militarismo e a nova constituinte, os princípios da Escola Nova se mantiveram e continuaram influenciando as políticas públicas da educação nacional, porém sob novas nuances ideológicas, nomeada por Dermeval Saviani de neoescolanovismo e por Newton Duarte de pedagogias do “aprender a aprender”, recaindo fortemente sobre as políticas públicas da EEs (MELGAÇO, 2024, p. 117).

Como analisamos anteriormente, as políticas públicas da educação mineira não fogem à lógica das PPEN e PPEE federais e, portanto, se estabelecem a partir de princípios universais reproduzidos no particular e singular. Os anos 1990 foram caracterizados pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, sinalizando o ideal da escola em ciclos, bem como pela instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Destaca-se que o ideal dos ciclos já era uma corrente adotada no Brasil esporadicamente desde os anos de 1920, 1950, 1960 e, com maior ênfase, em 1980. O programa de ciclos brasileiro de base teórica piagetiana e construtivista tinha como modelo o sistema de ciclos estadunidense e inglês; seu objetivo principal era estagnar o movimento da evasão e do fracasso escolar no Brasil (LADEIRA & INSFRÁN, 2020).

Em Minas Gerais, o sistema de ciclos teve início em 1985, quando ficou proibida a reprovação de crianças em alfabetização. Em 1990, a prefeitura de Belo Horizonte propôs que o sistema seriado fosse substituído por ciclos em todo o ensino fundamental. A lógica dos ciclos ganhou maior espaço com a Resolução 8086/97, que determinou para 1998 a organização do Ensino Fundamental mineiro em dois ciclos de quatro anos, com avaliação por progressão continuada. Em 1998, durante o Fórum Mineiro da Educação, o assunto foi debatido por professores/as e especialistas, porém, as primeiras definições da

Secretaria Estadual de Educação – SEE ocorreram em 1999, no governo de Itamar Franco (LADEIRA & INSFRÁN, 2020; MINAS GERAIS, 1999).

Constata-se que a organização das PPEN impactou diretamente as PPEE, uma vez que a aproximação entre as duas formas de escolarização – regular e especial – demanda a criação de um sistema público unificado capaz de atender a ambas. Nota-se que o debate educacional centrava-se na escola ideal democrática, ou seja, em uma escola que tivesse “compromisso real com o sucesso do aluno, com a aprendizagem, com a formação do cidadão [...] para lutar por seu crescimento pessoal, profissional e humano, crítico, participativo, com condições de intervir na realidade e transformá-la no sentido da promoção do bem estar social” (MINAS GERAIS, 1999, p. 6). A ênfase estava na flexibilização do currículo, porque era necessário respeitar as diferenças e individualidades dentro do tempo escolar. O objetivo dessa flexibilização era o atendimento de educandos/as em suas diferenças desenvolvimentais e culturais, incluindo a pessoa com deficiência (MINAS GERAIS, 1999).

Até 2004, as políticas públicas educacionais mineiras mantinham o ideal integracionista (Resolução nº 521), pois embora recomendassem a priorização do ensino regular para a escolarização da pessoa com deficiência e a necessidade regimental de “estratégias de desenvolvimento curricular diferenciada para atender as necessidades especiais dos alunos”, reafirmavam a utilidade das classes especiais e das instituições especializadas no artigo 30 (MINAS GERAIS, 2004). Em 2003, as PPEE mineiras (Resolução nº 451), estavam preocupadas com “os princípios éticos, políticos e estéticos da educação em uma sociedade democrática, justa, igualitária e plural para todos”, bem como primavam pelo princípio da inclusão sob o ideário do desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades sociais (MINAS GERAIS, 2003, p. 1). “Ressalta-se, portanto, que a pedagogia da competência e, por conseguinte do ‘aprender a aprender’, já estavam sendo desenhadas para o campo da escolarização das pessoas com deficiência em Minas Gerais. Fato que, mais tarde, se consolidaria no CRMG – 2020” (MELGAÇO, 2024, p. 120).

Sabe-se que a Nova Gestão Pública – NGP possui fundamentos teórico-filosóficos do liberalismo econômico, priorizando a participação dos serviços empresariais na melhoria da qualidade e eficiência dos serviços públicos, já que recorrem à valoração mercadológica. Seus objetivos são a competitividade e o lucro, organizados a partir do discurso que supervaloriza a modernização e a padronização.

A observação acerca das implicações desse modelo na educação é uma questão eminente, visto que suas relações e mediações no campo das políticas públicas sociais não são consensuais, na medida em que algumas experiências têm incorporado a matriz gerencial. Nessa ótica, a ação individual é essencial para viabilizar a melhoria de resultados dos indicadores escolares, considerando que os indivíduos são dotados de vontade, desejo e razão. É no campo das vontades e dos desejos individuais que o neoliberalismo encontra sustentação para argumentar em defesa da competição e da meritocracia (SOUZA & NETO, 2017, p. 623).

Assim sendo, observa-se na Resolução SD nº 001/2005, que revogou a instrução 01/92, uma preocupação em modificar a cultura escolar mineira, orientando os coletivos a se reorganizarem política e estruturalmente para receber todos/as os/as alunos/as com deficiência na escola comum. Reafirmou-se, igualmente, a lógica das escolas especiais, mantendo as alianças com o sistema privado. Além disso, foram dadas instruções ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, definindo o papel do/da professor/a de apoio como agente mediador/a no processo educacional do/da aluno/a com deficiência (MINAS GERAIS, 2005; DRUMMOND, 2021).

Infere-se, portanto, o reconhecimento – por parte da SEE – de que existia naquele momento histórico e, ainda prevalente, uma cultura escolar pré-existente que atuava contra os movimentos inclusivos, porque o estado de Minas Gerais era um território de matriz in/excludente marcado pela concepção de deficiência médico-biológica e psicologista (MELGAÇO, 2024, p. 120).

Esse quadro manteve-se inalterado. Em 2011, o Decreto nº 45.849 definiu as funções tanto da Superintendência Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino – SMTEE como das Superintendências Regionais de Ensino – SRE. “Percebe-se que ambas as superintendências tinham a função de supervisionar o ensino, um comum e outro especial, promovendo e implementando políticas educacionais nas escolas que pertenciam à sua jurisdição” (MELGAÇO, 2024, p. 123).

Em 2013, o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Programa Minas Inclui, pelo Decreto 46.264, teve a finalidade de “promover, por meio de programas e ações, e da integração e articulação de políticas, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (MINAS GERAIS, 2013a, p. 1). Seguindo a mesma lógica das PPEE nacionais do Decreto Federal 7612/11, o programa mineiro objetivava fortalecer as suas PPEE junto a União, estados e municípios, explicitando sua tendência mercadológica, na qual a qualificação e a capacitação profissional da pessoa com deficiência eram consideradas ações prioritárias. Adicionalmente, reafirmou a lógica da habilitação-reabilitação, bem como ações culturais, educacionais, de justiça e acessibilidade (MELGAÇO, 2024).

Percebe-se que as concepções de deficiência médico-biológicas se mantinham – naquele momento histórico – no plano educacional para a EEs mineira, pois é notório que o primeiro eixo de atuação se preocupava com as questões médicas e de reabilitação, fato marcante do início do ideal integracionista do período pós-guerra (1945-1970), cuja intenção era o ajuste social da pessoa com deficiência. Este eixo reportava a atividade técnica para a adequação pessoal dos indivíduos com deficiência. É importante refletir que esta ideia reificou a limitação da deficiência e, de certa forma, implicitamente, continuava a culpabilizar este indivíduo pela sua superação pessoal (MELGAÇO, 2024, p. 124).

No mesmo período, a Resolução CEE 460 implementou novas normas para a EE na educação básica. O documento reafirmou o compromisso com a educação inclusiva

e, portanto, reiterou a transversalidade da EE em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, seguindo as orientações dos PCNs. Houve também a ênfase na responsabilidade do poder público para efetivação das propostas inclusivas e da família na escolha da escolarização de seus/suas filhos/as com deficiência. Outro ponto importante foi a reafirmação da preferência do ensino regular para a modalidade da EE, com início da oferta desde a Educação Infantil, porém, mantendo as alianças com as instituições privadas. Nessa resolução, o AEE ficou melhor conceituado, devendo acontecer em contraturno e na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Contudo, abriu-se precedente para a oferta do AEE em outras instituições público-privadas (MINAS GERAIS, 2013b).

No ano de 2014 foi publicado o Guia de Orientação da Educação Especial; em 2018, a Cartilha para pais/mães, estudantes e profissionais da educação. Essas guias de orientação permaneceram vigentes até 2020, quando foi implementada a Resolução 4256 (MELGAÇO, 2024). A partir de 2013, observa-se que o estado de Minas Gerais, em consonância com as normativas internacionais e nacionais para a educação inclusiva de 2008, buscou adequar-se a esse novo modelo de escola única e integral. Contudo, verificaram-se diversas incongruências em relação a esses parâmetros, visto que a Educação Especial – EE possui um processo histórico que se distancia das objetivações capitalistas do mercado financeiro.

A BNCC e o CRMG como um sistema unificado de escolarização frente a perspectiva da Educação Inclusiva no estado de Minas Gerais

Marijane Zanotto e Juliane Nogueira afirmam que “no capitalismo, o modo de produção do capital tem como base fundamental as deliberações econômicas, políticas e ideológicas, a partir das quais são dados os encaminhamentos para a organização da sociedade” (ZANOTTO & NOGUEIRA, 2023, p. 3). As autoras exemplificam esse fato ao afirmar: “as políticas sociais, incluindo nestas as políticas educacionais, que em seu conjunto definem e caracterizam a educação nacional, como é o caso da implementação de políticas curriculares, podendo-se citar, no caso do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (ZANOTTO & NOGUEIRA, 2023, p. 3).

Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que os/as defensores/as do sistema capitalista reconhecem a necessidade de reformular as bases ideológicas, com o objetivo de promover essas tendências teórico-filosóficas hegemônicas nas escolas públicas, cuja principal finalidade é atender às demandas da economia e da política brasileira. O Estado colabora aquiescendo às prerrogativas político-econômicas e vinculando-se a agências multilaterais, como a Unesco, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e o Banco Mundial (ZANOTTO & NOGUEIRA, 2023). O estado de Minas Gerais aderiu a esse ideal e, desde 2018, tem discutido a implementação de um currículo de referência unificado para todas as escolas público-privadas mineiras.

Destaca-se que as PPEE implementadas a partir de 2018 seguem os parâmetros das “bases econômicas, políticas e ideológicas que implicaram na constituição da BNCC” (ZANOTTO & NOGUEIRA, 2023, p. 3). Desse modo, desde a principal resolução da EE mineira, a 4256/20, até o atual CRMG, vemos um retrocesso de direitos mascarados em uma falsa inclusão. A referida resolução, a exemplo das antigas proposições legais, manteve a hegemonia dos laudos sobre o AEE, reiterando um ensino segregado e capacitista. A práxis educativa a partir dessa normativa impõe sobre a comunidade escolar a centralidade do diagnóstico médico-psicológico, para então planejar as intervenções educacionais a partir do ideário do par dialético saúde-doença. Dâmaris Melgaço trata dessa questão e afirma:

Toda problemática sobre a necessidade de laudo médico para receber atendimento do AEE e garantir o direito básico às necessidades específicas da pessoa com deficiência recai sobre a discussão de quais sejam as concepções de deficiência que estão balizando as políticas públicas da educação mineira e, consequentemente, a escolarização deste público-alvo nas escolas de Minas Gerais (MELGAÇO, 2024, p. 129).

Outro fator importante é a atual conjuntura, na qual o CRMG objetiva implementar de “maneira consistente” um Sistema Integrado de Educação Pública – SIEP. Nesse caso, “a defesa de um sistema de educação único se funda na integralidade do atendimento e no reconhecimento conjunto da oferta de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2). Inicialmente, esse ideal pode parecer interessante; contudo, considerando o sistema de produção em que se fundamenta, revela-se uma armadilha do capital. As contradições emergem da negação das desigualdades sociais que precedem estruturalmente a escolarização unificada e homogênea, a qual impõe um ritmo único ao aprendizado e se materializa na Resolução nº 4256/20. Nesta, a adaptação curricular dos conteúdos é atribuída ao/a professor/a regente, desprovido/a de formação específica na Educação Especial, e a outros/as especialistas da EE com atividade interventiva (MELGAÇO, 2024).

Considerando as questões filogenéticas que exigem caminhos alternativos de desenvolvimento cultural e a complexidade do Ensino Fundamental II e Médio (o qual se compartimenta em disciplinas distintas de conhecimentos específicos), seria necessário que cada professor/a regente e de aula tivesse formação em áreas específicas da EE. Dessa forma, poderiam colaborar efetivamente com os/as professores/as de apoio e os guias-intérpretes, também com formação especializada, para juntos/as conceberem as estratégias pedagógicas adequadas. Contudo, o CRMG direciona-se a uma educação generalista, com uma tendência à formação escolar voltada para o mercado e para o sucesso profissional dos/das considerados/as melhores.

Em 2021, noticiou-se nos meios de comunicação a gestão de três escolas estaduais mineiras pela iniciativa privada. O projeto Somar, lançado no atual governo Romeu Zema, objetivava um ensino médio ‘atrativo’ para atender as expectativas dos/das jovens

educandos/as e, principalmente, indicadores educacionais mais positivos (FIÚZA, 2021). De acordo com Liege Dornellas, Joyce Wassen e Eliza Ferreira (2024), o estado de Minas Gerais demonstra pioneirismo na apropriação do ideário de privatização, que exige novas formas de regulação estatal e cuja matriz determina o predomínio do Estado-Empresarial. Em Minas Gerais, a Nova Gestão Pública – NGP teve seu início no governo de Aécio Neves (2003-2010), por meio do Projeto de Lei PL nº 889/2003, “cujo projeto político era ajustar a máquina do Estado com base nos princípios praticados pelo mundo empresarial” (DORNELLAS, WASSEN & FERREIRA, 2024, p. 7).

Vale destacar que o governo de Romeu Zema (2019-2022 e 2023-atual) pauta o seu trabalho nas tendências teórico-filosóficas da sociedade burguesa, defendendo as teorias liberais, ou seja “[...] uma concepção de Estado como garantidor e protetor dos direitos individuais, como: autonomia, segurança, liberdade de expressão de opiniões e pensamentos; e direitos econômicos” (HORTA, SILVA & ARAÚJO, 2024, p. 7).

A partir de observação inicial na página oficial do Partido Novo, verificam-se posicionamentos voltados para a educação como “priorização da educação básica; gestão profissional na direção das escolas; programa de bolsas em escolas particulares para alunos do ensino público; e Universidades com gestão moderna, parcerias privadas e com fontes de financiamento alternativas” (NOVO, 2023 *apud* HORTA, SILVA & ARAÚJO, 2024, p. 3).

Compreende-se, a partir do conceito leninista de imperialismo, que a junção entre Estado e empresas constitui a característica fundamental dessa forma de domínio mercadológico. Desse modo, o Estado passa a atuar como um facilitador dos interesses empresariais, inclusive no âmbito educacional. “Essa associação demonstra que nos últimos anos houve uma política de estreitamento das relações entre a iniciativa privada e as políticas públicas, sendo essas, o caminho estratégico para a endossar a aplicação do gerencialismo na educação” (ZANOTTO & NOGUEIRA, 2023, p. 12).

Vivian Ribeiro (2020) e Dâmaris Melgaço (2024), em pesquisas realizadas no sudeste e no sudoeste mineiros, comprovaram que as escolas acabam por trabalhar sem o amparo formativo real em EE e sob condições materiais de formação particulares, como a formação a distância na iniciativa privada. Portanto, embora os Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva – CREI tenham sido criados em 2018 como política pública de formação e capacitação em AEE, observa-se que não suprem a demanda de formação específica necessária a profissionais em educação do estado mineiro, pois estão concentradas em cada sede regional (MELGAÇO, 2024).

Nas perspectivas adotadas pelos últimos governos mineiros reside uma discrepância de interesses entre as expectativas do processo de inclusão nas escolas estaduais e os interesses da atual máquina pública – desde Aécio Neves a Romeu Zema –, que supostamente visam à melhoria da qualidade dos serviços e a redução dos custos dos serviços públicos. Cumpre ressaltar que, durante a campanha eleitoral de 2018, Romeu Zema

declarou-se contrário à “legislação que obriga as empresas a contratarem pessoas com deficiência”, alegando que a ausência de formação educacional da pessoa com deficiência seria o motivo de seu posicionamento político (AYER, 2018).

A perspectiva do político reforça uma visão de que as pessoas com deficiência não possuem capacitação para o mercado de trabalho, uma vez que este grupo de pessoas “externa as dificuldades que os empreendedores têm para empreender no Brasil”. Tal papel responsabiliza esses indivíduos e enfatiza um olhar de que a educação de pessoas com deficiência deve se dar em escolas segregadas e com parcerias público-privadas, ao passo que aponta as parcerias com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (HORTA, SILVA & ARAÚJO, 2024, p. 8).

Dessa maneira, explicita-se a seguir como as PPEN e PPEE se materializam na práxis educacional, na concretude da escola estadual mineira.

Análise das Políticas Públicas da Educação Nacional e da Educação Especial na concretude da escola estadual mineira

Verificou-se, a partir das análises de pesquisa bibliográfico-documental, que o estado mineiro estabelece relações precarizadas com os seus/suas trabalhadores/as (MELGAÇO, 2024). É importante sinalizar que o Estado Mínimo e Moderno deseja minimizar o excesso de autoridade estatal e maximizar a participação da sociedade civil, “entretanto, sem abrir mão de lideranças públicas tidas como centrais para garantir a continuidade das políticas” (GOUVEIA, 2008, p. 67).

A partir da análise da categoria de trabalho e das relações sociais de produção no âmbito do setor público, constatou-se que desde 1990 ocorre a manutenção de políticas públicas precarizadas e materializadas nas contratações por tempo determinado (MELGAÇO, 2024). A Lei nº 100, de 5 de novembro de 2007, representa um exemplo dessa precarização, ao efetivar sem concurso público aproximadamente 98 mil servidores/as designados/as em 2006. Embora declarada inconstitucional, manteve-se vigente por oito anos, sendo derrubada em 2014 pelo Supremo Tribunal Federal – STF (MINAS GERAIS, 2023; PORTO, 2016).

Segundo estudo recente divulgado em abril de 2024 pela organização Todos pela Educação, entre 2020 e 2023 houve um aumento de 43% em contratações temporárias nos estados brasileiros e queda de 17% em contratos efetivos. O estado de Minas Gerais foi o líder nesse ranking, com 80% de trabalhadores/as em regime temporário, contra 19% de trabalhadores/as efetivos/as. “Devido a esses movimentos em sentidos opostos, em 2022 a quantidade de professores temporários das redes estaduais superou, pela primeira vez, a quantidade de efetivos, dado que se manteve em 2023” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024, p. 5-6).

Além da manutenção via contratações, outro problema atual na rede pública estadual mineira é a questão salarial, cuja pauta inaugura as greves constantes. Em 2024, os/as trabalhadores/as iniciaram o ano letivo em greve e na luta por melhores salários (SINDUTE, 2023). Nota-se que essas relações de exploração trabalhista são decorrentes das políticas gerencialistas de Estado, que buscam a qualquer preço diminuir os gastos públicos, levando a uma política de desvalorização do/da trabalhador/a em educação. Ícaro Horta, Edna Silva e Eduardo Araújo (2024) explicam que o gerencialismo recai fortemente sobre a educação, na figura do/da docente, com o ideal da ‘eficiência’ caracterizada pela meritocracia, utilizando-se dos programas de avaliação padrão. “Deste modo, tal visão de Estado traz consigo caminhos que o Partido Novo busca desenvolver nas ações sociais, muitas vezes calcadas em discursos meritocráticos e efficientistas” (HORTA, SILVA & ARAÚJO, 2024, p. 7).

Tanto Ribeiro (2020) quanto Melgaço (2024) evidenciam a problemática da formação profissional na Educação Especial, quadro grave no contexto dessas relações precárias de trabalho. Ambas as autoras destacam a precária oferta de formação continuada pela Secretaria de Estado de Educação – SEE, uma vez que a maioria dos/das trabalhadores/as entrevistados/as declarou não se sentir totalmente preparada para atender às necessidades educacionais da pessoa com deficiência, precisamente pela ausência de uma formação sólida na área.

Em relação às PPEE mineiras, verificou-se a prevalência de laudos médicos prescritivos, subsidiados pela Resolução 4256/20. Melgaço (2024) aponta que os/as trabalhadores/as da educação da escola que pesquisou pautam sua ação pedagógica em observância a essa resolução e em obediência às orientações da SRE. Consequentemente, os/as alunos/as que não apresentam laudo médico-psicológico são privados/as do Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE. Por essa razão, todos/as os/as entrevistados/as relataram que, uma vez identificadas dificuldades de aprendizagem, a família é orientada a procurar auxílio médico e psicológico para a obtenção do laudo, condição para a garantia do direito ao AEE. Ribeiro corrobora essa situação ao afirmar: “a questão do laudo como diagnóstico da deficiência emergiu nas falas de todos os professores entrevistados neste estudo, fato que se correlaciona, se analisarmos as concepções sobre deficiências desses professores, atreladas ao modelo médico” (RIBEIRO, 2020, p. 91).

Como observamos na história da Educação Especial em Minas Gerais, as mesmas concepções de deficiência organicistas se mantêm hegemônicas na práxis educativa [...] e isto tem um fundo histórico interessado à manutenção da sociabilidade burguesa. Não somente a atividade se mantém nivelada ao padrão médico-biológico, mas como vimos anteriormente nas análises das legislações mineiras, as leis estaduais da EEs também estão conformadas a esta lógica medicalizante e reforçam a sua manutenção, embora dialeticamente oscilem entre esta perspectiva e a visão humanista da deficiência (MELGAÇO, 2024, p. 246).

É preciso considerar que uma concepção de educação de base marxista sempre se colocará na contramão das reproduções capitalistas e, portanto, contra o modelo privatista da NGP, pois a questão do trabalho na perspectiva social é a “principal atividade desenvolvete, sendo produção ativa e criativa, própria dos seres humanos” (MELGAÇO, 2024, p. 237).

Considerações finais

Conforme se observou ao longo das análises deste artigo, desde a chegada de Helena Antipoff em território mineiro, as concepções de educação fundamentadas nas tendências teórico-filosóficas médico-biológica e sociocultural representaram a diretriz principal na escolarização das pessoas com deficiência. Dessa maneira, tais concepções exerceram influência fundamental na construção das PPEN e PPEE no Brasil e em Minas Gerais, mantendo a lógica segregacionista e capacitista do mercado capitalista, a despeito de, aparentemente, seguirem as normativas de humanização das agências internacionais.

Aliançada ao modelo privatista da NGP, a máquina estatal busca investir suas forças nas parcerias com a iniciativa privada, cujo interesse está na eficiência e no mérito, o que já exclui de antemão as pessoas com deficiência. Constatamos também que, embora esteja acompanhando a PNEEPEI-2008, o estado de Minas Gerais faz a manutenção do ideário da escola especial, bem como da medicalização da deficiência, tendo como justificativa a necessidade de melhorar o atendimento especializado desse público na lógica das instituições privadas, inclusive para a garantia da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Outro ponto importante reside nas tentativas de consolidar um SIEP no estado mineiro por meio do CRMG e de outras legislações contemporâneas. Verificou-se que as PPEN e PPEE apresentam uma contradição dialética em relação a três proposições essenciais ao modo de produção capitalista, as quais caracterizam a exploração e alienação do trabalho na perspectiva marxiana: a desumanização, o individualismo e a competitividade. Desse modo, tornam-se evidentes as discrepâncias objetivas do modo de produção capitalista, justamente no seu oposto de ideal sociocultural – a humanização, a coletividade e a conciliação –, pois, por uma questão lógica inerente ao sistema, tal ideal não se encaixa em sua estrutura.

o discurso e as ações tomadas pela gestão Zema reforçam o movimento de segregação em classes exclusivas e concepções que fortaleçam o modelo de integração, de Teoria do Capital Humano e, em alguns aspectos, de uma perspectiva médico-assistencialista. essas medidas reforçam um movimento de terceirizar as responsabilidades governamentais e as práticas que deixam de valorizar o caráter humano, social e político que essas políticas possuem na garantia de direitos (HORTA, SILVA & ARAÚJO, 2024, p. 15).

Destaca-se de forma escancarada nas últimas políticas do governo mineiro a tendência forte pela privatização dos bens públicos, bem como parcerias inconstitucionais que coadunam as duas formas de gestão, público-privada, para um modelo gerencialista. Sendo assim, não há nada de novo desde 2003, pois a educação mineira continua precarizada e objetivando estabelecer uma política de Estado mínimo, com maior participação e responsabilidade da sociedade civil e empresarial.

Para a EE esse é um caminho péssimo e de retrocesso, já que necessita de melhores investimentos públicos que considerem as especificidades educativas da pessoa com deficiência. Caso não haja uma revolução ideológica nas PPEN e PPEE, que aproximem teoria e prática, será fatídico o retrocesso educacional, cujo resultado recairá sobre a classe trabalhadora, que ficará nas mãos de instituições mercadológicas visando prioritariamente ao lucro. Portanto, é necessário lutar por uma educação pública e de qualidade, com ações propositivas pedagógicas de caráter marxista.

Recebido em: 25/03/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Referências

- AYER, Flávia. Anastasia critica Zema por declaração sobre pessoas com deficiência; adversário rebate. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 14 out. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/10/14/interna_politica,997088/anastasia-critica-zema-por-declaracao-sobre-pessoas-com-deficiencia-a.shtml>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira & CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 69-84, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/>>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas & SILVA, Paulo Vítor Rodrigues da (Orgs.). *Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020. Disponível em: <<https://linktr.ee/lappeei>>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; WASSEN, Joyce & FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Parceria público-privada e sua gênese normativa em Minas Gerais-Brasil e a educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v. 13, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2024. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/73084/39495>>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- DRUMMOND, Mariana Florentina Lima Alves de Oliveira. *Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2021.

FIÚZA, Patrícia. Três escolas estaduais de Minas vão ser geridas por iniciativa privada a partir do 2º semestre. *g1 Minas*. Belo Horizonte, 7 mai. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/05/07/tres-escolas-estaduais-de-minas-va-ser-geridas-por-iniciativa-privada-a-partir-do-2o-semester.ghtml>>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. *Partidos políticos e trajetórias da política educacional municipal: um estudo sobre a administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2008.

HORTA, Ícaro Belém; SILVA, Edna Vieira da & ARAÚJO, Eduardo Santos. Ações e propostas do governo Zema em Minas Gerais para a Educação Especial. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-20, e-23195.029, 2024. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23195>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LADEIRA, Thalles Azevedo & INSFRÁN, Fernanda Focchi Nogueira. Reflexões sobre a escola em ciclos no Brasil: uma análise crítica. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 10, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/10/reflexoes-sobre-a-escola-em-ciclos-no-brasil-r-uma-analise-critica>>. Acesso em 24 nov. 2024.

LIMA, Eloísa Barcellos de. *Consequências Epistemológicas da Eugenia na Gênese da Educação Especial no Brasil*. Curitiba: Appris, 2022.

MELGAÇO, Dâmaris Alcídia da Costa. *Concepções de deficiência presentes na práxis educativa dos educadores de uma "escola inclusiva" no sudoeste mineiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2024.

MINAS GERAIS. *Tempo escolar: hora de refletir, planejar e construir a escola Sagarana*. Lições de Minas. Belo Horizonte: SEE, nov. 1999. v. 3. (Série Lições de Minas).

MINAS GERAIS. Resolução nº 451 de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 521/2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Resolução SD nº 001/2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais [...]. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Resolução nº 460/2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 2013a.

MINAS GERAIS. Decreto nº 46.264/2013. Institui o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Minas Inclui – no âmbito do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 25 jun. 2013b. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacaomineira/texto/DEC/46264/2013/>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/MG Currículo Referência de Minas Gerais (Versão Final). Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Governo de Minas envia proposta para ALMG para garantir licença saúde a servidores da Lei 100., Belo Horizonte, 17 nov. 2023. Disponível em: <<https://>>

www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-envia-proposta-para-almg-para-garantir-licenca-saude-a-servidores-da-lei-100/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5 ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx I*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, Paulo Sérgio et al. *O Brasil republicano*. Tomo III: sociedade e instituições (1889-1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PORTO, Ademarcos Almeida. Vítimas da Lei 100 – MG. Professores que eram contratados pela Lei 100 [...]. *Jusbrasil*, 30 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/vitimas-da-lei-100-mg/356200790>>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RAFANTE, Heulália Charalo. *Helena Antipoff: as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

RIBEIRO, Vivian Martins. *Concepções de professores de ciências naturais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências: um estudo na microrregião de Itajubá*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá/MG, 2020.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. As determinações históricas das tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil. In: BERTONI, Luci Mara; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti & SILVA, Régis Henrique dos Reis Orgs.). *Ciência, educação e lutas de classes: desafios e perspectivas de resistência*. São Paulo: Navegando Publicações, 2024.

SINDUTE. *Servidores públicos de Minas Gerais fazem greve geral contra o RRF de Zema e ocupam a ALMG em defesa dos serviços públicos*. Disponível em: <<https://sindutemg.org.br/noticias/assembleia-do-funcionalismo-aprova-calendario/>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SOUZA, Allan Solano & NETO, Antônio Cabral. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/755>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil* (Estudo). São Paulo, SP: Todos pela Educação, abr. 2024. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANOTTO, Marijane; NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus desdobramentos para a educação pública brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 23, p. 1-26, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666591>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

A Nova Gestão Pública no contexto do Novo Ensino Médio público do Distrito Federal

New Public Management in the context of the New Public High School in the Federal District

Nueva Gestión Pública en el contexto de la nueva escuela secundaria pública en el Distrito Federal

 **RICARDO GONÇALVES PACHECO***

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília – DF, Brasil.

 **EDILEUZA FERNANDES-SILVA****

Universidade de Brasília, Brasília – DF, Brasil.

 **FRANCISCO JOSÉ DA SILVA*****

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília – DF, Brasil.

RESUMO: O artigo discute a influência da Nova Gestão Pública – NGP em escolas do Distrito Federal, contemplando aspectos financeiros e parcerias público-privadas no contexto de reforma do Ensino Médio, a partir de pesquisa qualitativa realizada em cinco escolas entre 2020 e 2022, com entrevistas de gestores/as e professores/as. Entende-se que essa etapa tem sido afetada por políticas neoliberais desde a década de 1990. A adesão ao Novo Ensino Médio – NEM se deu com frágil participação da comunidade escolar, e entre os motivos que levaram as escolas

* Doutor em Educação. Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA. *E-mail:* <prof.ricardopacheco@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação e no Departamento de Métodos e Técnicas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA. *E-mail:* <edileuzafeunb@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA. Atualmente é pós-doutorando na Universidade de Bielefeld, na Alemanha. *E-mail:* <manoonam2br@yahoo.com>.br.

a aderirem destaca-se o repasse de recursos, em parte frustrado. A descentralização do NEM em verdade é desconcentração e transferência de responsabilidades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para as escolas. E a pseudoflexibilização curricular, que favorece parcerias público-privadas, nega a formação integral a estudantes e não garante oferta e ingresso em cursos profissionalizantes de seu interesse.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Gestão Escolar. Nova Gestão Pública.

ABSTRACT: This article discusses the influence of the New Public Management – NGP on schools in the Federal District, addressing financial aspects and public-private partnerships in the context of the high school reform. This study is based on qualitative research carried out in five schools between 2020 and 2022, including interviews with managers and teachers. It is understood that high school education has been affected by neoliberal policies since the 1990s. The adoption of the New High School – NEM took place with limited participation from the school community, and one of the reasons that led schools to adopt it is the partly unsuccessful transfer of resources. The decentralization of NEM is, in fact, a decentralization and transfer of responsibilities from the Federal District's State Department of Education to the schools. The pseudo-flexibility of the curriculum, which favors public-private partnerships, denies students a comprehensive education and fails to guarantee the availability of and admission to vocational programs of their interest.

Keywords: Education. High school. School management. New Public Management.

RESUMEN: Este artículo analiza la influencia de la Nueva Gestión Pública – NGP en las escuelas del Distrito Federal, considerando aspectos financieros y asociaciones público-privadas en el contexto de la reforma de la educación secundaria, con base en una investigación cualitativa realizada en cinco escuelas entre 2020 y 2022, con entrevistas a directivos/as y profesores/as. Se entiende que esta etapa se ha visto afectada por las políticas neoliberales desde la década de 1990. La adhesión a la nueva escuela secundaria – NEM se produjo con débil participación de la comunidad escolar, y entre las razones que llevaron a las escuelas a adherir se destaca la transferencia de recursos, en parte frustrada. La descentralización del NEM es en realidad una desconcentración y transferencia de

responsabilidades de la Secretaría de Educación del Estado del Distrito Federal a las escuelas. Además, la pseudoflexibilidad curricular, que favorece la colaboración público-privada, niega una formación integral a los/as estudiantes y no garantiza la disponibilidad y admisión a cursos de formación profesional que les interesan.

Palabras clave: Educación. Educación secundaria. Gestión escolar. Nueva Gestión Pública.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a influência da Nova Gestão Pública – NGP na gestão de escolas públicas do Distrito Federal, especificamente em relação aos aspectos financeiros e às parcerias público-privadas, no contexto de reforma do Ensino Médio. Parte-se do pressuposto que a gestão escolar dessa etapa da Educação Básica no Brasil tem sido afetada de forma intensa pelas políticas neoliberais desde a década de 1990 e, mais recentemente, pelo Novo Ensino Médio.

Compreende-se a Nova Gestão Pública – NGP como a forma de administrar o Estado sob a orientação das teses neoliberais. Esse modelo de administração, segundo Janet Newman e John Clarke (2012), originou-se no Reino Unido, na gestão do Partido Conservador, durante os mandatos de Margaret Thatcher (1979 a 1992) e John Major (1992 a 1997). Aragon Dasso Júnior, por sua vez, sustenta que a teoria de Estado é definidora da teoria da Administração Pública, e que a NGP “é a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal” (DASSO JÚNIOR, 2014, p. 10). Ainda de acordo com o autor, a definição de NGP foi realizada pioneiramente por Christopher Hood em 1991, a partir de sete elementos constitutivos dessa teoria da administração pública, a saber: profissionalização da gestão nas organizações públicas; padrões de desempenho e medidas de avaliação com objetivos mensuráveis e claramente definidos; ênfase no controle e nos resultados; desagregação das grandes unidades do setor público; introdução da competição no setor público; uso de práticas de gestão do setor privado; ênfase na disciplina e na utilização dos recursos, cortando custos e procurando maior eficiência e economia.

No contexto de crise do Estado de bem-estar social, a NGP critica o funcionamento do Estado quanto a burocratização, hierarquias, centralização de poder e das decisões, estruturas governamentais rígidas, além de tecer críticas aos servidores públicos considerados destituídos de profissionalismo e de compromisso com a população usuária (OLIVEIRA, DUARTE & CLEMENTINO, 2017). Assim, essa concepção de gestão reverberou em mudanças significativas na relação entre Estado e sociedade, pois defende a redução da competência do governo, tornando a esfera pública mais permeável ao acesso

de atores/atrizes do campo empresarial e à substituição do Estado em ações até então de sua exclusividade, como a elaboração e execução de políticas públicas.

A NGP sustenta também a reestruturação interna do Estado, visando uma administração moderna e eficiente com ações que permaneceram no rol de suas competências, seguindo o modelo adotado por empresas privadas. Tal processo de mudança tem resultado na privatização de vários serviços estatais. Além disso, esses arranjos institucionais promoveram uma hibridização da organização estatal e ensejaram as parcerias público-privadas (DASSO JÚNIOR, 2014). De acordo com Dasso Júnior (2014), cinco princípios fundamentais caracterizam a Nova Gestão Pública: 1º) estabelece que a lógica do privado praticada no mercado capitalista seja aplicada à administração pública, sem considerar sua natureza e suas especificidades, como se as duas esferas tivessem meios e fins similares ou iguais; 2º) sustenta que o mercado é que deve formular políticas públicas, o que anularia as disputas entre classes e beneficiaria o setor privado em detrimento da maioria da sociedade; 3º) defende que os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial, o que resultaria em redução de custos, aumento das tarifas e privatização dos serviços públicos, prestados para aqueles/as que podem pagá-los; 4º) converte o/a cidadão/ã em cliente, negando o papel universal que deve ter a ação do Estado, mercantilizando-a. Assim, o acesso a serviços essenciais como a educação é para quem pode pagá-la, transformando o direito do cidadão em privilégio de cliente; 5º) defende gestão apartada da política, ignorando o Estado como espaço de disputa de poder que articula funções técnicas e políticas, o que, a rigor, é a negação da política no âmbito estatal para favorecer o privado em detrimento do público.

Portanto, a NGP é considerada um dos instrumentos para operar a reforma empresarial do Estado por meio da venda dos ativos públicos para o mercado, ou pela continuidade da gestão dos bens públicos pelo Estado, sob uma orientação privada conforme a aplicada no mercado capitalista. Nesse sentido, introduzindo uma nova perspectiva de gestão do Estado replica-se neste as mudanças do sistema produtivo que exigem acumulação flexível do capital. Entretanto, apesar de suas peculiaridades, a lógica de exploração do trabalho, objetivando o aumento da produtividade e a extração de mais-valia, continua similar aos modelos de administração científica verificados no taylorismo, no fayolismo e no fordismo. De acordo com Roberto Heloani (2018), essa lógica de exploração do trabalho replica ‘velhas teorias’ da administração, apresentando-se com roupagem mais atraente.

Com o intuito de captar as múltiplas expressões da relação entre setor público e setor privado ao discutir a influência da Nova Gestão Pública – NGP nas escolas públicas de Ensino Médio no Distrito Federal, este artigo contempla análise de dados levantados por meio de pesquisa qualitativa realizada no período de 2020 a 2022, em cinco escolas públicas que serviram como projetos-piloto e aderiram ao Programa Novo Ensino Médio – ProNem em 2019. Constituíram-se como participantes desta investigação 11 gestores/as e 10 professores/as, por meio de 21 entrevistas semiestruturadas no âmbito escolar. Fez-se um recorte do estudo, priorizando excertos que se articulam ao objetivo proposto.

Para a organização, articulação e interpretação dos dados levantados na pesquisa foi adotada a Análise de Conteúdo desenvolvida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2016, p. 132). A pré-análise foi realizada a partir dos registros das entrevistas semiestruturadas. Na fase de exploração do material foi possível codificar os dados provenientes das falas dos/das sujeitos/as da pesquisa, que foram categorizados, sumarizados e reconstruídos. Para tanto, foi utilizada a ferramenta do Google *localizar*, para confirmar a frequência de palavras e expressões que apareceram nas entrevistas e outras que foram detectadas após repetidas leituras dos registros. Esse procedimento gerou palavras e expressões que, posteriormente, foram classificadas conforme aproximação, identidade e significados com outras e agrupadas em tópicos com o excerto das falas dos/das participantes. Desse processo emergiram categorias de análise contempladas para discutir a influência da NGP na gestão de cinco escolas públicas do DF.

O artigo estrutura-se em cinco partes: a introdução, que situa o objeto em discussão, objetivos e o percurso metodológico; a discussão teórica sobre a Nova Gestão Pública no Brasil e influências no campo educacional; as parcerias público-privadas para a oferta da formação técnica e profissional; uma breve contextualização da Nova Gestão Pública na educação do Distrito Federal; e análise dos dados das entrevistas com gestores/as e professores/as das cinco escolas pesquisadas.

A Nova Gestão Pública no Brasil: influências no campo educacional

No Brasil, a reforma administrativa do Estado promovida em 1995 adotou a Nova Gestão Pública – NGP como modelo de modernização do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC. No campo educacional, na esteira das revisões conservadoras do ordenamento jurídico pós-Constituição de 1988, realizaram-se alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), com destaque para a edição do Decreto Federal nº 2.208/1997, que separou o Ensino Médio do ensino profissional, reforçando a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Esse Decreto assemelha-se à Reforma Capanema (1942) e à Lei nº 5.692/71, que na essência dissociaram o ensino profissionalizante da formação humanista, obstaculizando as possibilidades de expansão de experiências exitosas de formação integral, vivenciadas em escolas técnicas federais, permitindo que parte da demanda do ensino profissional fosse atendida pela iniciativa privada.

Além do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), durante o governo FHC foram aprovadas outras medidas que reforçaram o dualismo estrutural no Ensino Médio, como: a) criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb em 1990, com o propósito de traçar, por meio de avaliações em larga escala, o diagnóstico do desempenho escolar

dos/das estudantes, mas que se transformou em instrumento de controle do MEC para responsabilizar gestores/as escolares e docentes pelos resultados educacionais, além de favorecer o ranqueamento das escolas por meio da publicização dos resultados sem uma discussão qualitativa com a sociedade; b) criação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Promed e do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep, ambos no ano de 1997, por meio de convênio firmado entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; c) estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, editadas pela Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3/1998, que aboliram sua integralidade; d) criação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem em 1998, com a função de aferir o desempenho discente e certificar a conclusão da etapa. Essas medidas, direta ou indiretamente, inviabilizaram uma formação omnilateral das juventudes brasileiras, pois seguiram orientações de uma educação utilitária, voltada para os interesses de treinamento de mão de obra de baixa qualificação (MOURA & BENACHIO, 2021).

Agências multilaterais também influenciaram a legislação educacional na década de 1990, como a Comissão Interamericana para a América Latina e Caribe – Cepal e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Com o apoio desses organismos internacionais restringe-se o processo educativo a uma formação profissionalizante, direcionada a jovens das classes subalternas¹ (LIGUORI & VOZA, 2017), visando garantir o acesso a empregos intermitentes no instável mercado de trabalho em tempos de crise estrutural do capitalismo (RAMOS, 2021; ARAÚJO & SILVA, 2021). Essa lógica marcou as políticas públicas educacionais do governo FHC, por exemplo, o art. 87 da LDBEN, indicando que o Plano Nacional de Educação (2001-2010) seria enviado para o Congresso Nacional um ano após a promulgação da Lei nº 9.394/96, em concordância com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência organizada pela Unesco, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Vê-se que a Unesco exerceu forte influência na regulamentação do Decreto nº 2.208/1997 e do Parecer CEB/CNE nº 15/1998 (embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) por meio do *Relatório Delors – Educação um tesouro a descobrir* (2003), ao estabelecer os quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

Apreende-se, portanto, que a normatização da Educação Básica, em particular a do Ensino Médio, tem, historicamente, recebido orientações de organismos internacionais em conformidade com os interesses do capital internacional. Essa lógica dificulta a aquisição pelos/as estudantes das escolas públicas de conhecimentos com sólida base teórico-prática para que compreendam o mundo em que vivem, reflitam sobre as contradições da sociedade em que estão inseridos/as e se engajem na transformação das relações sociais existentes, conforme os interesses das majorias que vivem do trabalho (RAMOS, 2021).

A NGP no Brasil mostra resiliência, uma vez que foi introduzida por meio da reforma do Estado em 1995, se estendeu pelos dois governos de FHC (1995 a 2002) e mantém-se na

estrutura de governo de 2003 a 2025 – primeiro, com os mandatos progressistas de Lula 1 (2003-2006), Lula 2 (2007-2010), Dilma Rousseff 1 (2011-2014) e Dilma Rousseff 2 (2015 até o golpe, em setembro de 2016). Depois, com o governo golpista de Michel Temer (setembro de 2016 a dezembro de 2018) e o mandato ultraconservador-neoliberal de Jair Bolsonaro (2019-2022). Por fim, mesmo agora, no terceiro mandato de Lula (2023-2026), observam-se traços da NGP. Portanto, predomina no Brasil uma conjuntura política conservadora, marcada pela captura de parte significativa do fundo público por setores privatistas e rentistas, em detrimento de investimentos sociais para a maioria da população.

O fato é que a busca do consenso conservador junto às classes subalternas é ensejada na área de educação, procurando materializar reformas educacionais que vão ao encontro do pensamento e dos interesses das classes dominantes, sendo a reforma do Ensino Médio um exemplo emblemático. De qualquer forma, observam-se progressos e retrocessos no ordenamento jurídico da Constituição Federal de 1988 ao PNE 2014-2024, que expressam a disputa no campo da educação entre as concepções de gestão democrática e a NGP.

Nova Gestão Pública na educação pública do Distrito Federal: breve contextualização

A acumulação de capital a partir da ascensão do modelo neoliberal, presente na administração do Estado através da Nova Gestão Pública, se manifestou na rede pública de ensino do Distrito Federal de maneira bastante intensa. A institucionalização da NGP na educação pública do DF ocorreu em um movimento de resistência da categoria docente, liderada pelo Sindicato dos Professores do DF, em defesa da gestão democrática. Em governos progressistas, como os liderados pelo professor Cristóvam Buarque (1995-1998) e o médico Agnelo Queiroz (2011-2014), a gestão democrática se fortalecia, não sem ambiguidades.

No governo de Agnelo, por um lado, foi editada a Lei nº 4.751/2012, que assegurou ampla participação da comunidade escolar nas eleições de gestores/as escolares, na constituição de colegiados com a função de mitigar o poder centralizador de diretores/as escolares e nas possibilidades de controle popular das esferas central e intermediárias da Secretaria de Educação, por meio de colegiados como o Conselho de Educação do DF, o Fórum Distrital de Educação e a Conferência Distrital de Educação. Por outro lado, na mesma gestão de Agnelo Queiroz, as creches construídas em parceria entre os governos federal e distrital tiveram sua gestão repassada para as instituições privadas de educação infantil, sob a alegação de restrições impostas com gastos de pessoal instituídas pela Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF.

Nos governos conservadores, como os de Joaquim Roriz (1991-1994 e 1999-2006), José Roberto Arruda (2007-2010), Rodrigo Rollemberg (2015-2018) e Ibaneis Rocha (2019 a 2026),

a gestão democrática é ameaçada pela NGP. Nos governos de Roriz, a legislação instituída não previa a eleição direta de gestores/as escolares, prevalecendo a indicação pela secretaria de educação. No governo Arruda, quando a NGP foi instituída, havia um processo de seleção tão restritivo, sustentado por princípios meritocráticos (provas escritas, necessidade de mais de uma chapa para fazer valer a eleição, assinatura de termo de compromisso pelos/as gestores/as eleitos/as), que parte ínfima das direções escolares foram eleitas diretamente pelas comunidades escolares. E nos governos de Rodrigo Rollemberg e Ibaneis Rocha, aprofunda-se o esmaecimento da lei de gestão democrática instituída em 2012, por conta de mudanças constantes na legislação para permitir a reeleição de gestores/as, alteração dos tempos de mandatos e fragilização dos colegiados escolares.

Um marco do avanço do movimento conservador pela defesa da NGP na educação se deu em 2006, com a eleição de José Roberto Arruda para governador do Distrito Federal no primeiro turno, numa espécie de terceira via, fato inédito que arrefeceu a polaridade política e a disputa acirrada entre o campo conservador, liderado por Joaquim Roriz, e o progressista, pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Isso porque Arruda promoveu uma reforma na Educação Básica semelhante à realizada no governo Fernando Henrique Cardoso, inspirada num modelo neoliberal vinculado a uma racionalidade técnica, visando redução dos investimentos educacionais e subordinação do processo educativo aos interesses da economia capitalista. Além disso, essa concepção de política educacional no DF foi executada por uma equipe oriunda do Ministério da Educação – MEC, liderada por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária geral na gestão de Paulo Renato de Souza.

No governo de Arruda foi igualmente executada uma reforma empresarial da Educação Básica, que teve como marcos a descentralização, a responsabilização, a avaliação classificatória, a meritocracia, a restrição da participação da comunidade escolar na gestão e a terceirização dos serviços públicos (SILVA & PACHECO, 2021). Por meio da Lei Distrital nº 4.036/2007, que dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências, esses princípios foram institucionalizados no ordenamento jurídico do DF.

Nesse cenário nega-se a insuficiência de recursos na área educacional e atribui-se a má gestão aos problemas estruturais das escolas. Ao mesmo tempo, a participação da comunidade escolar com poder de interferência na direção das escolas é minimizada quando se trata de pensar e planejar o projeto educacional; e maximizada nos momentos de executar o que foi deliberado pelas instâncias superiores, transferindo a execução dos serviços de responsabilidade do Estado para a comunidade escolar. Para acompanhar e controlar a gestão e o trabalho das escolas foram adotadas diretrizes operacionalizadas pela NGP, expressas em instrumentos de *accountability* (metas, indicadores, contratos de gestão) que possibilitaram cobranças de resultados do/da gestor/a e acompanhamento das políticas públicas pela sociedade.

Em 2010, Agnelo Queiroz foi eleito governador do DF, reeditando a polarização entre o PT e o 'rorizismo'². Na área educacional, seu governo foi marcado por contradições expressas pelo fortalecimento da educação pública e também por algumas medidas que não romperam com a NGP herdada do governo Arruda e outras administrações do DF. A edição da Lei nº 4.751/2012, que instituiu a gestão democrática do sistema público de ensino, avançou em relação às leis anteriores quanto à participação dos segmentos da comunidade escolar, tanto na gestão da escola quanto na gestão do sistema público de ensino por meio de colegiados (DISTRITO FEDERAL, 2012). Essa Lei institucionalizou as eleições diretas para diretor/a escolar, com a perspectiva de que surgissem, no processo eleitoral, candidatos/as com perfil de liderança político-pedagógica.

Em relação ao Ensino Médio, ainda no governo Arruda, em 2009 foi executado o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e o Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, entre 2013 e 2014, abarcando boa parte do governo de Agnelo Queiroz. O primeiro programa focou a inovação do currículo, buscando sua integralidade para realizar atividades pedagógicas interdisciplinares, pautadas pela unidade entre teoria e prática, a partir de eixos como o trabalho, a ciência e a tecnologia. Para isso, foram criadas algumas estratégias, como a formação de professores/as, aquisição de equipamentos para escolas, produção de material didático e parcerias com instituições acadêmicas e culturais. Das 87 escolas que ofereciam a etapa no DF, 74 aderiram ao Programa, que repassava recursos financeiros para as escolas, entre verbas para capital e custeio.

O ProEMI, a despeito de estar voltado para a integração curricular, sofreu a interferência de orientações da NGP por meio do Programa Jovens Para o Futuro – JPF, oriundo do Instituto Unibanco – IU. Nesse sentido, em 2012 houve a assinatura de termo de cooperação técnica entre o MEC e o IU, vinculando os dois programas. Dessa forma, as escolas viveram a contradição de buscar a formação integral por meio do ProEMI em ambiente no qual os princípios da NGP – monitoramento, avaliação, controle e premiação – eram praticados pela Gestão Escolar para Resultados – GEpR, modelo adotado pelo Jovens Para o Futuro.

Apesar dos avanços no governo de Agnelo Queiroz, que elaborou e aprovou uma lei de gestão democrática avançada, observou-se que as práticas nas instâncias centrais, intermediárias e mesmo nas unidades escolares se distanciaram do que foi institucionalizado. Infere-se, assim, que uma hegemonia progressista formada por intelectuais orgânicos/as, oriundos da esfera acadêmica e sindical, presente no primeiro escalão da equipe gestora da SEEDF (janeiro/setembro de 2011), esmerou-se para construir a Lei nº 4.751/2012, mas esse ato, por si só, não foi suficiente para suscitar uma cultura democrática no sistema público de ensino como um todo. Isso demonstra que a vontade do grupo na gestão da sociedade política não estava conectada com o grau de consciência na sociedade civil, na direção do que assinalou Antonio Gramsci (2007), ou seja, a conquista do poder político deve ser precedida de uma reforma intelectual e moral.

Eleito Rodrigo Rollemberg (2015-2018) para o GDF, em certa medida a política educacional de Agnelo Queiroz teve continuidade, mantendo currículo e a lei de gestão democrática. No entanto, pressionado por parte dos/das diretores/as escolares, Rollemberg enviou à Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF o Projeto de Lei nº 1.255/2016, que emendou a Lei nº 4.751/2012 e permitiu a reeleição de gestores/as no pleito de 2016, levando uma parcela dos/das diretores/as escolares a um terceiro mandato consecutivo, colidindo com a essência da legislação em vigor, que assegurava a rotatividade na direção escolar por até dois mandatos, com o intuito de formar novas lideranças.

No Ensino Médio, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), passou a ser executado o Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral – Proemti (BRASIL, 2018), o qual teve a adesão de 12 escolas. As contrapartidas para as escolas aderentes trouxeram mudanças significativas para a gestão. Registra-se que a reforma do Ensino Médio em parceria com o Banco Mundial, por meio do Art. 12, Inciso IV, da Portaria nº 727/2017 do MEC, determinou que os sistemas de ensino deveriam “demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes em consonância com a Meta 19 do PNE (2014-2024)” (BRASIL, 2017c). Essa meta prevê, entre outros, critérios meritocráticos e de desempenho, como a aplicação de prova nacional específica para gestores/as escolares (Estratégia 19.8). Dessa forma, a Portaria sugere a substituição de gestores/as cujas escolas não obtivessem resultados previstos em metas estabelecidas pelo MEC, o que significa o rompimento com um princípio importante da gestão democrática, que é a eleição de gestores/as e o respeito à vontade da comunidade escolar.

Com a ascensão de Ibaneis Rocha (2019-2022) ao Palácio do Buriti intensificaram-se as reformas na educação do DF com medidas aplicadas à gestão escolar, como a militarização de algumas escolas, que passaram a ser geridas conjuntamente com forças militares, sob o pretexto da garantia de segurança para as comunidades escolares por uma gestão disciplinar. Foram feitas alterações na lei de gestão democrática para atender à pressão dos grupos organizados, sobretudo da parcela de diretores/as escolares desejosos/as, mais uma vez, de permanecer exercendo mandatos indefinidos temporalmente.

No que concerne ao Ensino Médio, foi implantado o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – ProNem (BRASIL, 2020), também derivado da Lei nº 13.415/2017, que aguardou a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) para ser implementado. Inicialmente, cinco escolas aderiram em 2019 e começaram a execução do programa em 2020, as quais integram o campo da pesquisa em discussão neste artigo. Portanto, o governo de Ibaneis Rocha intensificou as políticas públicas neoliberais no campo educacional e deu prosseguimento à reforma do Ensino Médio conforme a prescrição do MEC.

Essa breve retrospectiva histórica revela as disputas sobre projetos de educação e de gestão escolar no DF e a prevalência da NGP como concepção de gestão da educação. A despeito das leis de gestão democrática (Lei nº 957/1995, que vigorou até 1999, e a Lei nº 4.751/2012 ainda em vigor), é perceptível a distância entre o que está prescrito na lei e o que se pratica, tanto nas instâncias central e intermediárias da SEEDF quanto nas escolas. A gestão democrática tem se limitado às eleições diretas para diretor/a e vice-diretor/a, mas mesmo nesse aspecto verificam-se constantes mudanças, como por exemplo a possibilidade de extensão do mandato de dirigentes escolares por sucessivos períodos, o que contraria um dos princípios da democracia, que é a alternância no poder.

Foi nesse contexto educacional que se desenvolveu a presente pesquisa, que objetiva discutir a influência da Nova Gestão Pública – NGP na gestão de cinco escolas de Ensino Médio no Distrito Federal. Para isso, recorreu-se aos dados levantados em entrevistas semiestruturadas com onze gestores/as escolares e dez professores/as¹, com o intuito de problematizar a temática e contribuir para ampliar o debate.

Adesão ao Novo Ensino Médio no DF: a subordinação financeira

Como se pôde compreender pela discussão anterior, a reforma do Estado no Brasil desencadeada a partir de 1995 tornou a superestrutura mais vulnerável à iniciativa privada. Isso significa que o Estado, antes identificado com o modelo estatal e a realização da cidadania, passou a permitir ou mesmo a incentivar em alguns casos uma lógica mercantil, que se alastrou por áreas até então consideradas de disputa pela garantia de direitos a todos/as os/as cidadãos/ãs, como a educação.

No caso do Ensino Médio no DF, essa lógica mercantil se sustenta na precariedade das escolas e das condições de trabalho, que acabam determinando a adesão de professores/as, gestores/as, estudantes e até mesmos de pais/mães ou responsáveis a propostas, programas e reformas sem uma apropriação devida de seu conteúdo, método e consequências. No caso da reforma do Ensino Médio – exemplo de interferência gerencialista na educação –, a ausência de participação da comunidade escolar na discussão resultou na sua incompreensão e na adesão sem o devido entendimento das repercussões no trabalho pedagógico, no currículo e na gestão da escola.

Considerando compreender o imbricamento da Nova Gestão Pública na implantação do Ensino Médio, perguntou-se aos/as participantes como ocorreu o processo de adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – ProNem. O intento foi compreender se os/as participantes atuaram por meio de um percurso democrático no processo

que culminou em adesão ao Programa. Entre os motivos que levaram as escolas do DF a aderir ao Programa como escolas-piloto em 2020, destaca-se o repasse de recursos financeiros, como é possível perceber pelas falas a seguir (com destaques nossos).

“é ruim falar isso, mas é uma verdade, foram as promessas de investimento financeiro. [...] eu te falo com certeza porque muitos professores não queriam, e o que a direção apresentou foi que nós, enquanto escola-piloto, teremos verba para isso, nós teremos verba para aquilo. [...] a gente vai poder ter um laboratório para química, biologia, vai ter material. Então, as promessas de melhorias da escola tanto em relação à estrutura quanto ao investimento foram o fator decisivo. Não foi por acreditar na proposta” (P9, 2022).

“[...] nós sabemos que temos a verba estadual, que ela é um básico do ano a ano e a tendência é assim sempre se achatar. Eu vejo assim que tem colegas e gestores que fazem milagre com essa verba do PDAF. E a nossa escola é muito grande, e outro fator que eu vi que era um benefício para nossa escola é a questão do financeiro, que querendo ou não proporcionou algo novo para a gente poder implementar, tanto custeio como capital na escola, e se a gente ficasse só esperando a verba do PDAF” (G3, 2022).

“[...] Se o pouco que o PROEMTI manda, a gente já melhorou tanto, imagina sendo piloto do novo Ensino Médio, imagina como a gente vai melhorar. E aí depois veio a frustração [do não repasse de verbas do ProNem]. [...] e então eu posso dizer que na minha opinião a questão financeira foi a principal, entendeu?” (G1, 2022).

“A primeira coisa que eu pensei foi uma verba para a minha escola. [...] Eu pensei que isso vai ser bom para os alunos, vai trazer cursos profissionalizantes para eles, vai trazer mais dinheiro para escola e, assim, de fato aconteceu. Nós recebemos R\$130.000,00 do PDDE que é só para projetos. A gente teve um aumento na verba do PDAF também voltado para esses projetos” (G5, 2022).

Os depoimentos indicam que a decisão de aderir ao ProNem foi ‘financeira’ e revelam que a crise do Ensino Médio se estende ao financiamento, dimensão na qual a NGP tem atuado com sucesso. Dessa forma, as cinco escolas-piloto foram atraídas para iniciar o ProNem pelas promessas de repasse de recursos financeiros a ser empregados na construção ou cobertura de quadras esportivas, reforma ou construção de refeitórios, laboratórios, entre outros, nem sempre cumpridas como expressa o depoimento de G1. A esse respeito vale citar a influência da NGP na legislação brasileira referente ao financiamento da educação como um todo – ao Ensino Médio, em especial – e na política de financiamento externo junto a organismos internacionais.

No que se refere à legislação, a lógica da NGP foi aplicada à Lei 14.276/2021 (base legal que alterou a Lei n.º 14.113/2020, de Regulamentação do Fundeb permanente), permitindo que entidades do Sistema S e similares recebessem recursos do Fundeb, com base em matrículas na modalidade técnica profissional articulada ao Ensino Médio e aos itinerários formativos. De acordo com Cássia Domiciano e Thereza Adrião, isso resultou

na divisão dos “parcos recursos da educação com estes entes privados, além de induzir e estimular a disputa pelo fundo público” (DOMICIANO & ADRIÃO, 2022, p. 3). Já em relação à influência da NGP no financiamento externo, isso ocorreu em especial no início da implementação da reforma do Ensino Médio, por intermédio de empréstimo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird e ao Banco Mundial – BM. A esse respeito, Márcia Fornari e Roberto Deitos sustentam o seguinte:

Do ponto de vista dos ajustes estruturais e das condicionalidades do financiamento (ou endividamento externo) pelo BIRD, a execução dos valores correspondentes ao valor do empréstimo para a “Reforma do Ensino Médio” também indicamos a mesma hipótese, a “reforma-mercadoria” revela-se ao passo que a reforma perpassa pelos interesses hegemônicos representados pela sociedade civil (organizações de interesse público e de interesse privado, que disputam espaços no contexto das políticas públicas representado por Institutos, Organizações, e Associações). Esses são representados na comercialização dos Livros Didáticos para o “Novo Ensino Médio”, na contratação de assessoria técnica para capacitações e para a flexibilização do currículo, na contratação de empresas para ofertar a educação a distância–EaD, assim como pela via dos arranjos curriculares dos itinerários formativos e, sobretudo, pelas parcerias com o setor privado (FORNARI & DEITOS, 2021, p. 205).

O governo federal à época (2018), ao buscar a ‘ajuda’ de organismos internacionais, deixou clara a opção pelo caminho mais fácil, já que manteve o financiamento nos limites do que estabelece o artigo 212 da Constituição Federal, que vincula recursos de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988). A rigor, quando as instituições brasileiras permitem que a NGP adentre dessa forma nas estruturas do Estado e determine a superestrutura – nesse caso, no âmbito do Ensino Médio público –, pavimenta-se o caminho para que o 5º princípio de Dasso Júnior (2014) seja aplicado com perfeição, já que o privado teria sido favorecido em detrimento do público.

As falas de docentes e gestores/as de escolas de Ensino Médio no DF evidenciam que a crise de financiamento induz à tomada de decisão sem levar em conta os meandros do processo educativo. Portanto, a decisão de aderir teve como fator gerador as condições materiais objetivas das escolas em que trabalham, as quais provavelmente têm problemas de infraestrutura, tal como várias em todo o Brasil. Ou seja, onde falta quadra coberta, refeitório, laboratórios, biblioteca e outras elementos, que obviamente resultam do histórico subfinanciamento do Ensino Médio no DF, a tendência é aceitar ‘qualquer coisa’ que seja oferecida.

Vale registrar que os repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para as escolas que aderiram, por exemplo, ao Programa Ensino Médio de Tempo Integral – EMTI, não podem ser tidos como iniciativa garantidora de financiamento, uma vez que não são permanentes. Repete-se assim o discurso de descentralização das ações que, em verdade, é desconcentração e transferência de responsabilidades do Estado para as redes de ensino e escolas,

como prevê a NGP. Destaca-se ainda que compete ao governo federal elaborar e planejar políticas públicas, e aos entes subnacionais, a sua execução. Esses geralmente também passam por dificuldades financeiras, repassam e responsabilizam as unidades escolares para a implementação dos programas educacionais, de forma precarizada. As escolas-piloto – pois para as demais não são previstos incrementos financeiros –, seduzidas pelos discursos e promessas, aderem às políticas públicas pelo aporte financeiro e não por acreditar nas propostas, como afirmou P9 na entrevista.

Os excertos revelam que a adesão ao ProNem se deu pelo aporte de recursos, o que, a rigor, caracteriza esse programa como um fim e não um meio para a escola cumprir as finalidades precípua da educação — de pleno desenvolvimento dos/das sujeitos/as, sua preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ou seja, ainda que o aporte de recursos prometido pelo governo tivesse sido capaz de inverter a lógica de pobreza material das escolas de Ensino Médio, seria preciso atentar para o fato de a reforma ter sido implementada sem a devida discussão e preparação dos/das profissionais da educação envolvidos/as. Nesse sentido, podem surgir graves problemas decorrentes da implementação de uma política sem a devida discussão, como a fragmentação do currículo, o que compromete a formação integral dos/das estudantes, direcionando-os/as para uma sociabilidade subalternizada.

Parcerias público-privadas para a oferta da formação técnica e profissional

Um dos princípios da NGP, de acordo com Dasso Júnior (2014), é o acesso de atores/atrizes do campo empresarial e a substituição do Estado em ações até então de sua exclusividade, como a elaboração e execução de políticas públicas. No caso do Ensino Médio, essa substituição foi indicada pelos/as interlocutores/as da pesquisa visando à oferta do itinerário formativo de formação técnica e profissional. Mesmo que a secretaria de educação seja a responsável pela sua implementação, a oferta em três das cinco escolas pesquisadas foi transferida ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac. Os depoimentos a seguir mostram algumas limitações dessa parceria (destaques nossos):

“E uma coisa que tem que ser muito pensada sobre essas parcerias [com o Sistema S] é porque um número significativo inicia o profissionalizante e não tem o interesse em terminar” (G4, 2022).

“Então, o Sistema S tem uma limitação de curso. Ele oferta aqui [na cidade] o técnico em administração e tem uns que eles chamam de FIC que são os cursos pequenos de 6 meses voltados para administração, gestão de pessoas, gestão de finanças, área de recursos humanos. E tem secretariado, técnico de secretaria e tem o técnico em informática. Só tem isso. Essa questão limita, sabe, quando se fala flexibilização para o menino escolher o campo que ele quer em escola técnica aqui [na cidade] só tem esses três. Então, se eu tenho um menino que queria fazer gastronomia, por exemplo, ele não consegue fazer na cidade” (G2, 2022).

“Escolha, não. Ela é limitada pela oferta. Se a gente parar para pensar: no DF são quase 90 escolas de Ensino Médio, o Senai e o Senac por si só não vão dar conta. Daqui a pouco quando tiver as 90 escolas no novo Ensino Médio eles vão oferecer quantas vagas por escola? Duas, três” (G5, 2022).

“Pois é, mas aí no ano que vem todas as escolas de Ensino Médio têm que adotar a nova proposta, é obrigatório por lei. Aí eu fico imaginando se não aumentar as escolas parceiras, nós vamos ter problemas porque se a proposta do novo Ensino Médio é justamente essa do aluno fazer parte de sua formação fazendo suas escolhas. Se ele quiser estar dois dias da semana numa escola profissionalizante, vai ter essa oferta? Será que vai ser um sorteio, então, assim, aí já foge um pouco da proposta de formação. O novo Ensino Médio pretende ser atrativo para o aluno e se ele quer fazer um curso de mecânica de automóveis numa escola parceira e a escola tenta matricular e a vaga não é ofertada, não é possível atender a todos, já vai haver aquela frustração que gera abandono, que gera o desgosto do aluno. Então, a proposta de tornar o novo Ensino Médio atrativo pode fugir do seu objetivo” (G3, 2022).

A disputa pelo projeto de formação das juventudes se materializa quase sempre em reformas curriculares que, por si só, não são suficientes para melhorar a qualidade da formação e construir uma identidade para a etapa. Alinhadas à reforma curricular para a sua consecução, as redes de ensino recorrem a parcerias público-privadas para garantir a oferta da formação técnica e profissional. No entanto, pelas falas dos/das gestores/as, percebe-se que essas parcerias reforçam uma lógica formativa que visa o perfil de trabalhador/a demandado/a pelo mercado. Em nome de uma pseudoflexibilização curricular, recorre-se a parcerias sem estrutura para garantir a oferta e o ingresso de todos/as os/as que demonstrarem interesse por um determinado campo de formação.

Ao mesmo tempo, conforme sustenta G3, ao se desencantarem, esses/as estudantes abandonam o curso possível (e não o escolhido), sendo privados/as do acesso a uma formação humana integral em todas as áreas do conhecimento, o que oportunizaria o seu ingresso no ensino superior e a sua preparação básica para o trabalho. Ou seja, são duplamente punidos/as. Como analisa Acácia Kuenzer (2010), as exigências de formação de um/a trabalhador/a atuante em todos os setores econômicos e adaptável à produção flexível, com autonomia intelectual e moral, comunicação com domínio de linguagens, além das línguas materna e estrangeiras, continuam restritas a um grupo seletivo da sociedade, reforçando o dualismo educacional na formação no Ensino Médio brasileiro.

Nesse sentido, a educação tem se tornado “uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Em que pese a retórica da formação humana emancipatória apresentada em documentos oficiais do Novo Ensino Médio, os mecanismos de privatização, que no DF se concretizam via terceirização das atividades-meio e transformam o direito à educação em uma espécie de produto no âmbito da lógica capitalista. Portanto, a defesa de uma “educação para além do capital” requer “a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). A escuta de gestores/as e professores/

as das escolas pesquisadas revela os desafios a serem enfrentados nesse processo e os sinais de uma aproximação da gestão das escolas à Nova Gestão Pública.

Considerações finais

A concepção e a organização do Ensino Médio (etapa da Educação Básica privilegiada na discussão articulada à NGP) precisam ser compreendidas como processo em estreita relação com a divisão de classes sociais, portanto, campo em permanente disputa. A NGP intenta reformar a administração pública por meio de regras prescritivas para que a organização do Estado funcione e desempenhe um papel conforme a doutrina neoliberal, aplicada de modo uniforme, independentemente das peculiaridades de cada país, e nas diferentes áreas de atuação do governo. Além disso, a disputa pela formação das juventudes confronta o público e o privado. Enquanto o público defende uma visão integral de educação com gestão democrática no ensino público, o privado defende uma visão utilitária, com a gestão gerencialista dessa esfera. Entende-se que essa disputa é permanente e marcou a reforma do Ensino Médio de 2017, assim como a ‘reforma da reforma’ de 2024⁴.

Nesse bojo, houve a diminuição do financiamento público da educação, desobrigando o Estado de mantê-la satisfatoriamente, ao mesmo tempo em que se efetuou o repasse de recursos públicos para instituições parceiras. Essas instituições introduziram uma formação utilitária em seus currículos, em especial no itinerário profissionalizante, o que restringe o processo educativo à apreensão de princípios e valores praticados no mercado capitalista. A pedagogia de competências cognitivas, socioemocionais e técnicas passou a referenciar políticas curriculares nacionais, visando à formação de um tipo de trabalhador/a “para a satisfação de interesses privados, com ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GERMANO, 2011 *apud* NETA, FERNANDES & CARLOS, 2020, p. 49). Essa perspectiva reforça a importância da escola para o processo econômico-produtivo, com base na teoria do capital humano.

E o papel do/da gestor/a escolar em todo esse movimento de adesão ao ProNem foi o de conectar a estrutura central da Secretaria de Educação à escola. Nesse processo, a gestão democrática institucionalizada não serviu como referência para as deliberações, uma vez que os colegiados escolares e extraescolares, principais órgãos que asseguram a democracia no âmbito escolar e sistêmico da SEEDF, foram desprezados no processo decisório. Dessa forma, observou-se uma participação característica da gestão gerencialista, na qual as reuniões não são fóruns soberanos de decisão, mas simulacros de democracia. Esse movimento reconfigurou a gestão democrática, tornando os segmentos escolares, sobretudo pais/mães e alunos/as, meros/as espectadores/as da aprovação e execução do ProNem.

Recebido em: 29/04/2025; Aprovado em: 21/07/2025.

Notas

- 1 De acordo com Liguori e Voza, na perspectiva gramsciana, as classes subalternas são os diversos segmentos sociais explorados pelas classes hegemônicas. Segundo esse autor, “o elemento distintivo dos subalternos e dos grupos subalternos é a sua desagregação. Esses grupos (ou classes) sociais não são apenas múltiplos, mas também divididos e bastante diferentes entre si. Embora alguns deles possam ter atingido um significativo nível de organização, aos outros falta coesão, enquanto nos mesmos grupos existem vários níveis de subalternidade e marginalidade” (LIGUORI & VOZA, 2017, p. 747).
- 2 Joaquim Domingos Roriz foi político goiano que, na segunda metade da década de 1980, transferiu seu domicílio eleitoral para Brasília, para seguir carreira política com sua indicação a governador do DF pelo Presidente José Sarney (1985-1990). Tornou-se o ocupante mais longo do Palácio do Buriti, permanecendo no exercício da função de governador por 14 anos, em períodos intercalados. Sua forma de administrar, relacionar-se com a população, construir alianças e realizar articulações políticas foi denominada de ‘rorizismo’.
- 3 Os/As gestores/as serão identificados pela letra G e os/as professores/as pela letra P, para preservar suas identidades.
- 4 A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2023 possibilitou novas discussões sobre o Ensino Médio, impulsionando a reestruturação da reforma de 2017, denominada nos veículos midiáticos como ‘reforma da reforma’ ou Novo Ensino Médio 2024/ 2025.

Referências

- ARAÚJO, Ronaldo & SILVA, Mônica Ribeiro da. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015e 2016: é preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem ase os ocupas. Entrevista com Luís Antônio Groppo (UNIFAL). *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v.19, n. 39, maio/ago. 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 2017a. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727/2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, n. 113, quarta-feira, 14 de junho de 2017c. p. 9-12. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, Brasília, DF, 13 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/ensino_medio/emi>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem)*. Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>>. Acesso em: 25 abr. 2025.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública”: a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal. In: DIREITO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA II: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 23., 2014, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 394-420. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>. Acesso em: 25 de abril de 2025.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*: seção 1, Brasília, DF, ano 43, n. 29, p. 1, 8 fev. 2012. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinij/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

DOMICIANO, Cassia & ADRIÃO, Theresa. Financiamento do Novo Ensino Médio: o setor privado pega carona. *Coletiva*, Recife, n. 31. set./dez. 2022. Disponível em: <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-financiamento-do-novo-ensino-medio-cassia-e-theresa>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

FORNARI, Márcia & DEITOS, Roberto Antônio. O Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HELOANI, Roberto. *Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade*. São Paulo: Cortez, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2010: Superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. Tradução: Ana Maria Chiarini et al. Revisão técnica: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique & BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.

NETA, Olivia Morais Medeiros; FERNANDES Aleksandra Nogueira de Oliveira & CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. A profissionalização do ensino de 2º grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 29, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51645/30178>>. Acesso em: 25 abr. 2025.

NEWMAN, Janet & CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa & CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos diretores. *RBP AE*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

RAMOS, Marise. Do “Nó do 2º grau” ao ultraconservadorismo da atual política do ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.

SILVA, Maria Abádia & PACHECO, Ricardo Gonçalves. Presença da Nova Gestão Pública na educação básica do Distrito Federal – 2007-2020. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 124-162, 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62095>.

Avaliação externa e seus efeitos na autonomia docente

External assessment and its effects on teacher autonomy

La evaluación externa y sus efectos en la autonomía docente

 ISADORA RODRIGUEZ SAMBRANA*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

 FABIANO ANTONIO DOS SANTOS**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa investiga ações em resposta às avaliações externas e suas implicações no planejamento, condução das aulas e direcionamento das finalidades educativas em uma escola estadual de Corumbá-MS, por meio de entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar e professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental. Evidencia-se a pressão das instâncias administrativas para cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e observam-se simulados e materiais didáticos específicos limitando a autonomia docente e transformando gestores/as e professores/as em reféns dos resultados avaliativos. Os dados revelam a responsabilização docente pelo desempenho de alunos/as, deslocando o foco dos problemas estruturais da educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb se consolida como mecanismo de controle, num tensionamento entre potencialidades e limitações das avaliações externas, evidenciando a necessidade de repensar sua utilização para que se tornem, de fato, ferramentas formativas, articuladas com a construção de uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este trabalho foi realizado com o apoio do CNPq. *E-mail:* <isadora.sambrana@ufms.br>.

** Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação (Cidade Universitária/Campo Grande) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus do Pantanal) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <fabiano.santos@ufms.br>.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Resultados avaliativos. Prática docente. *Accountability* educacional.

ABSTRACT: This research investigates actions in response to external assessment and their implications for planning, teaching and the educational objectives at a state school in Corumbá, Mato Grosso do Sul, through semi-structured interviews with school administrators and 9th-grade elementary school teachers. The pressure to meet the goals of the Basic Education Development Index – Ideb by administrative bodies is evident, as well as the use of mock exams and specific teaching materials, which limit teacher autonomy and make school administrators and teachers hostages of evaluation results. The data show teachers' accountability for student performance, shifting the focus away from the structural problems of education. The Basic Education Assessment System – Saeb is consolidating itself as a control mechanism in a tension between the potentialities and limitations of external assessments, highlighting the need to rethink their use so that they become, in fact, formative tools, articulated with the construction of an emancipatory and socially committed education.

Keywords: Basic Education Assessment System. Assessment results. Teaching practice. Educational accountability.

RESUMEN: Este estudio investiga las acciones en respuesta a las evaluaciones externas y sus implicaciones para la planificación, conducción de clases y dirección de las finalidades educativas en una escuela estatal de Corumbá (MS), por medio de entrevistas semiestructuradas con la dirección de la escuela y profesores/as del 9º año de la enseñanza fundamental. La presión de los órganos administrativos para el cumplimiento de las metas del Índice de Desarrollo de la Educación Básica – Ideb es evidente, y se observa que simulaciones y materiales didácticos específicos limitan la autonomía docente y convierten a gestores/as y docentes en rehenes de los resultados de la evaluación. Los datos revelan que los/as docentes son responsables del desempeño de los/as estudiantes, desviando la atención de los problemas estructurales de la educación. El Sistema de Evaluación de la Educación Básica - Saeb se consolida como un mecanismo de control, en una tensión entre las potencialidades y limitaciones de las evaluaciones externas, destacando la necesidad de

repensar su uso para que se conviertan, de hecho, en herramientas formativas, articuladas a la construcción de una educación emancipadora y socialmente comprometida.

Palabras clave: Sistema de Evaluación de la Educación Básica. Resultados de la evaluación. Práctica docente. *Accountability* educativo.

Introdução

A reflexão sobre a função social da escola e suas finalidades educativas configura um campo de intensas disputas políticas. Divergentes grupos, sustentados por distintas concepções de mundo e sociedade, competem para definir os rumos da educação. Como fenômeno propriamente humano (SAVIANI, 1984, p. 15) em uma sociedade de classes, a educação vai exprimir projetos formativos muitas vezes antagônicos de emancipação e conformação.

No centro do debate sobre a função social da escola – sua finalidade – está tanto o papel do/da professor/a como os conteúdos que devem ser trabalhados. De acordo com Dermeval Saviani, a escola tem o papel de formação do ser social e o faz através da organização e da transmissão dos saberes sistematizados, portanto, está relacionada com os conhecimentos científicos (SAVIANI, 1984, p. 42). O/A professor/a deve ser aquele/a que transmite esses conhecimentos aos/as estudantes.

Embora essa afirmação pareça evidente, é necessário esclarecer sua amplitude, dado que o termo *transmissão* frequentemente gera equívocos no debate educacional. Em determinadas correntes pedagógicas, especialmente naquelas influenciadas pelas chamadas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 2), a transmissão é equivocadamente associada a um ensino tradicional, arbitrário ou reducionista. No entanto, ao defender a transmissão do conhecimento, não se propõe uma educação passiva, mas a sistematização do saber como meio de acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Nesse sentido, é imprescindível destacar que a escola não deve transmitir qualquer tipo de conhecimento, mas aqueles considerados clássicos e essenciais para a compreensão da realidade. Saviani também ressalta que esses conhecimentos, coincidentes com os saberes científicos, são de caráter nuclear e sistematizado, distinguindo-se dos saberes empíricos do senso comum (SAVIANI, 1984, p. 42). Dessa forma, reconhecer a centralidade da transmissão na prática educativa é reafirmar a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento acumulado historicamente, garantindo a formação integral de sujeitos/as e ampliando suas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

Portanto, a função social da escola não pode ser reduzida à adaptação de indivíduos/as a modelos previamente estabelecidos. Pelo contrário, seu papel é oferecer a estudantes concepções para compreender criticamente a sociedade e, se necessário, transformá-la. Isso implica a valorização de um ensino pautado na sistematização do conhecimento e no compromisso com a formação de cidadãos/ãs capazes de pensar, questionar e agir de maneira consciente. Somente assim a escola poderá cumprir sua missão essencial de contribuir para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Este artigo organiza-se em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute o processo de reconfiguração do trabalho docente a partir das avaliações externas, evidenciando a subordinação das práticas pedagógicas às demandas superiores. A segunda apresenta o percurso metodológico adotado e a caracterização dos/das participantes da pesquisa. Na terceira seção examinam-se as iniciativas pedagógicas voltadas para o aprimoramento do desempenho dos/das estudantes em avaliações externas e suas implicações na redefinição do ensino. A quarta e a quinta seções analisam o processo de responsabilização docente, evidenciando os desafios impostos à autonomia pedagógica, e de que forma as avaliações contribuem para esse cenário, ao mesmo tempo em que ocultam a desresponsabilização do Estado pelas condições da educação.

Avaliações externas e a reconfiguração da educação

As avaliações externas têm se tornado uma ferramenta central na política educacional, sendo usadas como um dos principais instrumentos para aferir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos/das alunos/as. Essas avaliações estandardizadas, aplicadas em larga escala, têm gerado discussões acaloradas entre especialistas e educadores/as sobre seu impacto no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas o Brasil testemunhou a elaboração de iniciativas de avaliação nos sistemas públicos de ensino, em alinhamento com as mudanças nas políticas educacionais globais a partir dos anos de 1980 (HORTA NETO, 2007, p. 2-3). Apresentadas como ferramentas para aprimorar a qualidade do ensino, essas iniciativas têm se concentrado principalmente na avaliação em larga escala, especialmente no que se refere ao desempenho discente por meio de provas. Esses resultados são frequentemente utilizados como indicadores da qualidade dos sistemas, redes ou instituições escolares (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p. 5). Tal abordagem ignora as múltiplas dimensões do processo educativo e reduz a complexidade da aprendizagem a parâmetros quantitativos.

A partir da década de 1990, o governo federal passou a coordenar sistemas nacionais de avaliação da educação, promovendo-os como instrumentos voltados a produção de diagnósticos da realidade educacional e orientação de políticas públicas destinadas à

promoção da equidade e ao aprimoramento da qualidade do ensino (HORTA NETO, 2007, p. 7-8). Paralelamente, governos estaduais e municipais instituíram seus próprios sistemas de avaliação, concebidos como iniciativas complementares às avaliações nacionais. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de problematizar as finalidades desses sistemas avaliativos, questionando a que projetos formativos se vinculam e a quais interesses sociopolíticos atendem. Embora a literatura especializada destaque os riscos e limites dessas avaliações, a sua aplicação permanece consolidada e já se encontra em sua terceira geração (NEVES, 2017, p. 200).

Diante dessa realidade, a abordagem avaliativa tem difundido uma lógica específica de gestão da educação pelo Estado, orientando a tomada de decisões e a formulação de políticas educacionais em diferentes esferas governamentais (SOUSA & FREITAS, 2004, p. 166). Assim, o chamado “Estado-avaliador” (NEAVE, 1998, p. 268) exerce um controle substancial sobre objetivos e resultados através do mecanismo da avaliação, visando solidificar os modelos desejados e, simultaneamente, direcionar o mercado (COSTA JÚNIOR & BITTAR, 2012, p. 260).

De acordo com o ideário neoliberal, as escolas são percebidas como espaços voltados para a produção de habilidades e a transmissão de conhecimentos básicos que aumentem a capacidade produtiva e contribuam diretamente para o mercado de trabalho (GUARDA & LIMA, 2021, p. 229). Esse cenário de ampliação das forças neoliberais sobre a educação a partir dos anos 1990, com intensificação nas últimas décadas, mostra a importância de pesquisas que procurem compreender melhor as repercussões dessas políticas sobre as escolas e o trabalho docente. Além disso, sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre as avaliações externas em vigor, buscando formas equitativas de avaliar a qualidade do ensino, levando em consideração a diversidade de contextos e práticas educacionais. A abordagem mencionada no presente estudo poderá nos fornecer uma visão aprofundada sobre as interferências de processos avaliativos no trabalho docente, indo além da simples mensuração quantitativa do desempenho dos/das alunos/as em avaliações externas.

Nossa atenção se voltará para prática docente, pois entendemos que os/as professores/as estão em uma posição central, atuando como intermediários/as entre as decisões dos/das gestores/as e as avaliações externas. Portanto, examinar a prática docente é fundamental para entender como essas avaliações impactam tanto a gestão educacional quanto o processo de ensino-aprendizagem.

À luz das transformações ocorridas no cenário educacional a partir da consolidação das avaliações externas, este artigo examina as interferências dessas práticas avaliativas no trabalho docente, discutindo os desafios, as tensões e os impactos que impõem à prática educativa. Busca, ainda, contribuir para o debate crítico ao reconhecer as avaliações externas como instrumentos potenciais para a orientação de intervenções pedagógicas. No âmbito dessa problemática, a pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias

formuladas em resposta às avaliações externas e investigar suas implicações na definição e no redirecionamento das finalidades educativas em uma escola da rede estadual de ensino, situada no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul.

Pretende-se compreender em que medida essas avaliações incidem sobre a seleção e a organização dos conteúdos curriculares, sobre as práticas pedagógicas adotadas e sobre a autonomia docente no cotidiano escolar. Ademais, busca-se examinar as percepções dos/das gestores/as escolares, evidenciando as dinâmicas institucionais que emergem desse processo avaliativo. Dessa forma, almeja-se produzir subsídios que aprofundem a reflexão crítica acerca dos impactos das avaliações externas sobre o trabalho docente e sobre a construção de uma educação comprometida com a qualidade e com a equidade social.

Percurso metodológico

O estudo foi conduzido em uma escola estadual localizada no município de Corumbá-MS, com foco nas ações pedagógicas voltadas para a preparação dos/das alunos/as do 9º ano para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb 2023. A organização desse processo ocorreu em etapas estratégicas, sendo a primeira delas a aplicação de simulados diagnósticos de Língua Portuguesa e Matemática. As observações foram realizadas entre agosto e novembro de 2023, abrangendo as aulas de Língua Portuguesa, Matemática e as formações pedagógicas promovidas pela equipe gestora. Essas formações, desenvolvidas em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, visavam alinhar as práticas pedagógicas ao modelo de avaliação externa, fornecendo suporte teórico e metodológico aos/as professores/as.

Para complementar a coleta de dados, foram analisados os materiais didáticos elaborados pelos/as docentes responsáveis pela Coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem. A análise desses documentos permitiu verificar como os conteúdos foram adaptados e quais metodologias foram empregadas para fortalecer o ensino dos descritores prioritários do Saeb. Esse cruzamento de dados contribuiu para compreender a relação entre as orientações da SED/MS, as estratégias desenvolvidas pela escola e os desafios enfrentados pelos/as docentes na preparação dos/das estudantes.

Além de observação e análise documental, a pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com diferentes agentes do contexto escolar, permitindo uma visão aprofundada do impacto das avaliações externas na dinâmica pedagógica. Os/As entrevistados/as incluíram a equipe gestora da escola, composta por diretor e coordenadora pedagógica – identificados neste estudo como *direção* e *coordenação pedagógica*, respectivamente. Também participaram três professores/as de Língua Portuguesa (LP1, LP2 e LP3), dois/duas professores/as de Matemática (MA1 e MA2) e um docente responsável pela coordenação do Projeto de Recomposição de Aprendizagem – RA. A seleção criteriosa dos/das

participantes visou contemplar diferentes perspectivas dentro da comunidade escolar, permitindo compreender o fenômeno a partir da experiência daqueles/as que o vivenciam diretamente no cotidiano escolar.

Essa abordagem metodológica possibilitou uma análise detalhada das percepções e estratégias adotadas pela escola para enfrentar os desafios impostos pelas avaliações externas. Além disso, revelou os impactos diretos dessas ações no processo de ensino-aprendizagem, destacando as dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as.

Avaliações externas e responsabilização docente: implicações e desafios na Educação Básica

Nas últimas décadas, as avaliações externas em larga escala tornaram-se uma política central nos sistemas educacionais, especialmente na América Latina. No Brasil, instrumentos como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb consolidaram-se como mecanismos de monitoramento da qualidade da educação pública. Contudo, a ampliação dessas avaliações trouxe consigo um novo fenômeno: a responsabilização docente, frequentemente associada ao desempenho escolar dos/das alunos/as nas provas padronizadas.

As avaliações externas em larga escala visam oferecer um panorama geral da educação a partir da análise de resultados obtidos por estudantes em instrumentos padronizados. Segundo Luiz Carlos Freitas, essas avaliações deveriam servir como base para formulação de políticas públicas, alocação de recursos e definição de metas de desempenho (FREITAS, 2012, p. 389). Entretanto, por seguirem uma lógica influenciada por modelos de gestão centrados na eficiência e no controle dos resultados — característicos da chamada *accountability* educacional —, as avaliações têm privilegiado práticas performáticas, valorizando mais os resultados obtidos do que o próprio processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de *accountability*, oriundo da administração pública anglo-saxônica, refere-se à prestação de contas por parte de escolas e professores/as em relação aos resultados obtidos (BROOKE, 2006, p. 378). No contexto brasileiro, essa lógica tem se traduzido na valorização de rankings, metas e bonificações atreladas ao desempenho dos/das alunos/as, especialmente em redes estaduais e municipais. A responsabilização docente tem se intensificado no Brasil com a disseminação de políticas que associam diretamente os resultados das avaliações externas ao trabalho docente. Conforme apontam Maria Dilenéia Fernandes, Elisângela Scaff e Regina Oliveira, o discurso de que o/a professor/a é o/a principal responsável pelo sucesso ou fracasso escolar desconsidera as múltiplas variáveis que influenciam o aprendizado, como infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos/das alunos e gestão escolar (FERNANDES, SCAFF & OLIVEIRA, 2013, p. 338).

Essa abordagem vai gerar, como acompanharemos na sequência desse artigo, efeitos perversos. Freitas alerta para o risco de professores/as se sentirem pressionados/as a ensinar para o teste, restringindo o currículo e priorizando apenas os conteúdos cobrados nas avaliações. Esse fenômeno, conhecido como *teaching to the test*, empobrece o processo de ensino-aprendizagem e compromete o desenvolvimento integral dos/das estudantes (FREITAS, 2012, p. 389). Além disso, há relatos de práticas que tensionam o ambiente escolar, como a categorização de professores/as como bons/boas ou ruins com base apenas em indicadores numéricos. Essa cultura de responsabilização individual desconsidera a natureza coletiva e complexa do trabalho docente (DUARTE, 2001, p. 38). O discurso da responsabilização promove uma visão reducionista da atuação do/da professor/a, na qual seu valor é medido exclusivamente pelo desempenho dos/das estudantes em testes padronizados.

A intensificação do trabalho, a desvalorização da autonomia docente e a crescente vigilância institucional impactam o trabalho docente e, conseqüentemente, as finalidades educativas escolares. O foco exclusivo em resultados numéricos provoca uma perda do sentido do trabalho educativo, transformando a escola em uma instituição voltada para a produção de dados e não para a formação cidadã e crítica de sujeitos/as (FREITAS, 2012, p. 289-290).

Qualidade educacional associada à avaliação externa: pressão por resultados

Nossa investigação demonstrou que as políticas de *accountability* incorporam à prática dos/das professores/as a responsabilidade por melhorar resultados das avaliações; com isso, estariam contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Vamos observar adiante que, além de incorporarem o discurso da responsabilização, os/as docentes passam a compreender as avaliações como medidores de qualidade educacionais, correspondendo às premissas das políticas de avaliação externa.

Ao analisarmos as recomendações internacionais para as políticas de avaliação externa e em larga escala, é possível perceber esforços para utilizar os indicadores educacionais como parâmetros de comparação entre diferentes regiões dentro de um mesmo país ou internacionalmente. Comparar o incomparável constitui um desafio significativo, pois a tentativa de estabelecer metas visando índices semelhantes entre regiões ou países, desconsiderando as profundas diferenças socioeconômicas, culturais e territoriais, torna essa tarefa arriscada e problemática.

Quando perguntamos à direção da escola sobre os resultados da avaliação e o posicionamento da gestão sobre o tema, a resposta denotou o discurso de autoresponsabilização pelos resultados: *“a nota de 2021 foi maior que em outros anos e uma das maiores do Estado e neste momento não podemos tirar menos que esse número”*¹. É possível observar

no relato a grande preocupação da direção escolar com os bons resultados da avaliação, sendo objetivo principal a sua manutenção. Esse mesmo discurso fica evidenciado na fala da coordenação pedagógica: *“O meu papel como coordenador (a) desta escola além da função de avaliar planejamentos é coordenar e escolher as melhores estratégias para que possamos preparar os alunos para realizar a prova”*.² Fabiano Santos e Cristielli Silva destacam que nas escolas com melhores índices no Ideb há um esforço deliberado para preparar alunos/as exclusivamente para as provas, muitas vezes negligenciando a necessidade de uma formação integral e emancipatória (SANTOS & SILVA, 2021, p. 15).

Como observamos nos trechos das entrevistas, há grande preocupação em preparar os/as estudantes para se saírem bem nas avaliações, mesmo que tal prática não se vincule aos objetivos e finalidades educativas firmados anteriormente. Isso reforça a perspectiva de avaliação como fim e não como meio, provocando uma verdadeira corrida para que se torne o parâmetro principal de sucesso do ensino e da aprendizagem. Tomada dessa maneira, a avaliação deixa de servir para o planejamento e a orientação do trabalho escolar e passa a ser a própria finalidade da escola. Tão grande é a importância que a preparação para as avaliações toma no cotidiano das escolas sul-mato-grossenses, que um programa chamado Recuperar para Avançar³ foi criado sob o argumento de que seriam necessárias medidas extras para recuperar a aprendizagem; mas no cotidiano de pressão que sofrem as escolas, transforma-se em mais um espaço de preparação para avaliações externas e em larga escala. Nessas circunstâncias, quando questionados/as sobre a nota do Ideb de 2025 da escola e sobre o projeto Recuperar para Avançar, os/as professores/as afirmam:

“O objetivo é ter uma nota maior, no entanto, quanto à aprovação dos alunos fica a desejar, pois o Estado pede índice, então pra ele é interessante que a maioria dos alunos sejam aprovados [...] sobre “Recuperar para avançar”, você deixa os alunos com baixo rendimento, então é um trabalho a mais que temos que no final vai acontecer o índice que o Estado está proporcionando a ter, então isso cai a qualidade de ensino”.⁴

“observamos que a cada bimestre com a criação de uma recuperação para avançar, a preocupação do Estado seria somente com a quantidade e não a qualidade”.⁵

Como é possível observar nas falas de docentes, a responsabilização pelos resultados vai se tornando algo esperado e natural no cotidiano. Incorpora-se a ideia de que é responsabilidade do/da professor/a a melhoria da qualidade do ensino, e isso seria possível apenas com a melhoria dos índices alcançados nas avaliações. Nesse cenário, Marilda Schneider e Elton Nardi atribuem ao Ideb o papel regulador de uma concepção específica de qualidade educacional (SCHNEIDER & NARDI, 2013, p. 29).

A pressão para alcançar bons indicadores impacta diretamente o trabalho docente, contribuindo para um cenário de desvalorização e precarização. Esse fenômeno se manifesta, sobretudo, por meio de salários inadequados, sobrecarga de trabalho e pela crescente responsabilização social imposta aos/as professores/as, sem que haja condições adequadas para que desempenhem suas funções com qualidade (GATTI *et al.*, 2019, p.

114). A desvalorização da categoria é reconhecida por um professor de Matemática, que expressa sua insatisfação diante das condições de trabalho: “com essa recuperação a cada final de bimestre, vemos que a coisa tá meio jogada, então os professores vêm se desgastando cada vez mais e o nosso trabalho não vêm sendo valorizado”.⁶

Ainda que a maior parte dos relatos indique a incorporação da responsabilização pelos resultados, o professor MA1 demonstra sua preocupação com a criação de novas estratégias para melhorar os índices avaliativos. Para ele, a criação do programa Recuperar para Avançar acaba criando novas tarefas aos/as professores/as, que se veem sobrecarregados/as e desvalorizados/as. Esse relato evidencia como a precarização do trabalho docente, aliada à lógica de resultados avaliativos, também tem gerado insatisfações.

As condições precárias de trabalho e formação, que exercem forte influência sobre as práticas pedagógicas da maioria dos/das professores/as na escola pública, representam elementos que contradizem a própria essência da instituição, cujo propósito é garantir a socialização do conhecimento. Ou seja, quando os/as docentes enfrentam sobrecarga, baixos salários ou falta de recursos, isso compromete a qualidade do ensino, dificultando o cumprimento do papel social da escola de democratizar o saber e possibilitar o desenvolvimento dos/das estudantes. Esse contexto fica evidenciado na fala de outro professor de Matemática: “Nesta escola, muitas coisas são cobradas, mas na infraestrutura em si, não há um amparo para o professor em nada, não é disponibilizado material didático, a maioria das salas sem ventilação e isso afeta até mesmo no rendimento do aluno”⁷.

Mesmo que alguns/umas reconheçam a precarização de seu trabalho, a maior parte dos/das entrevistados/as não associa as condições precárias com os resultados alcançados nas avaliações. Reforçam o discurso da responsabilização, creditando para si o dever de melhorar a qualidade da educação através da melhoria dos índices.

“infelizmente, acredito que seja a culpa dos profissionais, pois há muitos conteúdos que são cobrados e os alunos não viram em algumas séries anteriores. Há alguns profissionais que não dão todo o conteúdo, ficando a dever, acho que a educação precisa mudar muita coisa para alcançarmos um ensino de qualidade”⁸.

Essa percepção reforça a transferência da responsabilidade pelo fracasso escolar para os/as docentes, ignorando fatores estruturais como a falta de investimentos, inadequação curricular e as desigualdades socioeconômicas. Fabiano Santos, João Zanardini e Hellen Marques apontam que esse processo de culpabilização enfraquece o coletivo escolar, colocando professores/as, gestores/as e alunos/as uns/umas contra os/as outros/as, dificultando uma reflexão conjunta sobre os desafios da educação pública (SANTOS, ZANARDINI & MARQUES, 2020, p. 807).

Quando perguntamos sobre o trabalho pedagógico e as cobranças por melhores resultados a resposta indicou, novamente, a responsabilização e sua naturalização:

“Achei as cobranças normais, Deus nos dá líderes e temos que obedecer”⁹.

*“Tudo o que se faz em prol da educação, não importa que seja uma demanda que possa levar bastante tempo é de grande valia. Mas isso foi porque toda semana tínhamos que dar uma notificação para a direção, sobre o andamento das apostilas, onde que estava com o conteúdo e se os alunos estavam correspondendo. Então, vemos que todas essas coisas são com uma pressão imensa, mas tudo é válido”.*¹⁰

Esses relatos revelam uma naturalização das cobranças e pressões impostas pelo Estado-avaliador, demonstrando como a conformidade e a falta de alternativas viáveis fazem com que muitos/as docentes se adaptem às exigências, mesmo que isso signifique sacrificar seus princípios pedagógicos. Através da formação de consensos (GRAMSCI, 2001, p. 47), vai se produzindo uma ampla aceitação da responsabilidade que cada docente possui na melhoria dos índices e a naturalidade diante das pressões do Estado-avaliador. Esse cenário não apenas impacta a autonomia e o bem-estar dos/das profissionais, mas também deteriora a qualidade do ensino, perpetuando um modelo educacional focado exclusivamente em resultados quantitativos. A desvalorização do trabalho docente, somada à pressão para atender às demandas externas, leva a esgotamento profissional e insatisfação, resultando em um ambiente educacional cada vez mais fragilizado, no qual a lógica produtivista se sobrepõe ao verdadeiro propósito da educação.

Implicações das avaliações externas sobre atores/atrizes escolares

Considerando o que já apresentamos sobre a naturalização das cobranças que sofrem professores/as para melhorar os resultados nas avaliações e considerando, ainda, que esses/essas profissionais sentem-se responsáveis pela melhoria dos índices e os relacionam com a qualidade educacional, a atmosfera para a ampliação e intensificação da cultura avaliativa torna-se cada vez mais propícia. Nossa pesquisa demonstrou que nos anos em que o Saeb é aplicado, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS intensifica suas diretrizes, reforçando a importância das avaliações externas e orientando as escolas a seguir um planejamento pedagógico voltado ao cumprimento dessas metas. Entre as medidas recomendadas estão a aplicação de simulados diagnósticos, elaboração de materiais didáticos complementares e o realinhamento curricular com foco nos conteúdos priorizados pela avaliação.

Embora o discurso oficial enfatize a melhoria da qualidade do ensino e a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam um bom desempenho de alunos/as, os/as gestores/as escolares enfrentam um dilema: por um lado, se reconhecem a necessidade de atender às metas estabelecidas pelos órgãos reguladores, por outro, manifestam preocupações quanto aos impactos dessas avaliações na dinâmica escolar. Esse contexto fica evidente nas falas da direção e da coordenação pedagógica:

“Desde o ano passado (2022) a SED vem batendo nesta tecla, ‘não esquece que esse ano (2023) temos Prova Brasil’¹¹. Mesmo eles cobrando e marcando em cima, acho importante, pois a partir daí a escola tem um olhar especial nesse sentido”¹²

“avalia a participação no sentido de atribuírem uma pressão para cumprirmos a porcentagem mínima de presença dos estudantes, mas no que se refere a apoio e suporte infelizmente não dão, mas cobrar sobre a presença dos alunos eles fazem, jogam a bomba para a escola, mesmo com as adversidades de cada escola. Então vejo a Coordenadoria¹³ como um fiscalizador”¹⁴

Além disso, a coordenação pedagógica enfatiza a relação dos/das docentes com as demandas impostas pelas instâncias superiores, destacando a pressão para adequar suas práticas pedagógicas a fim de atender às exigências institucionais e contribuir para a melhoria dos índices educacionais. Essa realidade se reflete na necessidade constante de ajustes no planejamento escolar, conforme evidenciado a seguir: *“os professores tiveram que realizar um replanejamento do 3º bimestre para abordar questões sobre o Saeb, devido ao monitoramento da SED, como se fosse uma fiscalização que a escola passa”¹⁵*

Esse monitoramento intensifica a carga de trabalho docente, deslocando o foco do ensino para o cumprimento de metas avaliativas, comprometendo a qualidade e a diversidade das práticas pedagógicas, uma vez que os/as professores/as são levados/as a priorizar conteúdos alinhados ao Saeb. Essa realidade é evidenciada nas falas da coordenação pedagógica e de um professor de Língua Portuguesa, respectivamente:

“Alguns professores por atenderem especificamente as questões do Saeb acabaram deixando certos conteúdos de lado e isso acabou furando o planejamento; por mais que sejam 200 dias letivos, é muito conteúdo para pouco tempo. Alguns professores relataram: ‘eu foquei no Saeb, mas atrasei o meu plano de ensino do Referencial Curricular’”¹⁶

“A direção nos repassou que deveríamos trabalhar exclusivamente por um tempo as questões do Saeb, familiarizando os estudantes. Anteriormente havíamos realizado o planejamento que não cabia trabalhar o Saeb, mas veio o pedido da gestão para que abrissemos uma brecha no meio deste planejamento”¹⁷

Essa lógica centrada em indicadores quantitativos de desempenho não apenas impacta a autonomia dos/das professores/as, mas também reforça a percepção de que os órgãos reguladores atuam como fiscalizadores do trabalho escolar, restringindo a flexibilidade pedagógica e limitando a capacidade dos/das professores/as de adaptar suas metodologias às necessidades reais dos/das alunos/as e enfraquecendo o papel da escola como um espaço de formação crítica e emancipadora.

A autonomia docente, entendida como a liberdade do/da professor/a para tomar decisões pedagógicas e metodológicas no ambiente escolar, é um elemento fundamental para a qualidade do ensino, permitindo que o/a educador/a adapte o currículo às necessidades e características específicas dos/das estudantes. Entretanto, essa autonomia tem sido progressivamente reduzida por conta de diversas restrições impostas por políticas educacionais, padronização curricular e mecanismos de controle externo. Esse contexto fica evidente na fala da coordenação pedagógica:

“foi abordado com os professores para treinar e preparar os alunos através de questões de anos anteriores, no entanto, alguns professores mencionaram: ‘não é assim que trabalhamos ao longo do ano, pois vai desviar o meu plano só para atender o Saeb’, alguns professores atenderam, mas outros foram resistentes”¹⁸.

Esse cenário reforça a perda de autonomia docente, uma vez que a exigência de adaptação ao modelo imposto pelo Saeb redefine as prioridades do ensino, deslocando o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas avaliativas. Esse impacto também é ressaltado por uma professora de Língua Portuguesa, ao relatar como as orientações institucionais influenciam sua prática docente:

“A escola se mobilizou para preparar os alunos, praticamente fomos informados: deixe de trabalhar aquilo que faz parte do seu planejamento e volte-se para aquilo que eles serão cobrados na prova do Saeb [...] até no nível das questões do Saeb, que se encontram distantes daquilo que o professor tem-se trabalhado em sala de aula”¹⁹.

Diante desse relato fica evidente que os/as professores/as devem ser flexíveis e ajustar seu trabalho às expectativas apresentadas. Em anos de aplicação do Saeb, a prática pedagógica se volta exclusivamente aos conteúdos dessa avaliação externa. Observa-se que as aulas são preparadas com foco na prova, deixando claro que o conteúdo necessário para o aprendizado dos/das alunos/as ao longo do ano letivo não corresponde ao exigido pela avaliação; com isso, o ensino acaba perdendo sua verdadeira finalidade.

Raquel Vieira e Cássia Fernandes (2011) buscaram investigar como os/as professores/as percebem as avaliações externas e quais são as implicações dessas avaliações em seu trabalho. As falas dos/das docentes mencionados/as anteriormente reforçam as conclusões das autoras em sua pesquisa, mostrando que a abordagem dos conteúdos em sala de aula difere do que é cobrado nas provas. Como resultado, os/as professores/as ajustam seu trabalho em sala para focar nas questões do Saeb, visando garantir melhores resultados dos/das alunos/as e, conseqüentemente, um aumento no Ideb da escola. Isso evidencia que as avaliações externas estão exercendo uma influência decisiva sobre a prática docente, determinando o currículo a ser seguido nas escolas.

A perda de autonomia limita a capacidade do/da professor/a de ajustar conteúdos, metodologias e abordagens conforme a realidade da sala de aula, impactando diretamente sua prática profissional e a formação dos/das alunos/as. Essa discussão traz à tona as mobilizações da gestão escolar quanto aos materiais que os/as docentes deveriam trabalhar com os/as alunos/as meses antes da aplicação do Saeb, o que fica evidenciado nas falas a seguir:

“A gestão escolar organizou uma comissão que elaborou um material baseado em questões de provas anteriores e estilos de questões para os que os alunos fossem se familiarizando, para saber o quê e de que forma os conteúdos seriam cobrados nas avaliações; como se fosse um treino, para que no dia do jogo, acertassem o gol. A gestão escolar nos disponibilizou este material e trabalhamos incansavelmente por quase dois meses”²⁰.

Esses relatos demonstram que a interferência externa na prática docente desvaloriza o conhecimento construído ao longo do ano letivo, tornando o ensino cada vez mais instrumentalizado e voltado para a lógica avaliativa.

Na pesquisa que realizaram em três escolas de Corumbá-MS, Fabiano Santos e Crislielly Silva (2021) identificaram que, nas instituições com melhores índices no Ideb, os/as professores/as relataram sentir-se obrigados/as a seguir os descritores das avaliações, sendo cobrados/as para adequar suas práticas pedagógicas às expectativas das provas. Esse processo resulta na transformação das avaliações externas em critérios diretos para a seleção e organização dos conteúdos escolares, reduzindo o ensino a um treinamento para testes e comprometendo a capacidade dos/das docentes de adaptar suas metodologias às necessidades reais de aprendizagem dos/das alunos/as. A ênfase nas consequências do Estado como avaliador muitas vezes leva à criação de avaliações e materiais didáticos complementares que, no fim das contas, não contribuem para a melhoria da qualidade educacional. Essas avaliações não são usadas para melhorar as práticas de ensino, mas apenas para preparar os/as alunos/as para o Saeb (SAMBRANA, 2024, p. 66).

A pressão exercida pelas avaliações externas influencia a percepção dos/das próprios/as docentes sobre o papel dessas avaliações no processo educativo. Apesar das críticas relacionadas à intensificação do trabalho e à limitação da autonomia pedagógica, muitos/as ainda reconhecem as avaliações externas como um instrumento relevante para verificar a aprendizagem dos/das alunos/as. Esse entendimento fica evidente nas respostas dos/das participantes, que apresentaram posicionamentos semelhantes sobre a importância dessas avaliações para monitorar o desempenho discente, como demonstram os seguintes relatos:

*“De certa forma contribuem para o processo de verificação da aprendizagem”.*²¹

*“É o momento que vai demonstrar se o aluno adquiriu as habilidades propostas”.*²²

*“São importantes para saber como está o nível das escolas [...] vejo que esses sistemas avaliativos precisam existir para sabermos como se encontra o nível dos alunos”.*²³

Assim, percebe-se que esses/as professores/as entendem a avaliação como um meio de medir o conhecimento adquirido pelos/as alunos/as. De acordo com as falas dos/das docentes, há de se destacar o aspecto positivo das avaliações, especialmente no que diz respeito ao diagnóstico dos/das estudantes e das escolas.

Santos, Zanardini e Marques destacam que o Estado tem adotado uma postura cada vez mais restritiva em relação ao financiamento da educação, ao mesmo tempo em que amplia seu papel regulador. Esse processo gera um cenário no qual os/as profissionais da educação, isolados/as em suas práticas, precisam encontrar soluções individuais para lidar com a redução do apoio estatal no fomento educacional (SANTOS, ZANARDINI & MARQUES, 2020 p. 807). Além disso, a responsabilização dos/das estudantes e

das famílias pela baixa performance é outro traço presente nos depoimentos. Expressões como “o problema são os estudantes”²⁴ e “a família não acompanha o aluno”²⁵ apontam para uma visão que naturaliza o fracasso escolar como decorrência da falta de interesse externo, desonerando o Estado e a escola de sua função mobilizadora.

A descentralização das políticas educacionais, sob o pretexto de democratização e autonomia das unidades escolares, acabou por gerar uma dinâmica perversa de desresponsabilização do Estado em relação à garantia de uma educação pública de qualidade. A transferência de encargos administrativos e pedagógicos às escolas não foi acompanhada de investimentos adequados em infraestrutura, formação docente e condições de trabalho, configurando um processo de descentralização das obrigações, mas não dos meios para cumpri-las. Trata-se de uma estratégia que atribui aos/as profissionais a culpa por insuficiências que são, em grande medida, responsabilidade estatal.

Como vimos anteriormente na seção *Qualidade educacional associada à avaliação externa: pressão por resultados*, um professor de Língua Portuguesa relativiza sua responsabilidade mediante aos resultados avaliativos, vinculando sua prática aos índices de desempenho: “se o resultado for negativo, não atingindo a nota para atribuir ao Ideb, ficará esquisito para nós professores, porque dará a impressão que nós não colaboramos ou participamos da ação [...] Não vou me sentir frustrado se os alunos tiverem nota baixa, pois sei exatamente que desempenhei o meu melhor”²⁶.

Não obstante a crítica à responsabilização injusta dos/das docentes, é imprescindível reconhecer que o/a professor/a exerce, de fato, um papel incontornável na qualidade da educação ofertada. Seu comprometimento ético, domínio teórico-metodológico e capacidade de mediação pedagógica são determinantes para o êxito escolar dos/das estudantes. A crítica, portanto, não pode eximir docentes de sua corresponsabilidade no processo educativo, mas precisa situá-la dentro de uma leitura crítica das condições objetivas de trabalho. A responsabilização docente isolada, como vem sendo operada pelas avaliações externas, é reducionista e injusta, pois desconsidera que o desempenho escolar é fruto de múltiplos fatores interdependentes, como políticas públicas consistentes, financiamento adequado, suporte técnico-pedagógico e inclusão social. A superação dessa lógica exige não apenas a valorização do trabalho docente, mas a reafirmação do Estado como o principal garantidor do direito à educação.

Outro aspecto relevante do Saeb sobre o funcionamento da escola diz respeito às estratégias adotadas para garantir a participação dos/das alunos/as. Uma prática observada foi a atribuição de notas complementares a estudantes que comparecessem nos dias de aplicação do Saeb. Essa medida tem como principal objetivo incentivar a presença discente e alcançar a taxa mínima de 80% de participação, critério essencial para que os resultados da avaliação sejam considerados representativos e, assim, válidos.

“Orientamos os professores sobre a pontuação com o objetivo de atingir a porcentagem mínima de 80%, para isso foi realizado um trabalho de avisar os alunos para estarem presentes nos dois dias de prova atribuindo um ponto na média”.²⁷

“Fomos orientados pela gestão a motivar os alunos virem no dia da prova para atingir a porcentagem mínima de participação, que sob meu ver acho ruim, pois não devemos obrigar e forçar os alunos a virem no dia da prova, então tivemos que condicionar uma nota [...] então o Saeb impõe que o aluno deve estar presente e nós professores temos que achar maneiras para isso [...] a maior mobilização foi fazer com que os alunos viessem nos dias da prova, atribuindo nota e não tivemos para onde fugir disso”.²⁸

Esses relatos evidenciam a conformação a um modelo de avaliação que gera impactos no trabalho docente. A necessidade de atingir a participação dos/das alunos/as coloca pressões adicionais sobre os/as professores/as, que se veem obrigados/as a adotar estratégias coercitivas para garantir essa presença. Além disso, essas práticas podem ser consideradas antiéticas, uma vez que distorcem a real função da avaliação educacional, comprometendo a autenticidade dos resultados obtidos. O condicionamento da presença à atribuição de nota reforça desigualdades educacionais, favorecendo alunos/as que comparecem por incentivo extrínseco, enquanto aqueles/as que enfrentam dificuldades socioeconômicas, emocionais ou de aprendizado podem ser ainda marginalizados/as.

Dessa forma, o debate sobre as avaliações externas deve ultrapassar a mera questão da medição de desempenho e centrar-se no papel que a escola deve desempenhar na formação integral dos/das estudantes. A valorização da autonomia docente e a promoção de uma educação crítica e significativa são fundamentais para que as avaliações deixem de ser instrumentos de controle e se tornem ferramentas verdadeiramente formativas, alinhadas a uma educação emancipadora e comprometida com a realidade social dos/das alunos/as (SANTOS & SILVA, 2021, p. 19-20).

Considerações finais

O presente artigo traz à tona uma importante constatação: a relação entre o Estado-avaliador e as instituições de ensino configura uma estratégia de alinhamento às demandas e expectativas das avaliações externas. Nesse contexto, a avaliação influencia diretamente a organização do trabalho docente, promovendo a responsabilização e a atenção demasiada sobre o treinamento para os testes, comprometendo a qualidade do ensino. A ênfase em metas e índices acaba por se sobrepor à reflexão sobre a proposta pedagógica, esvaziando o papel articulador do/da professor/a e limitando sua autonomia.

Ao analisar os impactos das avaliações externas sob a lógica capitalista percebe-se que a concepção de avaliação extrapola sua função de medir o aprendizado e planejar ações futuras, assumindo ela mesma a finalidade educativa. A busca incessante por

resultados impulsiona práticas que muitas vezes colocam as metas acima da promoção genuína da aprendizagem e do desenvolvimento dos/das alunos/as.

As avaliações externas, embora forneçam dados relevantes, têm interferido significativamente no cotidiano escolar. Os/As professores/as assimilam com naturalidade as pressões para adaptar suas práticas e atingir metas, reforçando a necessidade de repensar o modelo avaliativo vigente. É essencial que as políticas educacionais considerem esses impactos e busquem formas de avaliação que respeitem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a atuação docente. Ademais, a precarização do trabalho docente surge como uma questão central a ser enfrentada. A pressão por resultados restringe a liberdade pedagógica, limitando a escolha de conteúdos e metodologias.

Torna-se imprescindível manter pesquisas que analisem as raízes desse problema, incluindo a falta de investimento, a escassa orientação profissional e a ausência de suporte institucional. A reestruturação do sistema educacional, com maior valorização e reconhecimento do/da professor/a, são fundamentais para reverter esse quadro. Em síntese, para que a educação cumpra seu papel transformador, precisa ser reconhecida como um direito humano fundamental, capaz de formar cidadãos/ãs críticos/as e conscientes. Valorizar o trabalho docente e repensar os sistemas de avaliação são passos indispensáveis para construir uma educação pública de qualidade, comprometida com a formação integral dos/das estudantes e com a justiça social.

Ao abordar os impactos do Saeb sobre a autonomia do/da professor/a e de seu trabalho, torna-se evidente como a concepção de avaliação se desloca para além de uma ferramenta de mensuração do aprendizado, passando a ter finalidades em si mesma, capazes de responsabilizar os/as docentes pelos resultados alcançados nas avaliações externas. A ênfase na obtenção de resultados avaliativos, impulsionada pela lógica capitalista, deturpa o propósito inicial da avaliação educacional e cria uma dinâmica na qual as escolas buscam atender metas e índices a qualquer custo, muitas vezes à custa da genuína promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos/das alunos/as, desvirtuando a autonomia dos/das professores/as e restringindo a escolha de conteúdos e métodos de ensino.

Os resultados do presente estudo apontam que, embora o Saeb tenha sido concebido como um instrumento de diagnóstico para subsidiar políticas públicas educacionais e promover equidade na aprendizagem, na prática tem operado como mecanismo de controle sobre o trabalho docente. Esse processo fomenta um alinhamento curricular que prioriza habilidades específicas, impactando negativamente a autonomia pedagógica e o próprio sentido educativo da escola. Dessa forma, conclui-se que a lógica avaliativa do Saeb, ao invés de mitigar desigualdades e fortalecer a educação pública, tem produzido efeitos que restringem a diversidade metodológica e reduzem o papel da escola à preparação para as avaliações externas, distorcendo sua função social e pedagógica.

Recebido em: 30/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

- 1 Informação obtida em entrevista concedida por diretor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 2 Informação obtida em entrevista concedida por coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 3 Conforme o art. 153 da *Resolução/SED nº 4.273, de 25 de janeiro de 2024*, o programa Recuperar para Avançar prevê a obrigatoriedade de estudos de recuperação para estudantes com baixo rendimento escolar, preferencialmente de forma paralela ao período letivo, visando garantir a aprendizagem e a progressão continuada (MATO GROSSO DO SUL, 2024).
- 4 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 5 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 01 dez. 2023.
- 6 Informação obtida em entrevista concedida por professor MA1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 01 dez. 2023.
- 7 Informação obtida em entrevista concedida por professor MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 8 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 9 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 10 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 01 dez. 2023.
- 11 Embora alguns profissionais utilizem a expressão “Prova Brasil”, é importante ressaltar que, a partir da edição de 2019, essa avaliação passou a ser oficialmente denominada SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2019.
- 12 Informação obtida em entrevista concedida por diretor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 13 Destaca-se que tanto a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) quanto a Coordenadoria Regional de Educação de Corumbá (CRE3) são órgãos externos superiores, frequentemente tratados pelos gestores escolares como sinônimos.
- 14 Informação obtida em entrevista concedida por coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 15 Informação obtida em entrevista concedida por coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 16 Informação obtida em entrevista concedida por coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.

- 17 Informação obtida em entrevista concedida por professor LP3 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 28 nov. 2023.
- 18 Informação obtida em entrevista concedida por professora LP3 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 28 nov. 2023.
- 19 Informação obtida em entrevista concedida por professora LP1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 23 nov. 2023.
- 20 Informação obtida em entrevista concedida por professora LP3 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 28 nov. 2023.
- 21 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a LP1 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 23 nov. 2023.
- 22 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a LP2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 29 nov. 2023.
- 23 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a RA da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 07 dez. 2023.
- 24 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a LP2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 29 nov. 2023.
- 25 Informação obtida em entrevista concedida por professor/a MA2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 27 nov. 2023.
- 26 Informação obtida em entrevista concedida por professor LP2 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 29 nov. 2023.
- 27 Informação obtida em entrevista concedida por coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 17 nov. 2023.
- 28 Informação obtida em entrevista concedida por professor RA da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 07 dez. 2023.

Referências

- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, 2006. p. 377-401.
- COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues & BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 01, 2012. p. 253-281.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2001. p. 35-40.
- FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; SCAFF, Elisângela Alves da Silva & OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 29, n. 2, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, 2012. p. 379-404.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUARDA, Juliana Alves da & LIMA, Náfren Ferreira. Avaliações em larga escala: interferência na prática pedagógica e no trabalho docente. *Revista Panorâmica online*, Pontal do Araguaia, v. 1, 2021.
- HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, Espanha, v. 5, n. 42, 2007. p. 1-14.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED Nº 4.273, de 25 de janeiro de 2024. Decreto nº 10.652, de 07 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares de Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2024.
- NEAVE, Guy. The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, v. 33, n. 3, 1998. p. 265–284.
- NEVES, Kesia Caroline Ramires. As políticas públicas de avaliações externas e sua relação com a prática docente: os impactos e a violência simbólica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 8, n. 22, 2017. p. 186-221.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAÚJO, Gilda Cardoso. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. p. 5–23.
- SAMBRANA, Isadora Rodriguez. *Impactos do Saeb no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, 2024.
- SANTOS, Fabiano Antonio dos; ZANARDINI, João Batista & MARQUES, Hellen Jaqueline. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, São Paulo, v. 24, n. esp. 1, p. 794–815, 2020.
- SANTOS, Fabiano Antonio & SILVA, Cristielly Campos. Implicação das avaliações em larga escala na definição das finalidades educativas escolares. *Revista Educativa-Revista de Educação*, Goiânia, v. 24, p. 1-23, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHNEIDER, Marilda & NARDI, Elton. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2013.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian & FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, 2004.
- VIEIRA, Raquel Arrieiro & FERNANDES, Cassia Pires. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, 2011.

Accountability e gestão por resultados: o projeto G na rede municipal de ensino de Natal-RN

**Accountability and results-based management:
*the G Project in the municipal education network of Natal, RN***

**Accountability y gestión basada en resultados:
*proyecto G en la red municipal de educación de Natal (RN)***

 **ÉRIKA TALITA DA SILVA GOMES***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **RUTE REGIS DE OLIVEIRA DA SILVA****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Natal decorrentes do Projeto G, desenvolvido para melhorar resultados das escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, entre 2013 e 2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise da literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais da SME. O referido projeto decorreu de inquérito civil movido pela 61ª Promotoria de Justiça da Comarca de Natal/RN, responsabilizando a SME pela melhoria do Ideb da rede e monitorando suas ações por meio de critérios de seleção das escolas partícipes e indicadores das questões trabalhadas, revistos

* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: <erika.gomes.092@ufrn.edu.br>.

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: <ruteregis1@gmail.com>.

*** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Auxílio CNPQ. Processo 200661/2024-8. E-mail: <ltsgarcia@gmail.com>.

após cada divulgação dos resultados do Ideb. Embora diversas ações tenham sido empreendidas ampliando o controle e o monitoramento da atuação escolar, os maus resultados da rede não foram revertidos, demonstrando a necessidade de mudanças estruturais na rede de ensino.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article analyzes the actions carried out by the Municipal Department of Education of Natal – SME resulting from the G Project, implemented to improve the performance of schools with low Basic Education Development Index – Ideb scores between 2013 and 2022. This is a qualitative study, based on literature review, documentary analysis, and semi-structured interviews with SME professionals. The project originated from a civil inquiry initiated by the 61st Public Prosecutor's Office of the District of Natal/RN, which held the SME accountable for improving the network's Ideb and for monitoring its actions through criteria for selecting participating schools and indicators related to the addressed issues, reviewed after each release of Ideb results. Although various actions were undertaken to expand control and monitoring of school activities, the poor results of the network were not reversed, highlighting the need for structural changes in the education system.

Keywords: Education. Teaching. Educational policies.

RESUMEN: Este artículo analiza las acciones desarrolladas por la Secretaría Municipal de Educación – SME de Natal derivadas del Proyecto G, desarrollado para mejorar los resultados de las escuelas con bajo Índice de Desarrollo de la Educación Básica – Ideb, entre 2013 y 2022. Se trata de una investigación cualitativa, con análisis de literatura, análisis documental y entrevistas semiestructuradas a profesionales de la SME. El proyecto mencionado resultó de una investigación civil iniciada por la 61ª Fiscalía Pública del Distrito de Natal (RN), responsabilizando la SME por el mejoramiento del Ideb de la red y el seguimiento de sus acciones a través de criterios de selección de las escuelas participantes e indicadores de los temas trabajados, revisados después de cada divulgación de los resultados del Ideb. Si bien se han realizado diversas acciones para incrementar el control y seguimiento del desempeño escolar, los malos resultados de la red no se han revertido, lo que demuestra la necesidad de cambios estructurales en la red educativa.

Palabras clave: Educación. Docencia. Políticas educativas.

Introdução

O modelo de gestão por resultados foi disseminado inicialmente no Reino Unido, nos anos 1980, tendo nos EUA um grande laboratório dessas ações, que chegaram à América Latina nos anos 1990. No Brasil esse modelo de gestão começou a ser implementado a partir de 1995, com a reforma neoliberal do Estado e a introdução da Nova Gestão Pública – NGP na administração estatal, trazendo implicações para a regulação educacional e, em particular, para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb então em curso, que trazia, eminentemente, uma perspectiva diagnóstica para subsidiar políticas públicas.

Como parte das mudanças gerenciais implementadas no país, nos anos 2000 o Saeb passou por reestruturações, entre as quais a da avaliação do ensino fundamental, que se tornou censitária, com a criação da Prova Brasil em 2005, possibilitando aferir resultados do país, de regiões, estados e também de municípios e instituições escolares. Isso foi imprescindível para que, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb em 2007, se determinassem metas e publicizassem resultados, de modo que a responsabilização pelos resultados educacionais chegou às escolas em decorrência dos sistemas de *accountability* implementados.

José Antônio Pinho e Ana Rita Sacramento (2009) demonstram a dificuldade de traduzir o termo *accountability* para o português, considerando a realidade brasileira, na qual forças conservadoras atuam na administração pública, dificultando mudanças. Para o autor e a autora, esse termo “envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo” (PINHO & SACRAMENTO, 2009, p. 1348). Por meio das políticas de *accountability*, portanto, instituem-se novas formas de controle desconcentradas sobre a gestão das instituições públicas e privadas, visto que esse controle deixa de incidir diretamente sobre as ações e se voltam para seus resultados, cabendo a cada gestor/a assumir para si a responsabilidade de prestar contas dos recursos destinados e das ações empreendidas, apresentando os resultados perante a sociedade.

Segundo Almerindo Afonso (2009), *accountability* é a prestação de contas com a obrigação de responder a indagações ou solicitações relativas aos resultados de testes standardizados. Essa definição está atrelada ao princípio da garantia da transparência e do direito à informação em relação às políticas, orientações, processos e práticas. No contexto de políticas neoliberais, a *accountability* está também associada à imputação de responsabilidades ou imposição de sanções negativas diante dos resultados, como “[...] consequência imediata e funcional de uma eventual fuga ou desvio à racionalidade instrumental que configura determinadas práticas de gestão” (AFONSO, 2012, p. 480).

Segundo Catarina Segatto e Fernando Abrucio (2017), a gestão por resultados no âmbito educacional se deu a partir do uso de avaliações dos sistemas de ensino, instituições, professores/as e do uso de indicadores de desempenho. Esse modelo de gestão tem como características: adoção de metas e indicadores para orientar políticas públicas, “mecanismos de contratualização, a partir dos quais os atores envolvidos seriam cobrados, premiados, punidos”; aferição de desempenho, publicização dos resultados, responsabilização dos profissionais, como parte de sistemas de *accountability* (SEGATTO & ABRUCIO, 2017, p. 87).

Conforme esses preceitos, a melhoria da qualidade educacional seria alcançada por meio da definição de metas e indicadores claros, em função dos quais sistemas e profissionais seriam avaliados/as; planejamento estratégico das ações; acompanhamento contínuo dos processos de gestão e da implementação das ações; monitoramento dos resultados; exercício da *accountability*. Esse receituário desconsidera em grande medida a complexidade da realidade das instituições e do trabalho pedagógico nas escolas. Na visão de Luiz Carlos Freitas (2012; 2014) isso denota a afirmação do neotecnismo nas escolas, pois se compreende que os problemas se resolvem com gestão eficaz, novas tecnologias, responsabilização, meritocracia e privatização dos serviços educacionais. Segundo o autor, distante de melhorar a qualidade educacional, as fórmulas de aumento da produtividade e da competitividade empresariais visam ao controle do trabalho pedagógico e paralisam as reflexões no campo do trabalho pedagógico na sala de aula.

Apesar disso, a gestão por resultados aliada a sistemas de *accountability* educacional tem crescido tanto no âmbito nacional quanto subnacional. Na concepção de Alícia Bonamino e Sandra Sousa (2012), a criação da Prova Brasil constituiu o marco histórico de uma segunda geração de avaliações, que inicialmente cumpriam função diagnóstica para subsidiar a proposição de políticas educacionais. Para as autoras, a Prova Brasil permitiu agregar avaliação diagnóstica da educação fundamental e responsabilização dos/das dirigentes estaduais, municipais e escolares, visando à melhoria de resultados. Essa avaliação censitária compõe o Ideb, considerado o indicador que afere a qualidade educacional no país, instituindo uma política de responsabilização branda, visto que, apesar de traçar metas e divulgar resultados dos/das estudantes, não atrela os resultados a prêmios e sanções (BONAMINO & SOUSA, 2012). A realidade subnacional, porém, apresenta realidade distinta, pois buscando alcançar metas nacionais, muitos/as gestores/as estaduais e municipais têm empreendido o que Bonamino e Sousa (2012) denominam de “avaliações de terceira geração”. Segundo as autoras, essa geração é marcada pela implementação de políticas de responsabilização dos/das profissionais, com consequências simbólicas e materiais para os/as implicados/as e para a qualidade da educação, como por exemplo a redução do currículo escolar à demanda das avaliações externas nacionais.

A literatura é farta em demonstrar a disseminação das políticas de responsabilização educacional no país. Marco Serighelli e Márcio Trevisol (2023) analisaram o campo

do conhecimento enfocando trabalhos sobre as políticas de regulação educacional por resultados na gestão da educação básica pública. A análise dos autores demonstra que prepondera entre os governos o posicionamento gerencial, que enaltece as políticas de regulação educacional e o uso de ferramentas de responsabilização, embora “muitas vezes ecoam no sentido de denunciar e resistir ao atrelamento das avaliações em larga escala ao controle e regulação educacional, por compreendê-las como instrumento que deveria subsidiar as políticas públicas e o processo educativo” (SERIGHELLI & TREVISOL, 2023, p. 8) – sejam decorrentes dos processos de responsabilização branda instituída nacionalmente, sejam efetivando os próprios sistemas de *accountability* educacional, premiando ou punindo profissionais por um suposto mérito ou demérito profissional, seguindo o receituário gerencial. Pouco a pouco, a gestão por resultados se estabelece nos sistemas educacionais com a promessa de melhoria da qualidade educacional. Autores e autoras como Luiz Carlos Freitas (2007), no entanto, advertem que a ideologia meritocrática, ao contrário do que o gerencialismo prega, limita a qualidade educacional; e a avaliação como medição do mérito oculta a desigualdade educacional, desconsiderando as condições de vida de estudantes e professores/as, a precarização do trabalho docente, número de alunos/as em sala de aula, entre outros fatores.

Sentindo-se responsabilizada pelos maus resultados alcançados no Ideb em 2013, a rede municipal de Natal/RN se dispôs a desenvolver o Projeto G, com vistas a reverter essa situação. Nesse ano, a meta fixada era de 3,3; a rede municipal alcançou o índice de 3,1, não atingindo a meta pelo segundo biênio consecutivo. Este artigo, portanto, tem como objetivo analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação empreendidas no período de 2013 a 2022, ano de criação do Projeto G e o último ano da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise documental e da literatura, bem como entrevistas semiestruturadas. Na revisão da literatura, foram abordados textos acerca da gestão por resultados, avaliação de sistemas educacionais, além do subsídio para a compreensão das ações executadas pela rede municipal. Foram analisados documentos expedidos pela 61ª Promotoria de Justiça da Comarca de Natal, pela Prefeitura Municipal de Natal e pela Secretaria Municipal de Educação – SME, abordando leis, despachos, atas, relatórios e slides de reuniões, contendo dados das escolas participantes e as estratégias empreendidas para elevação de seus índices. Também foram visitados sites do MEC, do Inep, da Prefeitura de Natal, da SME e de parceiros privados que vendem serviços para a rede municipal, visando complementar ou esclarecer informações. Quatro servidoras da Secretaria Municipal de Educação de Natal, provenientes dos Departamentos de Ensino Fundamental e do Departamento de Gestão Escolar, participaram das entrevistas realizadas em 2023, aprofundando a compreensão sobre as ações da secretaria no âmbito do referido projeto.

Este artigo está estruturado em três partes, além desta introdução discutindo *accountability*, gestão por resultados e a metodologia empregada na pesquisa. Na primeira parte

são discutidos os motivos que levaram à elaboração do Projeto G; em seguida, são analisados os critérios de seleção e ações empreendidas para melhoria de resultados das escolas partícipes; por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

Projeto G: responsabilização da SME pelos resultados educacionais

O Projeto G implementado no município de Natal consistiu-se em ação coordenada e convergente entre departamentos da SME, diretores/as das unidades de ensino e a 61ª Promotoria de Justiça da Comarca de Natal. Conforme informação de funcionárias da SME-Natal, diante do baixo Ideb alcançado por suas escolas em 2013, alguns/umas gestores/as escolares, sentindo-se responsáveis pela melhoria dos resultados da rede de ensino, demandaram o apoio da secretaria. No entanto, somente após ser acionada formalmente pela Promotoria de Justiça de Natal, cobrando ações diante dos resultados apresentados, o Projeto G ganhou impulso.

Conforme estabelecido na Lei Complementar nº 141, de 09 de fevereiro de 1996 – que dispõe sobre a Lei Orgânica e o Estatuto do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte – em seu Art. 55, inciso IV, cabe à promotoria de justiça “Zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis” (RIO GRANDE DO NORTE, 1996). O inciso V do mesmo artigo prevê como atribuição da Promotoria de Justiça inspecionar entidades de atendimento a crianças e adolescentes, fiscalizar seus programas, tomando as medidas administrativas ou judiciais necessárias à remoção de irregularidades. Considerando a garantia ao direito à educação de qualidade dos/das estudantes, em 2013 foi aberto um inquérito civil para investigar a situação das escolas que não alcançaram as metas previstas pelo Ideb em Natal.

Dessa forma, coube à 61ª Promotoria de Justiça não apenas acionar a rede municipal em busca de ações efetivas que revertissem os resultados obtidos, mas também acompanhar e fiscalizar as iniciativas. A ação dessa Promotoria pode ser caracterizada como uma forma de *accountability* horizontal, que ocorre quando uma agência estatal realiza ações que vão desde a supervisão até sanções legais sobre outra agência estatal (O'DONNEL, 1991). A *accountability* horizontal, nesse contexto, evidenciou a responsabilidade do Ministério Público em monitorar e intervir no desempenho da SME-Natal, assegurando que ela cumprisse seus deveres em relação à qualidade educacional.

As audiências entre a Promotoria de Justiça e a SME se desenvolveram a partir de 2013, realizadas bienalmente, conforme relato de uma das entrevistadas, após a divulgação dos resultados do Ideb. Desse modo, a cada biênio eram revistos os critérios de participação das escolas nos grupos de acompanhamento. Durante essas reuniões, a SME apresentava as ações planejadas, o que havia sido implementado nas escolas e os desafios

a serem superados. Houve igualmente várias audiências extrajudiciais de acompanhamento do Projeto G. Em maio de 2018, o Inquérito Civil foi convertido em Procedimento Administrativo de Acompanhamento de cada Unidade Escolar. Essa decisão indica uma mudança no formato do processo, que passou a uma investigação geral para procedimentos direcionados a cada escola. Reuniões entre os departamentos da SME aconteciam mensalmente, com o intuito de planejar as ações a serem implementadas. Determinadas reuniões contaram com a presença da Promotoria, que acompanhou as ações de planejamento e formação continuada dos/das professores/as.

Destacamos o referente período 2014-2019, pois a partir de 2020 o projeto ganhou outras características, deixando de envolver ações articuladas com todos os departamentos da SME por questões administrativas, como será tratado nos próximos tópicos.

CrITÉRIOS e indicadores para o acompanhamento das escolas do Projeto G

Tendo em vista orientar o trabalho a ser desenvolvido com as escolas do Projeto G, a SME-Natal convocou o departamento pedagógico para elaborar ações com vistas à melhoria dos resultados. Assim, foi elaborado o Plano de Atuação para Acompanhamento às Escolas de Baixo Ideb, tendo como objetivo “Desenvolver ações articuladas junto à equipe gestora das escolas com baixo IDEB, considerando as especificidades de cada unidade de ensino, com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem” (NATAL, 2014).

A primeira edição do projeto vigorou de novembro de 2014 a setembro de 2016, com participação de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com Ideb inferior a 4,0 e escolas dos anos finais com Ideb inferior a 3,9. Foram 20 escolas integrantes, de modo que, no período, o projeto ficou conhecido como ‘G20’. Foram definidos indicadores a partir dos quais seriam acompanhados os desempenhos escolares, definidos por sugestão dos conselhos escolares e requisitos que a SME identificava terem sido descumpridos por parte das escolas. Foram definidos como indicadores para o acompanhamento escolar no período: atas de resultados finais; análise dos rendimentos nas avaliações escolares e externas; cumprimento de 200 dias letivos; regimento escolar; Projeto Político-Pedagógico – PPP; cumprimento da carga horária de planejamento docente; plano de trabalho da coordenação pedagógica.

O primeiro indicador da lista refere-se às atas de resultados finais, que permitiriam o acompanhamento do rendimento escolar anualmente. Essa prática, segundo uma entrevistada, possibilitaria a reflexão e a formulação de estratégias para lidar com as demandas relativas a reprovação e evasão, entre outros, sem a necessidade de esperar os dados do Ideb. Além disso, conforme relatório de ações da SME de 2016, as escolas foram orientadas a analisar seus rendimentos por bimestre e elaborar estratégias de recuperação diante dos resultados. Outro aspecto crítico observado em algumas escolas do Projeto G foi o

descumprimento dos 200 dias letivos – previstos na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – por conta de problemas estruturais com caixas d’água, merenda escolar, gás de cozinha, greves dos/das profissionais, entre outros. O acesso e o tempo efetivo de trabalho educativo são atributos da qualidade educacional, e grande parte das razões apresentadas para o seu descumprimento dependiam de atuação conjunta com a própria SME.

Como discutem Antônio Chizzotti e Roberta Bocchi (2016), o tempo escolar por si só não garante a qualidade do ensino ou o sucesso na aprendizagem. Para que seja efetivo, deve estar articulado a abordagens pedagógicas adequadas, condições estruturais e didáticas favoráveis, experiências significativas para os/as alunos/as e reconhecimento da diversidade de saberes. É crucial também compreender que o tempo fora da escola, no convívio com família, amigos/as, brincadeiras e exploração, é igualmente importante e parte integrante do aprendizado das crianças.

O Projeto Político Pedagógico – PPP também foi acompanhado pela SME-Natal. De acordo com Moacir Gadotti (1994), o PPP é um elemento orientador das práticas escolares, prevendo a intencionalidade política, teórico-metodológica e organizacional das práticas pedagógicas da escola que orientam a atuação dos/das educadores/as. Dada sua importância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem estudantil, desencadeou-se um movimento de construção do PPP, não só nas escolas do Projeto G, mas em toda a rede de ensino. Esse movimento demandou formações continuadas com as coordenações pedagógicas das escolas e a mobilização dos conselhos escolares, conforme previsto no Art. 21, Inciso II, da Lei Complementar nº 147, de 04 fevereiro de 2015, que prevê ser função do conselho Escolar “discutir, acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico da Escola” (NATAL, 2015).

O projeto deve nortear as ações pedagógicas de cada unidade de ensino e estar em constante reformulação conforme os avanços alcançados pelas ações empreendidas, buscando a melhoria da qualidade da educação na instituição de ensino. Segundo Luciane Garcia (2004), a criação do PPP como mecanismo de gestão democrática precisa resultar de um processo participativo, no qual professores/as, estudantes, pais/mães e funcionários/as contribuem ativamente para a definição dos objetivos, princípios e práticas educacionais da instituição. Deve, portanto, envolver toda a comunidade escolar para sua implementação coletiva.

Outro dos indicadores pontuados pela SME-Natal foi o regimento interno das escolas, que segundo Fernando da Costa Ribeiro (2021), tem a função de normatizar e organizar seu funcionamento. É obrigatório, pois nele constam as regras da escola: horários de funcionamento, atribuições de cada segmento, regras de convivência, entre outros requisitos. Segundo as informantes, o regimento escolar foi um documento trabalhado não só visando o funcionamento escolar, mas também como tentativa de mitigar a violência nas

escolas – deve-se compreender, entretanto, que a violência não é exclusiva da escola, mas reflexo da sociedade e do contexto em que a instituição está inserida.

Aliada à definição das normas escolares, em novembro de 2014 a SME-Natal implementou a Ronda Ostensiva de Proteção Escolar – ROPE, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social – Semdes. A ronda é feita por guardas municipais visando aprimorar a segurança de alunos/as, professores/as e funcionários/as, tanto dentro quanto nas proximidades das escolas (NATAL, 2014). Embora coíba a violência no interior e no entorno das escolas, a medida não resolve o problema decorrente de fatores socioeconômicos, políticos e culturais da marcante pobreza em que vive grande parte dos/das estudantes, uma desigualdade social agravada pelo Estado neoliberal, por desemprego estrutural e escassez de políticas públicas voltadas à inclusão social.

Para a melhoria da qualidade educacional na rede de ensino também houve esforços visando o cumprimento da carga horária do planejamento pedagógico dos/das docentes, um indicador de acompanhamento das escolas de baixo Ideb. Na rede municipal de Natal-RN, o planejamento semanal dos/das professores/as foi estabelecido pela Lei n.º 058/2004, dispondo sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. Em seu Art. 27, inciso I, determinou que 20% da jornada de trabalho semanal do/da professor/a, no exercício da docência, deveria ser destinada a atividades de planejamento, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional em serviço e articulação com a comunidade (NATAL, 2004).

Assim, professores/as de um mesmo ano de escolaridade se reuniram no dia do planejamento, enquanto os/as estudantes realizavam atividades diversas com outros/as docentes. Uma entrevistada informou, entretanto, que as escolas se organizavam de forma diferenciada, com planejamentos semanais, quinzenais, em horários parciais, havendo ainda as que não planejavam coletivamente. O acompanhamento do planejamento passou a ser realizado por assessores do Departamento de Ensino Fundamental da SME-Natal, que visitavam as escolas para monitorar o desempenho dos conselhos escolares e o desenvolvimento dos planejamentos dos/das professores/as. O plano de trabalho do/da coordenador/a pedagógico/a também era um indicador, no qual deveriam constar as ações de formação e acompanhamento dos/das docentes. Apesar de nenhuma das entrevistadas ter explanado esse indicador, ele aparece nos documentos fornecidos pela SME em relação ao Projeto G.

As ações empreendidas pela SME indicam um aumento do controle sobre o trabalho escolar incidindo sobre diversos aspectos, como se os maus resultados fossem exclusivamente atribuídos ao funcionamento da escola. Partiu-se da premissa de que com maior controle e acompanhamento dos/das profissionais, os objetivos de aprendizagem seriam plenamente alcançados. As medidas efetuadas, no entanto, não surtiram os efeitos esperados, de modo que em outubro de 2016, com os novos resultados do Ideb, o Projeto G sofreu reformulações. Embora os critérios de participação continuassem os mesmos, mais sete unidades escolares passaram a compor o grupo, que se tornou o 'Projeto G27', cujo

grupo de escolas seria acompanhado no período de outubro de 2016 a setembro de 2018, quando seriam divulgados novos resultados do Ideb.

Em relação aos indicadores, ocorreram modificações significativas. Dois deles foram removidos da lista, das atas e análise de resultados, sendo substituídos por dois novos: conselho escolar e consolidação dos resultados no sistema e-Cidade, plataforma destinada à informatização integrada dos municípios brasileiros – destaca-se o incremento da digitalização e informatização das organizações educativas. Segundo Afonso (2021), a introdução de plataformas digitais na administração do sistema educativo tem modificado os tradicionais processos burocráticos, tornando-os mais padronizados e adaptados à rápida coleta de informações e dados quantificáveis, propícios ao tratamento estatístico e a outras formas de exercício do controle político-administrativo. Modifica-se o controle sobre os resultados escolares, que se despersonaliza e passa a ser exercido pelas tecnologias digitais. Perde-se, dessa forma, o trabalho de reflexão com as escolas sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem e a busca de ações para sua melhoria.

Em relação ao acompanhamento dos conselhos escolares, a SME concentrou ações em duas vertentes: incentivo para que as escolas sem conselho bem constituído se organizassem; e a atuação efetiva desses conselhos, com a determinação de nove reuniões mínimas por ano. Conforme a Lei Complementar n.º 147, de 04 de fevereiro de 2015, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar na rede de ensino do município de Natal, em consonância com a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o conselho escolar é definido como “órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador dos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Unidade de Ensino, respeitadas as normas legais vigentes” (NATAL, 2015).

Destacamos a importância da mobilização dos conselhos escolares pela SME, já que esses são elementos essenciais para a gestão democrática escolar. Sua obrigatoriedade nas escolas foi instituída pela Lei n.º 9.394/96, mas conforme dados do painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação com base no censo escolar, apenas 33,6% das escolas municipais de Natal tinham algum tipo de conselho intraescolar em 2019, sendo esse número mantido em 2023 (INEP, 2024). Muitas dessas escolas têm conselho formalmente instituído, sem que de fato atuem conforme o previsto na referida Lei complementar. Ao adotar essa medida, a SME incentivou a participação integrada de todos os segmentos representativos da comunidade escolar e contribuiu para a promoção da democracia participativa nas escolas do Projeto G27, convidando todos/as os/as envolvidos a refletir sobre as estratégias necessárias à superação dos desafios enfrentados pela instituição de ensino.

Em outubro de 2018, após novo resultado do Ideb, as representantes da SME tiveram audiência com a Promotoria de Justiça a fim de refletir sobre os resultados do Ideb de 2017 em Natal. Foram elaborados, então, novos critérios para a seleção das escolas do Projeto G, definidos pela Promotoria e pela SME: média inferior a 3,9 nos anos iniciais e inferior

a 3,5 nos anos finais; resultados não divulgados no Ideb 2017; e taxa de aprovação escolar inferior a 70%. Ampliaram-se os critérios de escolha das escolas, baixando a média para ingresso das escolas da segunda etapa do ensino fundamental e restringindo o número de partícipes; por outro lado, ingressariam as escolas com altas taxas de reprovação, que incidem negativamente no Ideb, e as escolas que não tiveram seus Idebs divulgados.

Para que o Ideb de uma escola seja divulgado, é necessária a participação estudantil mínima, que na época consistia em pelo menos dez alunos/as presentes na aferição do desempenho e uma taxa de participação de, no mínimo 50%, dos/das alunos/as matriculados/as na série avaliada (BRASIL, 2017). Segundo Freitas (2014), a ausência dos/das estudantes durante as avaliações externas pode representar uma fraude no sistema, podendo ocorrer quando o/a professor/a se sente pressionado/a pelos resultados, visto que seu sucesso está atrelado ao das crianças; desse modo, pode deixar de incentivar os/as estudantes com baixo desempenho a participar das avaliações. Isso pode ter ocorrido com as escolas municipais que não tiveram seu Ideb calculado. Nessa edição em questão, 16 escolas (G16) contemplaram os critérios escolhidos, demonstrando que determinadas escolas anteriormente participantes do G27 não comporiam mais o grupo a ser acompanhado no período de outubro de 2018 a agosto de 2020. Os indicadores de acompanhamento continuariam os mesmos trabalhados anteriormente.

Em 2020, a pandemia da Covid-19 suspendeu as atividades nos setores públicos, e o Projeto G foi suspenso. Durante esse período, as aulas presenciais na rede municipal de ensino também foram suspensas, sendo substituídas por aulas remotas, legalizadas pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a). Essa norma autorizou a substituição das atividades presenciais por práticas pedagógicas mediadas por tecnologias da informação enquanto perdurasse a pandemia. Nesse novo contexto, o acesso de alunos/as e professores/as às aulas remotas representou novo desafio. A desigualdade social no país tornou-se visível, pois muitas crianças enfrentaram dificuldades de acesso a computadores e à internet, ou mesmo para encontrar um ambiente adequado para os estudos. A pandemia demonstrou ainda a precariedade das escolas da rede, e a SME precisou pensar em novas estratégias para ajudar as unidades escolares. Para tanto, foi necessária a compra de novos computadores e materiais didáticos, além da garantia de internet para todas as unidades de ensino.

Com o retorno das atividades administrativas nos serviços públicos municipais em setembro de 2020, reuniram-se por videoconferência em audiência a 61ª Promotoria de Justiça, a secretária adjunta de Gestão Pedagógica e o chefe do Setor de Ações e Projetos da SME-Natal, a fim de compartilhar as ações realizadas pela secretaria relacionadas às escolas do G16. Na audiência, representantes da SME-Natal reportaram como ações desenvolvidas durante a pandemia: capacitações de professores/as; maior aproximação com os/as gestores/as das escolas partícipes do projeto; e investimento para utilização das ferramentas digitais. Nos documentos fornecidos pela 61ª Promotoria de Justiça constata-se

que após a divulgação dos resultados do Ideb, também em setembro de 2020, a SME-Natal foi notificada para nova análise das ações que seriam desenvolvidas no Projeto G, com base nos novos índices. Contudo, houve alteração no cargo de secretário/a-adjunto/a pedagógico/a na rede municipal e, segundo a Promotoria de Justiça, foi necessário aguardar a nova nomeação.

Em julho de 2021, após a nomeação de uma nova secretária-adjunta, novos parâmetros foram definidos, referentes aos dois anos subsequentes, para a avaliação das escolas em acompanhamento e os resultados do Ideb de 2019 que ainda não haviam sido analisados. Mantiveram-se no Projeto G as escolas que haviam ingressado em 2018, sendo acrescidas outras a partir dos seguintes critérios: Ideb/2019 abaixo de 4,1 para anos iniciais; Ideb/2019 abaixo de 3,5 para anos finais; escolas há dois anos sem divulgação do índice (Idéb 2017/2019) ou que não tiveram o Ideb divulgado em 2019. Foram então selecionadas 25 instituições escolares, compondo o Projeto G25.

Com base nas entrevistas e em documento fornecido pela 61ª Promotoria de Justiça, foram desenvolvidas diferentes ações sob a responsabilidade da própria SME-Natal, do governo federal e da iniciativa privada. As ações foram distribuídas em 1) ações da SME: elaboração do Sistema de Avaliação da rede Municipal de Natal; aquisição de Laboratório de Ciências para 15 escolas; aquisição de Laboratório de Informática para 13 escolas; projeto de formação de professores/as (parceria entre a UFRN e a SME); formação de professores/as pelo Centro Municipal de Referencial em Educação – Cemure; 2) Projetos federais: Segundo Tempo – Forças no Esporte (anos finais); Brasil na Escola/PBE (anos finais); Tempo de Aprender (anos iniciais); Olimpíada de Matemática; 3) Projetos sob a responsabilidade da iniciativa privada: Se liga e Acelera (anos iniciais); Projeto ALI (SEBRAE); Projeto Mentres Inovadoras.

Entre as ações sob a responsabilidade da SME, uma das mais destacadas pelas entrevistadas foi a formação continuada de professores/as promovida no Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves – Cemure. Estabelecido pela Lei Complementar n.º 075, de 28 de novembro de 2006 (NATAL, 2006), o Cemure objetiva facilitar a incorporação de novas tecnologias no processo pedagógico e promover o aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos/das profissionais da educação da rede municipal. A formação continuada no Cemure segue abordagem estruturada e organizada. No ensino fundamental, segundo uma servidora entrevistada, as formações são organizadas para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos); para o ciclo de sistematização (4º e 5º anos); e para os anos finais (6º ao 9º), havendo ainda formações específicas conforme a área de conhecimento. As formações pedagógicas são desenvolvidas pelos/as assessores/as pedagógicos/as da SME-Natal. As formações acontecem na carga horária de trabalho dos/das professores/as conforme previsto na Lei n.º 058 de 2004, que dispõe sobre plano de carreira, remuneração e estatuto do magistério público municipal de Natal. Segundo seu Art. 27, a carga horária para a realização dos cursos consiste nos mesmos 20% da jornada de trabalho

docente, destinada a planejamento, cursos, reuniões pedagógicas, colaboração com administração escolar e aperfeiçoamento profissional em serviço (NATAL, 2004).

No que se refere às iniciativas da SME-Natal para investimento em tecnologia e ciência por meio da aquisição de laboratórios, não foi possível encontrar informações em fontes adicionais, como notícias da prefeitura e site da secretaria. No entanto, uma das servidoras comentou acerca do monitoramento realizado para que as escolas utilizem o material adquirido pela secretaria em ações pedagógicas, o que aparece também nos relatórios de participação das servidoras da SME nas reuniões de conselhos escolares das unidades de ensino.

Com relação à avaliação da rede, somente em agosto de 2023 foi realizada a Avaliação Diagnóstica da Rede Municipal de Natal, direcionada aos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, abordando questões de Matemática e Língua Portuguesa, em parceria com o Instituto Cultural Maestro Leonildo Araújo, de Pernambuco (NATAL, 2023). A avaliação foi aplicada pelas servidoras da SME, mas não foram encontradas notícias sobre a divulgação dos resultados. Outro projeto destacado no documento da 61ª Promotoria de Justiça foi a parceria entre a SME e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no qual um grupo de professores/as especializados/as em alfabetização ministra cursos de formação para os/as docentes da rede pública. Em pesquisas no site da Prefeitura de Natal foram encontradas notícias de março de 2021, outubro de 2021 e agosto de 2022 ressaltando a colaboração entre a SME e a UFRN para a formação continuada dos/das professores/as da rede municipal de Natal nas áreas de educação especial e linguagens.

Entre as ações desenvolvidas com o apoio do governo federal destacam-se três projetos implementados durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) – gestão caracterizada por uma coalizão de forças de direita composta por militares, religiosos/as fundamentalistas, neoconservadores/as e ultraliberais. Durante o período, a prefeitura de Natal foi ocupada por Álvaro Dias (PSDB, 2018–2024), aliado do referido presidente. Assim, os programas propostos apresentavam uma perspectiva marcadamente gerencial, com ênfase em meritocracia, políticas focalizadas nos/nas mais pobres, estímulo às parcerias público-privadas, gestão por resultados, entre outros aspectos.

Um dos programas federais mencionados, o Segundo Tempo – Forças no Esporte, desenvolvido pela Secretaria Especial do Esporte e pelo Ministério da Defesa, foi instituído pelo Decreto n.º 10.085, de 5 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019). Sua finalidade era a redução de riscos sociais, o fortalecimento da cidadania e a integração social por meio do acesso à prática de atividades educacionais, esportivas e físicas por crianças em condições de vulnerabilidade social. As atividades aconteciam no contraturno escolar em organizações militares que proporcionavam infraestrutura e equipamentos esportivos, contando com o apoio da comunidade e da iniciativa privada.

O programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria n.º 280 de 19 de fevereiro de 2020 para aprimorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas, oferecendo

recursos pedagógicos on-line e oportunidades de formação continuada para professores/as e gestores/as pedagógicos/as (BRASIL, 2020b). Contemplava avaliação, monitoramento e premiação de professores/as e gestores/as que alcançassem resultados satisfatórios, evidenciando a abordagem voltada para a *accountability* e o estímulo à competição.

Por fim, o programa Brasil na Escola foi um contrato de gestão firmado pelo prefeito e o secretário de educação com o MEC, pela Portaria n.º 177 de março de 2021, com o objetivo de induzir e fomentar a permanência dos/das docentes, a aprendizagem e a progressão escolar (BRASIL, 2021). O projeto destinou recursos para escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental com Ideb igual ou inferior a 3,5 ou que tivessem 70% dos/das alunos/as provenientes do programa Bolsa Família. Inicialmente, o programa repassava recursos para todas as escolas selecionadas e, posteriormente, passou a premiar aquelas que incrementavam proficiência no Saeb e aprovação escolar.

O referido programa previa formações a profissionais da escola para que elaborassem planos de aula, avaliações e interpretassem resultados das avaliações, desenvolvessem parcerias interinstitucionais, socialização de boas práticas, entre outros meios pelos quais se buscou a “reconversão docente” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2015; GARCIA & SILVA, 2023). Esse termo refere-se às alterações buscadas na gestão e no ensino conforme orientações gerenciais, pautadas na utilização de novas tecnologias, prestação de contas, responsabilização por resultados, além de disponibilizar a docentes verdadeiros ‘pacotes educacionais’ a serem aplicados em sala de aula.

As Olimpíadas Brasileiras de Matemática consistiram em outra ação adotada pela SME. Embora não sejam provenientes do referido governo, incentivam a competitividade entre os/as educandos/as, tendo como público-alvo alunos/as dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, objetivando estimular e promover o estudo da matemática mediante premiação.

Entre as ações desenvolvidas na rede de ensino por parcerias público-privadas encontra-se o Projeto Mente Inovadora, voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos/das estudantes, a aquisição de programas e materiais comercializados pela esfera privada, para promover uma suposta qualidade educacional, por meio de jogos, com conteúdos alinhados às competências definidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MIND LAB, 2025). Esse programa foi instituído na rede municipal de Natal em 2014, mas apenas em 2020 foi citado entre os disponíveis a estudantes do Projeto G.

Também consta na lista de ações desenvolvidas em parceria o Projeto Agente Local de Inovação – ALL, desenvolvido pelo Sebrae em unidades escolares para acompanhar instituições de ensino na incorporação de temáticas de inovação nas práticas educacionais, com uma ‘educação empreendedora’. Esse tipo de educação pretende orientar as pessoas a criar e gerir seus próprios negócios como alternativa à crise econômica e ao desemprego estrutural.

Sob a tutela do Instituto Ayrton Senna desenvolveram-se nas escolas municipais de Natal os programas Se Liga e Acelera Brasil, voltados para alunos/as do 3º ao 5º ano em situação de distorção idade série e/ou não alfabetizados/as. O Se Liga tem foco na alfabetização, complementado pelo Acelera Brasil, uma proposta de aceleração da aprendizagem para que, em até dois anos, o/a estudante regularize sua trajetória escolar. Analisando diversos trabalhos acadêmicos que discutem tais programas, Schwatz e Rodrigues (2017) destacam que embora apresentem possibilidades de aprendizagem, restringem-se ao desenvolvimento de programações didáticas a serem realizadas em sala de aula, deixando aos/as docentes pouca autonomia para interferir no processo de ensino-aprendizagem do/da estudante.

Apesar dos esforços despendidos para gerir a melhoria dos resultados do Ideb, é necessário considerar que as ações não repercutiram como esperado, visto que as metas do Ideb continuaram não sendo alcançadas (Tabela 1):

Tabela 1: Evolução do Ideb do Município de Natal/RN

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Meta projetada	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9	4,9
Resultados alcançados	2,9	3,0	3,0	3,1	3,2	3,3	3,4	3,9	3,4

Fonte: Inep, 2024.

Conforme se observa na Tabela 1, apenas em 2009 a rede municipal alcançou a meta projetada nacionalmente, de modo que os resultados obtidos se mantiveram relativamente estáveis. Desde a criação do Projeto G, após a divulgação do Ideb 2013, os resultados da rede cresceram um ponto a cada ano, com exceção de 2021. Esse ano foi marcado pela pandemia de Covid-19, quando todos/as os/as estudantes da rede foram aprovados/as, repercutindo no Ideb municipal, mas retornando ao patamar pré-pandêmico no ano seguinte.

Entende-se que não basta o controle e o monitoramento da atuação dos/das profissionais para o incremento dos resultados, pois esses são influenciados pela intensa desigualdade socioeconômica do país, as condições de pobreza em que vive grande parte da população, a precariedade de recursos e de infraestrutura de determinadas instituições escolares, a desvalorização dos/das profissionais, a incipiente oferta de algumas etapas de escolaridade, entre outros fatores intervenientes.

Conforme dados do IBGE (2024), 35,7% da população de Natal tinha rendimento nominal mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo em 2010. São provenientes dessas famílias os/as estudantes que frequentam a escola pública. As condições que essas crianças e jovens encontram nas escolas de Natal não favorecem a melhoria dos atuais resultados, considerando que, em 2023, apenas 52% das escolas do município tinham rede

de esgoto, 36% possuíam laboratório de informática e apenas 10% contavam com laboratórios de Ciências. Quanto aos espaços de leitura, 36% dispunham de sala de leitura e 40% de biblioteca, enquanto apenas 35% ofereciam quadra coberta. No que se refere a equipamentos, 42% tinham retroprojeto, 50% tinham impressora e 29% contavam com copiadora (INEP, 2024).

Quando se verificam as condições do exercício docente, constata-se que o número de professores/as efetivos/as decresce ano a ano. Se em 2014 eram 2.146 docentes efetivos/as, em 2023 esse número decresceu para 1.648. Por outro lado, aumentou o número de docentes em situação de precarização, visto que em 2023, 765 docentes da rede municipal de ensino eram contratados/as, uma era terceirizada e apenas quatro tinham vínculo na CLT (INEP, 2024). Esses/as professores/as trabalham em condições instáveis e com baixos salários, o que certamente se reflete nos índices do Ideb. A melhoria da qualidade educacional e o consequente crescimento dos índices do Ideb, portanto, requerem investimentos públicos que revertam as condições de precariedade estrutural e de pessoal da rede, para que, de fato, se desenvolva uma educação de qualidade.

Considerações finais

O Projeto G foi implementado pela SME-Natal em decorrência de inquérito civil da 61ª Promotoria de Justiça da Comarca de Natal/RN, que exigia ações para reverter o descumprimento das metas do Ideb (tomado como referência da qualidade educacional), em flagrante descumprimento do dever de prover educação de qualidade para crianças e adolescentes. Exerceu-se, portanto, uma *accountability* horizontal, visto que uma agência pública exigiu que outra agência pública se responsabilizasse por ações que revertissem resultados indesejados, acompanhando desde então a definição de critérios e indicadores para tanto.

Em decorrência, a SME-Natal concentrou-se no desempenho das escolas consideradas de baixo Ideb, ampliando em grande medida o controle e o monitoramento da atuação das unidades de ensino para o cumprimento da LDB e das normativas da rede de ensino que pudessem reverter resultados. Para além das questões de controle, a SME também focou questões cruciais para o bom desempenho escolar, como planejamento, regimento escolar, cumprimento dos dias letivos, revitalização de mecanismos de gestão democrática, como o Projeto Político-Pedagógico da escola e o conselho escolar. Também investiu na formação continuada dos/das docentes, por meio de profissionais da rede que atuam nos cursos ofertados no Cemure e desenvolvendo parcerias com instituições públicas e privadas.

Por outro lado, tal como orienta o receituário gerencial, cresceram na rede municipal o uso de plataformas educacionais e a presença de parcerias público-privadas,

consideradas como capazes de incrementar a qualidade nas instâncias públicas, embora as pesquisas não confirmem essa afirmação (FREITAS, 2012; SHIROMA & EVANGELISTA, 2015). Ao repassar responsabilidades à instância privada, o Estado desresponsabiliza-se por serviços e transfere o controle da qualidade educacional para o mercado. No entanto, a escola pública tem que ter qualidade e, para isso, carece de investimentos. Na medida em que esses recursos são transferidos para as escolas privadas, a capacidade de a escola pública oferecer uma educação de qualidade fica prejudicada. Essa dinâmica agrava ainda mais a situação da escola pública, ao aprofundar desigualdades e fragilizar seu funcionamento (FREITAS, 2012).

Em síntese, embora o Projeto G represente uma resposta institucional à exigência de *accountability* horizontal por parte do Ministério Público, e ainda que tenha promovido avanços em aspectos como planejamento, formação docente e gestão escolar, os limites dessa política tornam-se evidentes diante da adoção de práticas alinhadas ao modelo gerencialista. A intensificação do controle, aliada à inserção de plataformas educacionais e parcerias público-privadas, evidencia uma lógica que desloca responsabilidades do Estado para o mercado, comprometendo o fortalecimento da educação pública e desconsiderando as condições de precariedade da rede de ensino.

Recebido em: 30/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, v. 9, 2009, p. 57-70.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, 2012, p. 471-484.
- AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. *Educação & Sociedade*, v. 42, e250099, 2021.
- BONAMINO, Alícia & SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Escolas particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do Saeb. Portal MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb#:~:text=Da%20mesma%20forma%2C%20ser%C3%A3o%20divulgados,os%20dados%20declarados%20ao%20censo>>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 10.085, de 5 de novembro de 2019*. Dispõe sobre o Programa Forças no Esporte – Segundo Tempo e o Projeto João do Pulo. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10085.htm>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Portaria nº 177, de 30 de março de 2021. Institui o Programa Brasil na Escola. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 61, p. 171, 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020*. Institui o Programa Tempo de Aprender que dispõe sobre alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília, 2020b. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprende>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio & BOCCHI, Roberta Maria Bueno. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 42, 2016, p. 65–89. doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10953>.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior das escolas e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 965-987.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In *Anais: Plano Decenal de Educação Para Todos*. Congresso Internacional de Educação Para Todos. Brasília: MEC/FNUAP, 1994.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. *Projeto político-pedagógico: instrumento de ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida Natal-RN (2002-2003)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos & SILVA, Andréia Ferreira. Neotecnicismo y reconversión docente: el desempeño del centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFGF). *Revista Paradigma*, v. 44, n. 4, p. 463-490, set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Estatísticas Censo Escolar*. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>>. Acesso em: 09 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Painel de indicadores do Plano Nacional de Educação – Meta 19*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzRjYjYzMDctMjQ0ZS00YzVhLTgwOGEtYTA0ZmQ3MDc4OTU0liwidCI6IjJZjc2Zjc2ODk3LWM4YWMTNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZij9>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cidades e Estados*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/natal.html>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MIND LAB. 2025. Disponível em: <<https://www.mindlab.com.br/sobre/>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

NATAL. *Lei complementar nº 58, de 13 de setembro de 2004*. Dispõe sobre o plano de carreira, remuneração e estatuto do magistério público municipal de Natal, e dá outras providências. Natal: Câmara Municipal, 2004. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/875165/lei-complementar-58-04>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

NATAL. *Lei complementar nº 147, de 04 fevereiro de 2015*. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do município do Natal, e dá outras providências. Natal: Câmara

Municipal, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2015/15/147/lei-complementar-n-147-2015-dispoe-sobre-a-democratizacao-da-gestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME- Natal). *Plano de atuação para acompanhamento das escolas com baixo Ideb*. Natal: Secretaria Municipal de Educação de Natal, 2014.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME- Natal). Secretaria de Educação institui Avaliação em Rede para o Ensino Fundamental. Natal: Secretaria Municipal de Educação de Natal, 2023. Disponível em: <<https://natal.rn.gov.br/news/post2/39412>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa? *Novos Estudos*, v. 31, p. 25-40, 1991.

PINHO, José Antonio Gomes & SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista da Administração Pública*, Rio de Janeiro v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

RIBEIRO, Fernando da Costa. Gestão democrática e regimento escolar: uma conexão necessária. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 7, p. 1169-1187, 2021. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1765>.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar nº 141 de 09 de fevereiro de 1996. Dispõe sobre a Lei Orgânica e Estatuto do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*, n. 8.700, 10 de fevereiro de 1996, p. 1 a 33.

SEGATTO, Catarina Ianni & ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público*, Brasília v. 68, n. 1, p. 85-106, jan./mar. 2017.

SERIGHELLI, Marco André & TREVISOL, Márcio Giusti. Políticas de regulação por resultados no contexto da gestão da educação básica: delimitação do campo do conhecimento científico (2010-2020). *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 45, n. 90, jan./ago. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SCHWANTZ, Josimara Wikboldt; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Problematisando a prática escolar: o caso do Programa Acelera Brasil. *Educação em Revista*, v. 18, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2017.

Tensões entre Gestão por Resultados e Educação Popular do Campo

Tensions between results-based management and popular rural education

Tensiones entre la gestión por resultados y la educación popular del campo

 JAQUELINE DANIELA BASSO*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

 GUSTAVO BRUNO BICALHO GONÇALVES**

Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro – BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo explora as tensões entre a gestão baseada em resultados e o projeto educacional autônomo da Teia dos Povos, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. A discussão trata do território como espaço de (r)existência dos movimentos e articulações socioterritoriais, apresenta o projeto de educação da Teia dos Povos e a confronto com a perspectiva de gestão baseada em resultados. O modelo de educação popular autônomo da Teia propõe a superação da formação individualista estatal ao valorizar o saber coletivo e territorializado. Embora as escolas públicas do campo sejam responsáveis pela certificação formal, o estudo evidencia que suas práticas, baseadas na lógica burocrática, pouco dialogam com a realidade das comunidades atendidas, revelando o antagonismo entre a proposta de autonomia da gestão baseada em resultados e o projeto de educação autonomista da Teia dos Povos.

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Integra a Frente *Trabalho, formação e emprego docente* do INCT Gestrado da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <Jaqueline.basso@uems.br>.

** Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana. Professor no Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade na Universidade Federal do Sul da Bahia. Coordena a Frente *Trabalho, formação e emprego docente* do INCT Gestrado da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <gustavo.goncalves@cja.ufsb.edu.br>.

Palavras-chave: Educação popular. Políticas Públicas Educacionais. Gestão. Educação do campo.

ABSTRACT: This article explores the tensions between results-based management and the autonomist educational project of Teia dos Povos, drawing on bibliographic and documentary research. The discussion addresses the territory as a space of (re)existence for social-territorial movements and articulations, it presents the educational project of Teia dos Povos and contrasts it with the perspective of results-based management. The autonomist popular education model proposed by Teia dos Povos aims to overcome the individualistic state-oriented approach by valuing collective and territorially grounded knowledge. Although rural public schools are responsible for formal certification, the study shows that their practices, based on bureaucratic logic, have little dialogue with the reality of the communities attended, revealing the antagonism between the autonomy sought by results-based management and the autonomist educational project of Teia dos Povos.

Keywords: Popular education. Educational public policies. Management. Popular rural education.

RESUMEN: Este artículo explora las tensiones entre la gestión por resultados y el proyecto educativo autónomo de Teia dos Povos, a partir de una investigación bibliográfica y documental. La discusión aborda el territorio como espacio de (r)existencia de movimientos y articulaciones socioterritoriales, y presenta el proyecto educativo Teia dos Povos, comparándolo con la perspectiva de la gestión basada en resultados. El modelo de educación popular autónoma de Teia propone superar la formación estatal individualista al valorar el conocimiento colectivo y territorializado. Aunque las escuelas públicas del campo sean las responsables de la certificación formal, el estudio muestra que sus prácticas, basadas en lógicas burocráticas, tienen poca conexión con la realidad de las comunidades que atienden, revelando el antagonismo entre la propuesta de autonomía de la gestión basada en resultados y el proyecto de educación autónoma de Teia dos Povos.

Palabras clave: Educación popular. Políticas públicas educativas. Gestión. Educación del campo.

Introdução

Os espaços rurais são historicamente marcados por disputas pela posse da terra e pelos sentidos da construção do território. Articulações socioterritoriais como a Teia dos Povos ganham relevância na luta por terra e território ao congregar povos indígenas, trabalhadores/as rurais sem-terra, agricultores/as familiares, quilombolas, negros/as e populações periféricas. As escolas do campo nesses territórios são legalmente instadas a respeitar suas especificidades, conforme princípios legais garantidos constitucionalmente e infra-constitucionalmente, entretanto, limites nesse processo vêm sendo denunciados por esses grupos sociais. Assim, o presente trabalho¹ tem como objetivo investigar as tensões entre a gestão baseada em resultados e o projeto educacional autônomo da Teia dos Povos².

A gestão baseada em resultados orienta as políticas públicas educacionais brasileiras desde a década de 1990. Resulta do processo de modernização do Estado com base nos princípios neoliberais disseminados por organismos multilaterais internacionais, como FMI e Banco Mundial. Ela advoga o uso racional dos recursos destinados às áreas sociais, que escasseiam. A Nova Gestão Pública, ao defender um modelo de gestão baseada em resultados, responsabiliza agentes locais (estados e municípios) pela execução de políticas públicas elaboradas e avaliadas nacionalmente. Nesse processo ambíguo de descentralização, o princípio de colaboração entre os entes federados e a autonomia das redes de ensino escolas é limitado.

A educação do campo reconhece, contudo, as especificidades dos territórios rurais e defende princípios como a consideração do modo de vida e trabalho das populações atendidas e as práticas participativas envolvendo movimentos sociais e a comunidade escolar na elaboração das políticas públicas e na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Constitui, portanto, elemento de resistência ao modo de regulação dos sistemas educacionais característicos da Nova Gestão Pública.

Almejando atingir uma visão abrangente das tensões entre as duas perspectivas, pautamos nossas reflexões na ecologia política, que “se insere dentro de um campo de reflexão ativista, que busca combinar a ação militante com a construção do conhecimento científico, em constante diálogo com atores sociais que estão no enfrentamento cotidiano” (MOURA, CAVALCANTE & FERNANDES, 2023, p. 5); logo, não toma a realidade como objeto de pesquisa do qual nos distanciamos, mas se aproxima dela em diálogo com a produção científica. Assim, temos como eixos de nossas discussões *território, educação e autonomia*, sendo que ao longo do trabalho se realiza o diálogo entre as concepções da Teia dos Povos sobre cada um deles e alguns marcos legais da educação do campo. Utilizaremos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, trazendo textos, registros e produções que refletem o protagonismo dos/das sujeitos/as envolvidos/as nas experiências da Teia, bem como análises críticas sobre educação do campo, gestão por resultados e lutas por território.

Os resultados são apresentados em três seções. Na primeira discutimos o território enquanto espaço de (r)existência das populações rurais organizadas em movimentos e articulações sociais; em seguida apresentamos brevemente a Teia dos Povos e seu projeto autonomista de educação; e por fim, na terceira sessão, confrontamos a perspectiva de gestão baseada em resultados e a gestão da educação proposta pela Teia dos Povos, buscando problematizar as tensões existentes entre elas.

Território enquanto espaço de (r)existência

O território é um dos eixos centrais em nossas discussões. Conforme Rogério Haesbaert, o território

traz desde a origem o dilema de tratar, ao mesmo tempo, das bases físico-materiais (terra) garantidoras da existência humana (por vezes, mais amplamente, também animal) e das relações sociopolíticas que possibilitam a emergência do território – o controle e/ ou apropriação de uma parcela do espaço geográfico (HAESBAERT, 2024, p. 168).

O conceito extrapola a concepção de espaço geográfico e o caracteriza enquanto local de disputa e enfrentamento da dominação capitalista, que historicamente tem expropriado as populações do campo da possibilidade de produzir seu sustento. Nesse sentido, “muitas lutas sociais no contexto latino-americano se desdobraram para além da luta de classes e da luta pela terra [...] envolvendo distintos grupos étnicos cuja vida, muitas vezes, está profundamente impregnada nos/dos territórios e da própria natureza que habitam” (HAESBAERT, 2024, p. 170). É nesse contexto que se situa a atuação de movimentos e articulações sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e a Teia dos Povos, que historicamente têm lutado por terra e território. A concepção de território elaborada por Joelson Ferreira e Erahsto Felício reflete a concepção majoritária na articulação da Teia dos Povos e entende que:

quando pensamos território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento, alicerçados na abundância da vida. É o que chamamos de *para além da cerca*. Então, não basta que alguém conceda terra como hoje fazem mediante a distribuição de títulos individuais, que depois serão comprados pelo agronegócio, para depois essa terra se converter em máquinas de destruição de vidas. O que queremos são territórios, lugares com vida, com comunidade, onde rios, matas, animais, poços, nascentes, tudo possa ser respeitado e cuidado. Se continuarmos a lutar a partir das cercas, elas seguirão nos separando, nos dividindo, são elas que permitem que alguém degrade o rio em um canto e que as demais pessoas que não o fazem sejam impactadas pela destruição desse mesmo rio em outro lugar (FERREIRA & FELÍCIO, 2021, p. 43-44).

Tal concepção reitera que a noção de território supera a lógica da posse privada da terra e avança para uma nova concepção, que suplante a lógica destrutiva do agronegócio, respeite e recupere o meio ambiente. Assim, conforme destacam Joana Moura, Leandro Cavalcante e Bernardo Fernandes, movimentos que tradicionalmente agiam e se mobilizavam pela questão da terra, como os articulados pela Teia dos Povos, “passam a atuar em frentes ambientais de proteção da natureza e retomada dos projetos de vida nestes territórios. [...] passaram a incorporar a defesa da agroecologia e a resistência aos agrotóxicos como estratégias de luta em sinergia com a construção de justiça social e ambiental no Brasil” (MOURA, CAVALCANTE & FERNANDES, 2023, p. 7), tudo isso em um contexto de retomada de espaço pela extrema-direita, avanço do capital sobre as comunidades tradicionais e retrocesso das políticas públicas ambientais, trabalhistas, de reforma agrária e tantas outras que incidem sobre as populações do campo. Como consequência, a partir da década de 2010 “registraram-se ações relacionadas aos protestos contra agrotóxicos e às iniciativas agroecológicas, incluindo a produção de alimentos saudáveis e resistência produtiva, tendo como agentes centrais os movimentos socio-territoriais de luta no campo” (MOURA, CAVALCANTE & FERNANDES, 2023, p. 7). Trata-se, portanto, de uma pauta ambiental e agroecológica que emerge como reação das populações do campo e dos movimentos socioterritoriais aos ataques sofridos, sobremaneira nas últimas décadas.

O termo *movimento socioterritorial* foi elaborado e tem sido empregado por Bernardo Mançano Fernandes de modo a ampliar a compreensão da natureza e atuação dos movimentos sociais, sobretudo os do campo (HALVORSEN, FERNANDES & TORRES, 2021). Sam Halvorsen, Bernardo Fernandes e Fernanda Valéria Torres afirmam que os movimentos socioterritoriais não se limitam às ocupações de terra, mas englobam quaisquer tentativas de apropriação e controle do espaço com a finalidade de promover um projeto político (HALVORSEN, FERNANDES & TORRES, 2021, p. 29). Moura, Cavalcante e Fernandes acrescentam que esses movimentos pautaram politicamente a agroecologia como o único modelo de desenvolvimento para o campo capaz de produzir alimentos de maneira sustentável, fundamentado no respeito, na dignidade e no cuidado tanto com os bens naturais quanto com os/as sujeitos/as do campo e da cidade (MOURA, CAVALCANTE & FERNANDES, 2023, p. 14).

Ou seja, a terra ganha status de território na luta, por meio da resistência das populações do campo organizadas em movimentos e articulações socioterritoriais, na busca pela retomada de suas terras, na implementação de um projeto de vida e na produção mais sustentável e socialmente justa, que garanta a continuidade da vida humana. Nesse contexto é que se situa a atuação da Teia dos Povos.

A Teia dos Povos e seu projeto de educação

A Teia dos Povos tem seu marco inicial em 2012, a partir da realização da I Jornada de Agroecologia, no Assentamento Terra Vista, localizado em Arataca, no sul da Bahia. Constituiu-se como uma articulação entre comunidades, territórios, povos e organizações políticas, tanto rurais quanto urbanas. Conforme registrado pela própria Teia dos Povos, tratava-se da união de extrativistas, ribeirinhos/as, povos originários, quilombolas, moradores/as das periferias, sem-terra, sem-teto e pequenos/as agricultores/as, que se organizavam em núcleos de base e elos, com o propósito de construir caminhos para a emancipação coletiva. O objetivo era, segundo relatado, edificar solidariamente uma Aliança Preta, Indígena e Popular (TEIA DOS POVOS, 2020, p. 1). Com base no Projeto de Terra e Território pautado pela autonomia, buscavam constituir uma aliança de luta desvinculada da política eleitoral e das instituições estatais. Apontavam ainda que dar forma à autonomia dos povos e delinear um programa de soberania alimentar eram passos considerados indispensáveis para uma libertação genuína, uma vez que a história teria demonstrado que apenas pelas próprias mãos seria possível garantir as condições necessárias para a defesa da própria sobrevivência.

Fazendo convergir vários grupos sociais que historicamente se encontram ainda mais explorados no interior da classe trabalhadora, a Teia dos Povos supera a dicotomia entre o rural e o urbano, caminhando para agregar uma diversidade de sujeitos/as na busca por um modelo de vida e trabalho socialmente mais justo e emancipador. Sobre isso, Joelson Ferreira e Erahsto Felício esclarecem:

entendemos que é fundamental ter conhecimento qualitativo sobre nossas diferenças, pois entendemos que essa grande aliança é heterogênea e não possui qualquer razão para se tornar uma identidade monolítica. Nós queremos unidade na ação, na prática, na construção da superação de nossos inimigos, não na estética, na forma de nos organizar, de falar, de vestir [...] Enfim, a tarefa de construir territórios livres precisa de gente consciente e que não se sinta seduzida a dominar seus companheiros e aliados (FERREIRA & FELÍCIO, 2021, p. 39).

Para isso, a Teia adota um modelo autonomista que ressoa com outros movimentos contemporâneos, como o zapatista; seu objetivo é romper com a lógica de Estado burguesa que orienta as políticas públicas voltadas para as áreas sociais no Brasil. Nesse contexto, os conceitos de terra e território assumem papel central. A esse respeito, Nara Lima explicou que terra e território, pensados de forma integrada e em articulação com a agroecologia, são forças aglutinadoras capazes de sustentar uma identidade coletiva que unifica os diferentes povos que compõem a Teia. Segundo ela, tanto o movimento dos trabalhadores sem-terra, em sua luta pelo direito à terra, quanto o movimento indígena, ao lutar pelo reconhecimento de seus territórios, bem como quilombolas, ribeirinhos/as e povos das águas, compartilham processos de territorialização que conferem à terra e

ao território um significado comum. Essa construção simbólica seria o elemento capaz de aglutinar sujeitos distintos, e a agroecologia se soma como eixo articulador (LIMA, 2020, p. 1). Nesse sentido, a Teia dos Povos toma como princípios:

I. Terra e alimento como princípio filosófico e de vida, que se constrói através da solidariedade irrestrita aos movimentos pela defesa da territorialidade, tendo como instrumento a pedagogia do exemplo. II. O trabalho e o estudo para liberdade que possibilite a construção de um novo modo de vida, desconstruindo a herança dos modelos capitalista, racista e patriarcal. III. Reafirmar o olhar ancestral na edificação de um novo tempo, contextualizado à nossa forma (TEIA DOS POVOS, 2020, p. 1).

Portanto, terra, alimento, trabalho, educação e ancestralidade são os princípios da Teia dos Povos; e visando solidificá-los, a articulação atua para a constituição de sua base política, por meio da educação popular que ocorre em formações e debates ao longo do ano, nos diversos territórios, na manutenção de um canal de comunicação e na sistematização de conhecimento popular e científico por meio um acervo online, no site Teia dos Povos, e na realização das Jornadas de Agroecologia, desde 2012. A VIII Jornada de Agroecologia da Bahia ocorreu em 2025, em Salvador, com o tema *Aliança do campo e da cidade para o combate à fome e à pobreza*. Reuniu milhares de pessoas, de vários estados brasileiros, que participaram de conferências, plenárias, rituais religiosos, rodas de conversa, oficinas, momentos culturais e apresentação de trabalhos científico-populares (TEIA DOS POVOS, 2025). Para a Teia dos Povos, as Jornadas de Agroecologia são grandes momentos de formação popular, valorização da cultura e da ancestralidade, confluência entre os povos articulados e fortalecimento para a luta cotidiana – portanto, importante ferramenta de educação popular.

A atuação da Teia dos Povos se estende aos ambientes escolares. Segundo Spensy Pimentel e Paulo Menezes, além do envolvimento dos participantes da Teia com a educação formal como professores/as em suas comunidades, outros/as são reconhecidos/as como mestres/as dos saberes tradicionais; alguns/umas, como a professora pataxó hãhãhã Maria Muniz ou os/as integrantes do Terreiro Caxutê, de Valença, ocupam ambas as posições — mestres/as e docentes em escolas (PIMENTEL & MENEZES, 2022, p. 6). Desde 2016, esses/as mestres/as integrantes da rede publicam artigos e monografias que dialogam com sua experiência de vida e formativa.

O projeto para a educação formal se expressa em territórios como o Assentamento Terra Vista (Arataca-BA), que abriga duas instituições escolares. Além da educação básica, ali são oferecidos outros cursos profissionais que têm contribuído com o desenvolvimento local, como agronomia, especialização em agroecologia e educação do campo, vivências agroecológicas e práticas voltadas à agroecologia. Com respeito à contribuição da educação formal Joelson Ferreira (2023) avalia que

Com estas iniciativas relativamente simples, conseguimos eliminar o analfabetismo, estamos evoluindo no desafio de formação da juventude e, apesar das dificuldades, estamos cientes da necessidade de avanços na educação. Afinal, é preciso superar a

ignorância imposta ao nosso povo por meio de modelos inadequados, urbanoides, com inspiração cartesiana e referencial eurocêntrico” (FERREIRA, 2023).

Esse registro indica a ambivalência, no âmbito da articulação, da leitura feita acerca dos limites e potencialidades da educação do campo. Se por um lado reconhece sua contribuição para a escolarização das crianças e jovens nos seus territórios, por outro repudia seus alicerces em valores urbanos e eurocêntricos, que reforçam a exploração e a dominação do capital no campo. Em consequência, a Teia dos Povos tem colocado em prática iniciativas de educação popular com vistas à formação da juventude, pois, segundo Ferreira e Felício:

A juventude é fundamental na nossa visão de mundo pois está nela e somente nela o germe da transformação de fato da sociedade. É por isso que precisamos de uma educação que (1) mantenha os jovens no território; (2) combata o empoderamento da juventude pela via do consumo capitalista; (3) dê uma formação política integral e integrada ao trabalho; (4) apresente uma constelação de valores e virtudes para a transformação desse mundo; (5) expanda a capacidade criativa por meio da arte, cultura, esportes e contato com a natureza (FERREIRA & FELÍCIO, 2021, p. 81).

Portanto, o projeto de educação popular da Teia dos Povos pretende a formação de uma juventude politicamente ativa, que exerça liderança e seja capaz de articular valores, conhecimentos, arte, cultura, esportes e respeito ao meio ambiente, em busca da superação da ordem social capitalista e do fortalecimento dos territórios. Para isso, Ferreira e Felício afirmam:

precisamos reconhecer a importância de possuímos nossas escolas. E com isto estamos dizendo que as escolas do estado e das prefeituras não nos servem como emancipação. Elas obedecem a regra de um jogo que foi criado para nos impedir de caminhar com nossas próprias pernas. Toda ideologia por trás dessa escola oficial é baseada no culto e promoção do indivíduo. Mesmo agora com ideias de empoderamento racial, as escolas operam uma lógica de promover o sujeito preto ou indígena, não seus povos. A nossa escola, por outro lado, tem a primazia do coletivo sobre o individual. O povo, a organização, o território, a comunidade são os sujeitos da aprendizagem. E isso não significa obliterar a experiência individual, mas construí-la na experiência coletiva (FERREIRA & FELÍCIO, 2021, p. 82).

O modelo de educação popular empreendido pela Teia dos Povos confronta a educação formal ofertada pelos estados e municípios ao propor a superação da formação individualista, reconhecendo a centralidade da experiência e formação dos/das sujeitos/as no coletivo. Nessa perspectiva, foram propostas a Escola do Arco e Flecha e do Maracá; a Escola do Terreiro e do Tambor; a Escola da Floresta do Cacau e do Chocolate; e a Escola das Águas – iniciativas voltadas à construção da Universidade dos Povos³.

Para Ferreira e Felício (2021) o essencial é que a escola contribua de acordo com as necessidades da comunidade em que está inserida; assim, “cada escola precisa ser o espelho de seu território e refletir o espírito de luta fundamental ali” (FERREIRA & FELÍCIO,

2021, p. 87). Os autores explicam que essas escolas precisam dialogar com o saber científico, além de mestres/as do saber tradicional e da promoção de intercâmbio de saberes entre os povos. Para isso também são necessários/as professores/as formados/as na matriz escolar regular. Ou seja, o projeto educacional da Teia dos Povos não nega a importância do saber científico e da educação formal, mas acredita e investe em espaços de formação das Jornadas de Agroecologia, tarefas cotidianas nos territórios, discussão coletiva e escolas populares, para além das escolas públicas estatais. Poderíamos ainda afirmar que esse projeto educacional é imaginado como pluri-epistêmico, por convocar múltiplos/as mestres/as dos saberes tradicionais para o diálogo com os saberes tipicamente escolares. Busca, conforme Rosângela Tugny, um caráter descolonizador e até mesmo contra-colonizador, relevante no contexto sul baiano, onde “existe rica e singular hibridação de modos de vida, de repertórios de mitos, cantos e danças, de matrizes religiosas, enfim, da forma de construir e significar atos sociais” (TUGNY, 2020, p. 445). Conforme a autora, “o processo de colonização deixou marcas profundas de preconceito étnico na região, o que levou uma parcela significativa de população formada por extrativistas, marisqueiros, pescadores, piaçaveiros e artesãos, ainda que com origem em comunidades indígenas, a não se expressarem enquanto tal” (TUGNY, 2020, p. 445). Nesse cenário destaca-se a necessidade de um projeto de educação autonomista, que reafirme identidade, cultura e saberes daqueles/as que vivem e retiram seu sustento da terra, das águas e da floresta.

O projeto educacional autônomo da Teia dos Povos perante a gestão baseada em resultados

Além das iniciativas de educação popular em curso, as escolas públicas do campo estão nas comunidades que compõem os núcleos da Teia dos Povos (a exemplo do Assentamento Terra Vista, em Arataca-BA) e são necessárias para a certificação e a possibilidade de crianças, jovens e adultos/as prosseguirem nos estudos. Entretanto, nelas trabalham equipes que, de acordo com Ferreira e Felício, colocam em prática currículos que pouco dialogam com a realidade e as necessidades locais, reforçando uma lógica classificatória e hierarquizadora, distante de uma valorização do aprender a fazer:

As escolas oficiais dividiram o todo que é a vida e a natureza em partes chamadas disciplinas, em que educadoras e educadores segmentam processos e reflexões que, na vida real, não são fragmentadas. Quase todos os problemas com os quais lidamos no dia-a-dia são transdisciplinares. A escola oficial, portanto, deturpa a realidade, coloca-se fora dela e impõe sua lógica à realidade concreta [...] Ainda como crítica às escolas que o Estado e o capital nos dão temos o aspecto da avaliação classificatória, hierarquizadora de pessoas. Nas escolas, o processo avaliativo é deslocado da realidade, da comunidade e do aprender a fazer. São conhecimentos dissociados que deturpam a realidade que vivemos (FERREIRA & FELÍCIO, 2021, p. 82-83).

Esse modo de funcionamento distancia-se da educação autonomista pretendida pela Teia dos Povos e contraria a legislação voltada à educação do campo, que reconhece o território como espaço de produção de condições de existência e de conflitos históricos em torno da posse da terra, e não como um território nostálgico ou idealizado.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) quanto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) preveem o respeito às especificidades das escolas rurais, bem como a atuação dos movimentos sociais nelas, garantindo, entre outras coisas: propostas pedagógicas que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia) e consideração das demandas provenientes dos movimentos sociais que poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais (BRASIL, 2002). Ou seja, a legislação educacional brasileira parte do entendimento de que a educação do campo ocorre em um espaço diverso e em disputa, no qual atuam movimentos sociais do campo que “propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 2). Também reconhece que os/as diversos/as atores/atrizas sociais e institucionais têm um papel fundamental na formulação de propostas pedagógicas que atendam às demandas da sociedade, incluindo os movimentos sociais que defendem as necessidades das populações rurais; os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis pela implementação das políticas locais; o SEF/MEC, que coordena as políticas educacionais em nível federal; o Consed e a Undime, representando os/as secretários/as estaduais e dirigentes municipais de educação; as universidades e instituições de pesquisa que fornecem conhecimento e diretrizes sobre a educação no campo; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, que articula a educação com o desenvolvimento rural sustentável; e as ONGs e outros setores sociais que se envolvem em projetos voltados para o desenvolvimento social e a promoção de justiça no campo (BRASIL, 2001).

Evidencia-se, então, a intencionalidade do Estado brasileiro em considerar a participação dos movimentos sociais e outras representações populares na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das escolas do campo, bem como na elaboração de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento sustentável e que considere a diversidade do campo. A LDB (BRASIL, 1996) dá autonomia para que os sistemas de ensino elaborem suas normas de acordo com suas peculiaridades, considerando, entre outros, a participação da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares, Fóruns dos Conselhos Escolares e equivalentes, prevendo a progressiva autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

No que se refere à gestão das escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), com base na CF/88 (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), preveem que o projeto institucional das escolas “garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a

escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. (BRASIL, 2002, p. 2). Esses mecanismos contribuem “para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade” e “a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino” (BRASIL, 2002, p. 2).

Desse modo, a legislação garante formalmente a gestão democrática das escolas do campo, considerando a realidade de vida e trabalho dos/das estudantes ali atendidos/as, bem como a contribuição dos movimentos sociais na construção do projeto de educação e escola. Em tese, é um modelo de gestão que considera vida e trabalho das comunidades rurais e garante a participação popular. Isso, no entanto, não encontra apoio no relato de Ferreira e Felício (2021), que alertam justamente para o pouco diálogo das escolas do campo com as comunidades nos territórios dos núcleos da Teia dos Povos. Esse limitado diálogo reflete a falta de efetiva participação dos/das atores/atrizes sociais na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das escolas, documentos que delimitam o tipo de ser humano que se pretende formar e como isso será alcançado. Essa ausência de participação também reflete a perspectiva de gestão dessas instituições, que, conforme explica Dalila Oliveira (2015), em parte derivam do processo de modernização do Estado brasileiro iniciado na década de 1990, orientado por organismos internacionais como FMI e Banco Mundial. O avanço do neoliberalismo, intensificado a partir da década de 1970 como resposta à crise do capital, está relacionado a transformações profundas na estrutura política global. Nesse contexto, a participação das comunidades na gestão pública passa a ser valorizada como ‘boa prática’ capaz de reduzir custos sociais e suprir a quase ausência estatal em regiões mais pobres.

Segundo análise de William Vendramini e Maria Dilnéia Fernandes (2023), essa crise provocou mudanças ideológicas e institucionais, com enfraquecimento da soberania estatal frente ao poder transnacional de países mais fortes, sustentados por mecanismos financeiros, militares e tecnológicos no contexto da globalização. O neoliberalismo é assim compreendido como a estratégia adotada para enfrentar a crise capitalista por meio de políticas que intensificam as desigualdades sociais e educacionais, promovendo uma lógica gerencial voltada à racionalização dos recursos públicos nas áreas sociais. No Brasil, a ofensiva neoliberal se aclarou a partir de meados da década de 1990, com as sucessivas reformas no Estado que, na educação, se refletiram na promulgação da LDB; na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; na implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério – Fundef e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb; e na implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em toda a Educação Básica.

Essas medidas terminaram por responsabilizar agentes locais pela execução das políticas públicas, pelo modelo de gestão por resultados, na qual se busca a racionalização no uso dos recursos públicos (OLIVEIRA, 2015), com o discurso da gestão democrática (descentralizante), mas que continuam, na prática, diretamente controladas pelo Estado, por normativas, currículos e avaliações externas nacionais. Oliveira elucida que esse modelo de gestão “orientado pela lógica da NGP, apesar de guiado pela busca de maior equidade, foi colocando em risco as relações intergovernamentais, ameaçando em certa medida a dimensão de cooperação pretendida na Constituição Federal” (OLIVEIRA, 2015, p. 630), pois a autonomia dos estados e municípios acaba sendo cerceada pelo governo federal.

Vendramini e Fernandes acrescentam:

entendemos que o processo de descentralização para uma escola democrática que possui autonomia nas decisões não acontece na prática, pois as unidades educacionais, precisam seguir regras e normativas criteriosas, que não permitem espaço para contrapor ou ajustar procedimentos administrativos e pedagógicos. Na teoria a descentralização trará muitos benefícios para o sistema educacional e para um processo de ensino-aprendizagem de forma positiva, mas na prática a liberdade de escolha dos envolvidos com a educação ainda não se apresenta de forma satisfatória (VENDRAMINI & FERNANDES, 2023, p. 130-131).

Desse modo, a legislação determina uma progressiva autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, mas as regras que orientam esse processo são pensadas pelos sistemas de ensino de modo centralizado, orientadas nacionalmente pelo Ministério da Educação – MEC. Além disso, Oliveira destaca que o regime federativo gera contradições na gestão pública, uma vez “que seus entes detêm relativa autonomia, podendo inclusive orientar suas políticas em direção distinta e até mesmo oposta ao governo federal” (OLIVEIRA, 2015, p. 628). Com isso, a efetivação da autonomia das redes de ensino e das unidades escolares constitui um desafio à educação brasileira. A autora também afirma que depois de quase três décadas da implementação da NGP, “constata-se ampla disseminação do sentido da chamada racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública, traduzindo-se em severa crítica à burocracia estatal e ao corpo funcional” (OLIVEIRA, 2015, p. 631). Isso ocorre porque entre os princípios da NGP estão “o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho” (OLIVEIRA, 2015, p. 631). Assim, limita-se o grau de autonomia de gestores/as das redes de ensino e abre-se espaço para a responsabilização social pela educação, traduzida na massiva entrada da iniciativa privada nas escolas públicas, por meio das parcerias público-privadas, venda de materiais didáticos ou a terceirização de atividades meio, tornando a educação um mercado atrativo.

No campo, um exemplo disso é a execução de projetos educativos elaborados por cooperativas e sindicatos rurais, como o Programa Agrinho, promovido pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, que se autodenomina o maior fórum de discussões e decisões do agronegócio brasileiro. O Agrinho surgiu no Paraná há três décadas e já se expandiu para escolas do campo de Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia e Ceará. No ano de 2024, mobilizou mais de um milhão e trezentos mil participantes somente no estado do Paraná, o que dá uma dimensão do alcance do programa – que dissemina entre os/as estudantes princípios do agronegócio (CNA, 2025). Ao dar abertura para iniciativas como o Programa Agrinho, as escolas do campo estão abrindo mão de sua já limitada autonomia pedagógica. Com isto, altera-se o sentido de autonomia, que se traduz na transferência das responsabilidades do Estado para a denominada sociedade civil organizada (iniciativa privada).

Mesmo que a legislação e as políticas públicas de educação do campo considerem formalmente as especificidades das populações e territórios rurais e a importância dos movimentos e articulações socioterritoriais na dinâmica desses espaços, sob a lógica da gestão de resultados, elas assumem caráter conservador. Essa lógica gerencialista se opõe à lógica autonomista de inspiração zapatista propugnada pela Teia dos Povos. Alejandro Reyes e Joelson Ferreira destacam que “a luta zapatista é uma referência global de resistência, desde seu aparecimento público em 1994, quando os povos de Chiapas se levantaram no primeiro dia de janeiro contra a opressão do mau Governo do México” (REYES & FERREIRA, 2025, p. 7). Uma luta que persiste até a atualidade e que, na década de 2010, se aproximou das famílias do campo “com o generoso intuito de contagiar o pensamento autonômico e fomentar uma luta global anticapitalista” (REYES & FERREIRA, 2025, p. 51). Embora a teoria se fizesse presente, foi no diálogo com a prática que ela alcançou seus intentos, visto que:

o aspecto mais importante, e o que maior efeito teve em muitas pessoas, foi a vivência íntima de uma forma de ser e de se relacionar com os outros, com a natureza e com o mundo inteiramente diferente da hegemônica capitalista. O que ficou claro naquela experiência é que autonomia implica não ‘apenas’ criar formas de se desligar da dependência do Estado e do capital, mas, sobretudo inventar formas outras de ser e de viver (REYES & FERREIRA, 2025, p. 51).

Na perspectiva zapatista, a construção da autonomia na saúde e na educação são fundamentais para a consecução de novas formas de ser e viver, dado que “a soberania pedagógica e de saúde passa por uma ruptura completa com os respectivos sistemas do Estado” (REYES & FERREIRA, 2025, p. 64), portanto, uma postura autonomista radical. Inspirada nesse modelo, a Teia dos Povos entende que a autonomia se constrói no cotidiano, nas ações diárias no território com vistas ao modelo social que pretendem, portanto, dissociado da lógica democrática empreendida pelo Estado capitalista.

Nara Lima acrescenta que:

a autonomia na Teia dos Povos estará articulada à luta pela terra e território e aos modos de vida dos povos e comunidades que participam de sua rede. É possível ainda observar que a autonomia é compreendida não apenas como parte dos projetos da Teia, mas principalmente na dimensão prática das ações que são empreendidas no dia a dia das comunidades que fazem parte de sua rede, constituindo-se como os passos que fazem parte da caminhada cotidiana dos movimentos sociais (LIMA, 2022, p. 61).

A autora destaca que muitos movimentos sociais mostram, por meio de suas proposições e ações, que é possível um modelo democrático diferente do institucional. E que ao propor o fortalecimento de ações coletivas, abrem caminhos para repensar a atual crise política. Crise que, historicamente, impacta a educação do campo não apenas no Brasil.

Reyes e Ferreira (2025) relatam que no México, antes mesmo da criação do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, em 1974, as comunidades indígenas externaram seu descontentamento, discutiram e teceram fortes críticas à educação pública. As críticas se dirigiam ao professorado mestiço, designado pelo governo federal, que desconhecia as línguas, os costumes e as formas de viver e pensar dos povos originários, considerando-os ignorantes e atrasados. Além disso, denunciaram a grande rotatividade de professores/as nas áreas rurais e seu baixo compromisso com a comunidade (REYES & FERREIRA, 2025).

Os autores pontuam que, desde a década de 1930, a educação pública mexicana via como saída para as populações indígenas sua incorporação à população mestiça. “Essa ideologia implicava, portanto, o apagamento das línguas originárias e a ‘superação’ de costumes e formas de pensar e viver próprias, consideradas atrasadas” (REYES & FERREIRA, 2025, p. 65). A situação não se modificou ao longo das décadas de 1980 e 1990, mesmo com a existência de um movimento nacional intercultural no México. São problemas que, décadas depois, persistem e se mostram também na educação do campo brasileira, que historicamente foi relegada a um segundo plano nas políticas públicas educacionais; a partir da década de 1980, tem sofrido com o massivo processo de fechamento e nucleação das escolas (resultantes da racionalização dos recursos públicos), que impõe aos/as estudantes o transporte para escolas mais distantes no campo ou então escolas urbanas, ferindo o direito à escolarização próxima à moradia (previsto no ECA) e a identidade da escola com o território, sua cultura e saberes tradicionais. Com isso, as escolas do campo que persistem, perecem com rotatividade docente, precariedade material, multisseriação e a constante ameaça de fechamento (BASSO, 2013).

O relato de Solange Brito, liderança da Teia dos Povos que já exerceu o cargo de diretora do Centro Integrado Florestan Fernandes, no Assentamento Terra Vista, relembra a luta para viabilização da construção da escola:

Depois da luta pela terra, vem a conquista dela. E então surge outra luta: garantir que a educação seja reconhecida como um direito nosso. A partir desse entendimento, lutamos por uma estrutura mais organizada — não uma escola cercada por muros, mas uma escola que compreenda que sua pedagogia deve estar alinhada com essa luta, voltada para a realidade local. Lá em Terra Vista, foi exatamente assim. O primeiro passo foi a luta pela terra e, nesse processo, surgiu a necessidade de um espaço para alfabetizar crianças, jovens e adultos (BRITO, 2024, p. 1).

Esse exemplo reafirma o papel dos movimentos e articulações sociais na própria constituição da educação do campo. Conforme Jaqueline Basso (2013), a inclusão da educação do campo nas agendas públicas foi resultante da luta do Movimento Por uma Educação Básica do Campo, na década de 1990, composto por MST, CNBB, pesquisadoras/as da UnB, além de outros movimentos do campo e representações sociais. Ou seja, foram os movimentos sociais do campo e seus/suas aliados/as que pautaram a necessidade de uma educação que respeitasse as especificidades dos territórios rurais e as populações que ali vivem e produzem sua existência — e que ainda hoje, 2025, precisam persistir nessa luta. Prova disso é o relato de Solange Brito destacando o enfrentamento político do poder público enquanto ocupou o cargo de gestora escolar:

A minha consciência não me permitia mais cruzar os braços, até porque, Joelson e outros companheiros/as já vinham nessa luta desde a ocupação da área, e no processo histórico, eu me somei com eles/as nessa luta. Eu não estava ali apenas para ser uma funcionária pública; eu tinha o dever de ser uma militante da educação. Precisava ser uma educadora popular, uma diretora próxima do povo. E foi a partir dessa consciência que comecei a mobilizar, junto com a coordenação do assentamento e o setor de educação, várias comunidades rurais vizinhas. Conseguimos reunir mais de 300 pessoas, e ocupamos a prefeitura. Claro que, por conta disso, eu tive que entregar meu cargo — afinal, não sou concursada (BRITO, 2024, p.1).

Brito demonstra o cerceamento de sua autonomia pelo Estado, tanto em seu papel de liderança na Teia dos Povos quanto no exercício da gestão escolar. Além disso, a escola municipal no Assentamento Terra Vista tem sofrido com a grande rotatividade docente e constante ameaça de fechamento, em vários momentos refreada pela mobilização da comunidade (BRITO, 2024) — remetendo ao contexto criticado pelo EZLN no México na década de 1970 —, o que dificulta a continuidade do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

A realidade do Assentamento Terra Vista mostra que a lógica da Nova Gestão Pública aplicada às escolas do campo faz com que persistam antigos problemas, como a alta rotatividade docente, a pouca identidade entre essas escolas com os territórios nos quais estão inseridas e, em última instância, a ameaça à manutenção dessas instituições, fazendo com que movimentos e articulações socioterritoriais como a Teia dos Povos, antes mesmo de lutar por seu projeto autônomo de educação popular, tenham que se ocupar da luta por implementação e continuidade das atividades das escolas públicas existentes.

Considerações finais

Ao explorar as tensões entre a gestão baseada em resultados e o projeto educacional autônomo da Teia dos Povos, este artigo deu indícios dos limites do gerencialismo na educação do campo, dado que essa concepção opõe-se a alternativas educacionais de base comunitária e autonomista. Os relatos de integrantes da Teia dos Povos – disponíveis em suas obras e seu site – alertaram para a incapacidade do Estado em oferecer uma educação pública identificada com a realidade de vida e trabalho dos povos do campo. Em resposta a isso, inspirada no zapatismo, a Teia coloca em prática iniciativas educacionais que articulam território, educação e autonomia no processo de formação humana, em uma perspectiva descolonial.

Com isso, coexistem nos territórios as ações educacionais empreendidas pela Teia dos Povos e as escolas do campo, responsáveis pela certificação dos/das estudantes, que sofrem cotidianamente com a alta rotatividade docente, a constante ameaça de fechamento das escolas e até mesmo o controle burocrático que inibe práticas emancipatórias, conforme relatado por Solange Brito (2024).

Embora articulações sociais como a Teia dos Povos tenham como horizonte profundas transformações sociais e educacionais, ainda seguem precisando lutar pela manutenção das escolas no campo. No contexto atual de crise democrática e ameaça aos direitos historicamente conquistados, experiências como a da Teia dos Povos nos convidam a pensar uma outra perspectiva de educação, alicerçada na vida coletiva, na insurgência cotidiana e na autonomia. Não basta a resistência, é necessária a reinvenção da realidade, com vistas à construção de outros modelos possíveis de vida e educação.

Recebido em: 30/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

- 1 Pesquisa de Pós-Doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia, articulada ao projeto *Etnografia da emergência de modelos pedagógicos agroecológicos em escolas rurais do sul da Bahia* (CNPq).
- 2 O presente estudo não se pretende porta-voz da Teia dos Povos, tampouco resume sua proposta de educação popular e gestão autonomista ao que foi aqui discutido, mas objetiva destacar a relevância de suas propostas no tensionamento das políticas públicas educacionais.
- 3 Projeto de universidade autônoma, de base jurídica comunitária, que atenderá objetivos e necessidades das comunidades que se articulam a partir do território sul baiano.

Referências

- BASSO, Jaqueline Daniela. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/dissertacao/as-escolas-do-campo-e-as-salas-multisseriadas-no-pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 36/2001*. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRITO, Solange. *Luta por educação e dignidade no campo*. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2024. Disponível em: <<https://teiadospovos.org/a-luta-por-educacao-e-dignidade-no-campo/>>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL – CNA. *Na 30ª edição, Agrinho festeja conexão entre o campo e a cidade*. Brasília, DF: Sistema CNA/SENAR/Instituto CNA/Faculdade CNA, 2025. Disponível em: <<https://www.cnabrazil.org.br/noticias/na-30a-edicao-agrinho-festeja-conexao-entre-o-campo-e-a-cidade>>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- FERREIRA, Joelson & FELÍCIO, Erahsto. *Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil*. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.
- FERREIRA, Joelson. *As lutas e as conquistas cotidianas do Assentamento Terra Vista em seus 31 anos de trajetória*. 2023. Disponível em: <<https://teiadospovos.org/conquistas-e-desafios-31-anos-do-assentamento-terra-vista/>> Acesso em: 12 jun. 2024.
- HAESBAERT, Rogério. Verbete: Território. In: CRUZ, Valter do Carmo *et al.* (Orgs.). *Dicionário de ecologia política*. Rio de Janeiro: Consequência, 2024.
- HALVORSEN, Sam; FERNANDES, Bernardo Mançano & TORRES, Fernanda Valeria. Movimentos socioterritoriais em perspectiva comparada. *Revista Nera (Unesp)*, v. 57, p. 24-53, 2021. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/8639>>. Acesso em 01 mar. 2025.
- LIMA, Nara Reinaga de. *Articulação e autonomia para os povos em movimento: reflexões sobre a construção da Teia dos Povos*. 2020 Disponível em: <<https://teiadospovos.org/articulacao-e-autonomia-para-os-povos-em-movimento/>>. Acesso em 15 abr. 2024.
- LIMA, Nara Reinaga de. *A Teia dos Povos e suas articulações de lutas territorializadas: reflexões sobre território e autonomia na perspectiva das redes de movimentos sociais*. Porto Seguro, 2022. 221 p. Disponível em: <https://sigconteudo.ufsb.edu.br/arquivos/2022072113561080917618febb4a71a0/TESE_Naira_Reinaga_de_Lima.pdf> Acesso em 10 mar. 2025.
- MOURA, Joana Tereza Vaz de; CAVALCANTE, Leandro Vieira & FERNANDES, Bernardo Mançano. A ecologia política nas ações dos movimentos socioterritoriais no Brasil: resistências contra os agrotóxicos e na

defesa da agroecologia. *Mundo Agrário (La Plata)*, v. 24, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/373371068_A_ecologia_politica_nas_acoes_dos_movimentos_socioterritoriais_no_Brasil_resistenciais_contra_os_agrotoxicos_e_na_defesa_da_agroecologia>. Acesso em: 01 mar. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PIMENTEL, Spensy Kmitta & MENEZES, Paulo Dimas Rocha de. A Teia dos Povos e a universidade: agroecologia, saberes tradicionais insurgentes e descolonização epistêmica. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, vol. 25, p. 1-18, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/CSFqgktBFfzZjMxXNZb8sDd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

REYES, Alejandro & FERREIRA, Joelson. *Sonhando a Terra do Bem Virá*. São Paulo: GLAC/ Arataca, BA: Teia dos Povos, 2025.

TEIA DOS POVOS. Site oficial. 2020. Disponível em: <<https://teiadospovos.org/>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

TEIA DOS POVOS. *Relato da Rádio Zapatista sobre a VIII Jornada de Agroecologia da Bahia- uma aliança negra, indígena e popular para mudar o mundo: VIII Jornada de Agroecologia da Teia dos Povos*. Salvador, 2025. Disponível em: <<https://teiadospovos.org/relato-do-da-radio-zapatista-sobre-a-viii-jornada-de-agroecologia-da-bahia-uma-alianca-negra-indigena-e-popular-para-mudar-o-mundo-viii-jornada-de-agroecologia-da-teia-dos-povos/>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária. In: TUGNY, Rosângela Pereira de & GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho (orgs.). *Universidade Popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - UNB, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32949>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VENDRAMINI, Willian James & FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A crise do capital: o Estado e as políticas públicas educacionais no Brasil. *Revista de Comunicação Científica –RCC*, maio/ago., vol. I, n. 12, pgs. 123-138, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

RETRATOS DA
ESCOLA

► ESPAÇO ABERTO



Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro: *expansão e descumprimento dos mínimos legais entre as reformas de 2017 e 2024*

Working hours in Brazilian high school:
expansion and noncompliance with legal limits between the 2017 and 2024 reforms

Cargas horarias en las escuelas secundarias brasileñas:
expansión e incumplimiento de mínimos legales entre las reformas de 2017 y 2024

 **FERNANDO CÁSSIO***

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

 **ANA PAULA CORTI****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

RESUMO: Este estudo analisa a conformidade das redes estaduais com os limites legais de carga horária definidos pelas reformas do Ensino Médio de 2017 e de 2024, com foco na Formação Geral Básica. Na análise das matrizes curriculares de seis estados identificaram-se situações de descumprimento da carga horária legal, motivadas pela não expansão da carga horária total do Ensino Médio para 3.000 horas; pela redução do tempo das aulas, com ou sem orientação das Secretarias Estaduais de Educação; pela adoção de aulas a distância, permitida pela legislação atual apenas em casos excepcionais; ou pela validação de atividades extraescolares como parte do tempo letivo. Essas práticas, não declaradas ou autorizadas de forma ambígua nas normativas estaduais, comprometem o direito à educação, privando estudantes de parte substancial da formação obrigatória. Também impactam os registros escolares e

* Doutor em Química e professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: <fernandocassio@usp.br>.

** Doutora em Educação e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: <anapaulacorti@gmail.com>.

a alocação docente. O estudo também traz recomendações ao poder público e às instâncias de controle para o aprimoramento das políticas para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Direito à Educação. Jovens. Trabalho.

ABSTRACT: This study analyzes the compliance of state education systems with the legal limits on working hours established by the 2017 and 2024 high school reforms, focusing on the General Basic Education component. An analysis of the curricular matrices of six states identified instances of noncompliance with the legal working hours requirements, caused by the failure to expand total high school hours to 3,000; by the reduction of lesson time, with or without guidance from the State Departments of Education; by the adoption of distance learning, which is permitted by current legislation only in exceptional cases; or by the recognition of extracurricular activities as part of teaching work. These practices, either undeclared or ambiguously authorized in state regulations, compromise the right to education, depriving students of a substantial portion of mandatory education. They also affect school records and teacher allocation. The study brings recommendations to public authorities and oversight bodies for improving policies related to high school education.

Keywords: High School. Educational policies. Right to education. Youth. Work.

RESUMEN: Este estudio analiza el cumplimiento de las redes estatales con los límites legales de carga horaria definidos por las reformas de la educación secundaria de 2017 y 2024, con foco en la formación general básica. En el análisis de las matrices curriculares de seis estados, se identificaron situaciones de incumplimiento de la carga horaria legal, motivadas por la no ampliación de la carga horaria total de la secundaria a 3 mil horas; por la reducción del tiempo de clase, con o sin orientación de las secretarías estatales de educación; por la adopción de la enseñanza a distancia, permitida por la legislación vigente sólo en casos excepcionales; o por la validación de actividades extracurriculares como parte del tiempo escolar. Estas prácticas, no declaradas o autorizadas de forma ambigua en la normativa estatal, comprometen el derecho a la educación, privando a los estudiantes de una parte sustancial de su formación

obligatoria. También afectan los registros escolares y la asignación de docentes. El estudio también ofrece recomendaciones a las autoridades y a los organismos de supervisión para mejorar las políticas de educación secundaria.

Palabras clave: Escuela secundaria. Políticas educativas. Derecho a la educación. Jóvenes. Trabajo.

Introdução

A diversificação a partir da igualdade é democrática e enriquecedora; se a diversidade supõe desigualdade, deve ser recusada. Escolher entre componentes desiguais do currículo é manter e fomentar a desigualdade.

José Gimeno Sacristán (ZIBAS, 1999, p. 243)

Dos vários temas que pautaram o debate público sobre a reforma do Ensino Médio nos últimos anos, a definição das cargas horárias da Formação Geral Básica – FGB foi o que provocou as maiores divisões. A redução do número de aulas destinadas ao estudo das disciplinas da base comum – Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – está no cerne da ideia de flexibilização curricular levada ao extremo pelo Novo Ensino Médio – NEM, instituído pela Lei n. 13.415.2017 (BRASIL, 2017).

O NEM estabeleceu uma nova carga horária mínima de 3.000 horas letivas totais para o Ensino Médio brasileiro, mas limitou a FGB a um teto de 1.800 horas, reservando as 1.200 horas restantes para a oferta dos chamados Itinerários Formativos, parte flexível do currículo, supostamente à escolha dos/das estudantes. As pesquisas que acompanharam os primeiros anos de implementação da Lei n. 13.415/2017 nas redes estaduais foram unânimes em apontar a dificuldade – e, em grande medida, a impossibilidade – de levar a cabo um projeto de flexibilização curricular tão radical sem criar estratégias para enfrentar as múltiplas causas das desigualdades escolares que comprometem o acesso ao conhecimento no Ensino Médio público.¹ Uma pesquisa nacional realizada pela Unesco em 2023 detectou uma insatisfação significativa dos/das sujeitos/as escolares com relação às mudanças geradas pelo NEM, sendo professores/as os/as mais insatisfeitos/as (76%), seguidos/as por gestores/as escolares (66%) e estudantes (55%) (UNESCO, 2024).

A ampliação da carga horária total do Ensino Médio é objeto de debates nacionais desde os anos 2000, sendo um desafio de difícil equacionamento, em vista do histórico

subfinanciamento da etapa e das dificuldades de extensão da jornada para o ensino noturno. Em 2009, nos debates sobre o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, que já defendia a ampliação da carga horária para 3.000 horas, o Conselho Nacional de Educação – CNE emitiu parecer indicando preocupação com o ensino noturno e sugerindo a possibilidade de um quarto ano de estudos para que os/as estudantes integralizassem a carga horária (BRASIL, 2009). Entretanto, a aprovação da Lei n. 13.415/2017 tornou compulsória a ampliação da carga horária, desconsiderando as condições materiais e humanas necessárias e as desigualdades entre os públicos que constituem a demanda por Ensino Médio no país. Trouxe também uma contradição, pois ao mesmo tempo em que ampliou a carga horária total do Ensino Médio, a lei reduziu as horas dedicadas às disciplinas da FGB e favoreceu um modelo de flexibilização curricular tendendo à terceirização e à privatização.

A redução do número de aulas das disciplinas das Ciências Humanas e Naturais, bem como de Arte e Educação Física, foi acompanhada pela criação de esquemas intrincados e desiguais para a oferta dos Itinerários Formativos (CÁSSIO & GOULART, 2022; REPU, 2022; JACOMINI *et al.*, 2024). A fim de analisar essa mudança radical nos currículos do Ensino Médio, a maior parte dos trabalhos publicados sobre o NEM focalizou os Itinerários Formativos, ainda que a pretexto de denunciar as perdas na FGB.

A partir das evidências acumuladas nas pesquisas e da percepção das comunidades escolares sobre os impactos reais do NEM, as críticas à reforma de 2017 se avolumaram na sociedade brasileira. O resultado das eleições presidenciais de 2022 alimentou a expectativa de que a Lei n. 13.415/2017 seria revogada ou, ao menos, revista – o que acabou ocorrendo com a aprovação do Projeto de Lei – PL n. 5.230/2023, que deu origem à Lei n. 14.945/2024.² Ainda em 2024, o CNE aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB n. 2/2024). A ‘reforma da reforma’ conservou diversos elementos do NEM – em especial, os Itinerários Formativos –, mas elevou a carga horária da FGB (que a reforma de 2017 reduzira) a um piso de 2.400 horas letivas para o Ensino Médio regular.³ Isso impõe a necessidade de acompanharmos a implementação da nova reforma nas redes estaduais com um olhar mais detido sobre os processos de recomposição dessa carga horária.

Este estudo baseia-se em recorte de uma Nota Técnica recente que analisou comparativamente as matrizes curriculares do Ensino Médio em tempo parcial diurno vigentes antes, durante e após o NEM, com foco nas disciplinas que compõem a FGB (REPU, 2025). Não obstante objetivasse analisar os impactos da recomposição nos estados para o acesso dos/das estudantes do Ensino Médio aos conhecimentos científicos, artísticos e humanísticos, o estudo identificou situações de descumprimento da carga horária mínima legal em seis estados do país. Além desta introdução e de uma seção conclusiva com recomendações ao poder público e aos órgãos de controle, o estudo divide-se em: 1) uma seção metodológica sobre as fontes dos dados e formas de análise; 2) análise das situações de

descumprimento da carga horária legal do Ensino Médio nesses seis estados: Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pará, Rondônia e Santa Catarina; 3) discussão sobre as implicações do descumprimento.

Fontes de dados e formas de análise

O estudo centrou-se na análise das matrizes curriculares para o Ensino Médio em tempo parcial diurno de seis estados – Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pará, Rondônia e Santa Catarina –, tanto para o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) quanto para sua revisão (Lei n. 14.945/2024). As matrizes curriculares e os documentos complementares (instruções normativas, memorandos, notas técnicas, portarias, planos de implementação etc.) foram obtidos nos Diários Oficiais dos estados e sites de Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação. As matrizes do Pará e de Santa Catarina para os anos de 2022 e 2025, respectivamente, não foram publicizadas por suas secretarias de educação, sendo gentilmente fornecidas por colegas de universidades e sindicatos de trabalhadores/as em educação, a quem agradecemos. Todas as situações de descumprimento das cargas horárias observadas na análise documental foram devidamente confirmadas por professores/as e gestores/as escolares atuantes nas seis redes de ensino envolvidas na pesquisa, a quem também agradecemos.

As cargas horárias para cada disciplina, declaradas nas matrizes curriculares, foram comparadas tomando-se a precaução de converter as *horas-aula* nas chamadas *horas-relógio*, uma vez que as duas reformas do Ensino Médio e suas respectivas diretrizes curriculares (Resoluções CNE/CEB n. 3/2018 e 2/2024) se referem ao número de horas totais do Ensino Médio, independentemente do fato de as redes praticarem módulos-aula com diferentes durações. No período que abarca as reformas de 2017 e 2024, a duração do módulo-aula em minutos variou de 45 a 50 minutos entre as redes estaduais analisadas; e no caso do estado do Pará, também entre anos letivos diferentes. O Quadro 1 ilustra as diferenças nos módulos-aula estaduais a partir da: 1) última matriz curricular anterior ao NEM; 2) última matriz curricular publicada durante a vigência do NEM; e 3) matriz curricular para 2025, já adequada à nova reforma. Outras alterações na carga horária porventura realizadas pelas redes não foram incluídas no estudo.⁴

Quadro 1: Módulo-aula (em minutos) oficialmente declarado pelas seis redes estaduais de ensino analisadas – Ensino Médio em tempo parcial diurno

	45 min	48 min	50 min
Antes da Lei n. 13/415/2017	PA	AM, RO, SC	BA, MG
Resolução CNE/CEB n. 2/2012			
Lei n. 13.415/2017		AM, RO, SC	BA, MG, PA
Resolução CNE/CEB n. 3/2018			
Lei n. 14.945/2024		AM, RO, SC	BA, MG, PA
Resolução CNE/CEB n. 2/2024			

Fonte: Elaboração própria, com base em AMAZONAS, 2011, 2021, 2024a; BAHIA, 2010, 2022a, 2025; MINAS GERAIS, 2019, 2023, 2024a; PARÁ, 2011, 2022, 2023; RONDÔNIA, 2016, 2022, 2025; SANTA CATARINA, 2021a, 2022, 2025.

As informações sobre o módulo-aula, contudo, nem sempre estão presentes nas matrizes curriculares. Algumas matrizes exibem a conversão do módulo-aula em horas-relógio diretamente nas tabelas com as cargas horárias das disciplinas e áreas do conhecimento (Figura 1), enquanto outras informam a duração do módulo-aula em minutos, em nota explicativa separada, ou omitem por completo essa informação (Figura 2), dando a impressão de que todas as aulas ofertadas são de 60 minutos (Figura 2). Nesse último caso foi necessário consultar os textos das resoluções que aprovaram as matrizes curriculares para obter os fatores de conversão. Em alguns estados a informação sobre o valor do módulo-aula em minutos também não aparece nessas resoluções – a exemplo das matrizes curriculares das redes estaduais do Amazonas e da Bahia para 2025. Nessas situações, foi necessário consultar colegas que atuam nas redes de ensino para obter informações tanto sobre a duração das aulas quanto sobre o número de aulas dadas na jornada escolar diária.

Figura 1: Exemplo de matriz curricular que exhibe a conversão do módulo-aula para horas-relógio. Santa Catarina, 2025 – módulo-aula 48 minutos

MATRIZ CURRICULAR					
Matriz/Curso	Área Ensino	Tipo da Matriz	Tipo de Funcionamento	Período Diário	Período Anual
5404 - Novo Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio 2025	Regular/propedêutico	Diurno	Anual

Área de Concentração	Aula em minutos	Semanas letivas	Aulas semanais
Ensino Médio	48	40	30

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO											
ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série			2ª Série			3ª Série		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	120	96	3	120	96	3	120	96
		Língua Inglesa	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Arte	2	80	64	1	40	32	2	80	64
		Educação Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	96	3	120	96	3	120	96
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	80	64	2	80	64	2	80	64

Fonte: SANTA CATARINA, 2025.

Figura 2: Exemplo de matriz curricular que omite a conversão do módulo-aula para horas-relógio. Bahia, 2025 – módulo-aula 50 minutos

ANEXO II MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL								
Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª série		2ª série		3ª série		TOTAL
		ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	ch/s	ch/a	
Linguagens e Suas Tecnologias	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
Matemática e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	História	2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária Formação Geral Básica		20	800	20	800	20	800	2400
Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar	Educação Sociocientífica	0	0	1	40	1	40	80
	História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira	1	40	1	40	0	0	80
	Linguagens e Culturas	2	80	1	40	2	80	200
	Etnomatemática	1	40	1	40	2	80	160
	Educação Ambiental, Territórios e Mudanças Climáticas	0	0	1	40	0	0	40
	Sociedade, Pensamento e Geopolítica	1	40	0	0	0	0	40
Carga Horária Itinerário Formativo		5	200	5	200	5	200	600
Carga Horária Total		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: BAHIA, 2025.

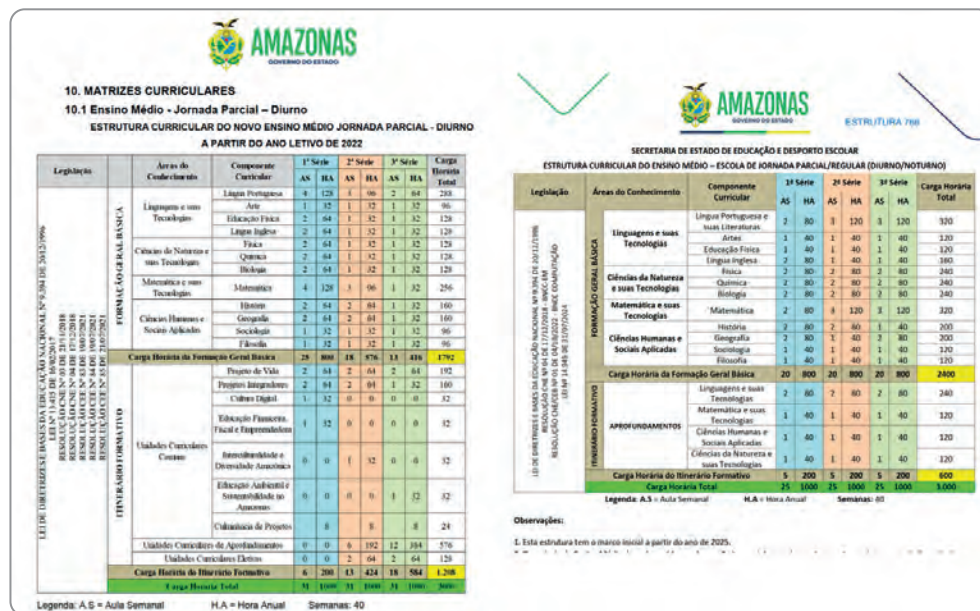
O Quadro 2 resume a presença de informações sobre a duração do módulo-aula nas matrizes curriculares analisadas. No caso de Amazonas, Bahia e Pará, percebe-se que a informação sobre a duração das aulas em minutos, que era ao menos informada nas matrizes curriculares do NEM, desaparece nas matrizes de 2025. O exemplo do estado do Amazonas pode ser visto na Figura 3.

Quadro 2: Presença de informações sobre a duração do módulo-aula (em minutos) praticado nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e de 2025 (Lei n. 14.945/2024) nas seis redes estaduais analisadas – Ensino Médio em tempo parcial diurno

		AM	BA	MG	PA	RO	SC
Exibe a conversão em horas-relógio	Matriz NEM						
	Matriz 2025						
Omite a conversão em horas-relógio, mas informa a duração do módulo-aula em local separado	Matriz NEM						
	Matriz 2025						
Omite a conversão em horas-relógio e não informa a duração do módulo-aula	Matriz NEM						
	Matriz 2025						

Fonte: Elaboração própria, com base em AMAZONAS, 2021, 2024a; BAHIA, 2022a, 2025; MINAS GERAIS, 2023, 2024a; PARÁ, 2022, 2023; RONDÔNIA, 2022, 2025; SANTA CATARINA, 2022, 2025.

Figura 3: Matrizes curriculares para o Ensino Médio em tempo parcial diurno da rede estadual do Amazonas para 2022 (esq.), exibindo a conversão do módulo-aula de 48 minutos para horas-relógio; e para 2025 (dir.), omitindo essa conversão



Fonte: AMAZONAS, 2021, 2024a.

Descumprimento das cargas horárias mínimas legais

A Tabela 1 sumariza as cargas horárias de todas as disciplinas da FGB presentes nas matrizes curriculares do Ensino Médio diurno de cinco estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Pará, Rondônia e Santa Catarina. Esses estados descumprem, por razões diversas, as cargas horárias mínimas totais do Ensino Médio (FGB + Itinerários Formativos). Já Minas Gerais vem descumprindo a carga horária dos Itinerários Formativos em razão da falta de acompanhamento de um mecanismo da rede estadual, que autoriza a redução da jornada escolar para estudantes trabalhadores/as. As situações desses seis estados serão analisadas separadamente a seguir. À exceção de Minas Gerais, essas análises se restringirão ao descumprimento das cargas horárias da FGB.

Tabela 1: Carga horária oficialmente declarada *versus* carga horária efetivamente praticada nas redes estaduais de Amazonas, Bahia, Pará, Rondônia e Santa Catarina para as matrizes curriculares do NEM (Lei n. 13.415/2017) e de 2025 (Lei n. 14.945/2024) – Formação Geral Básica, Ensino Médio em tempo parcial diurno

ÁREA DISCIPLINA		AMAZONAS					BAHIA				PARÁ	
		NEM		2025			NEM		2025		2025*	
		OFICIAL (48 min)	EFETIVA (45 min)	OFICIAL (60 min)	EFETIVA (48 min)	EFETIVA (45 min)	OFICIAL (60 min)	EFETIVA (50 min)	OFICIAL (60 min)	EFETIVA (50 min)	OFICIAL (50 min)	EFETIVA (45 min)
LING	Líng. Portuguesa	288	270	320	256	240	240	200	240	200	500	450
	Arte	96	90	120	96	90	80	67	120	100	100	90
	Educação Física	128	120	120	96	90	80	67	240	200	100	90
	Líng. Inglesa	128	120	160	128	120	120	100	120	100	100	90
	Líng. Espanhola											
CN	Física	128	120	240	192	180	160	133	240	200	200	180
	Química	128	120	240	192	180	160	133	240	200	200	180
	Biologia	128	120	240	192	180	160	133	240	200	200	180
MAT	Matemática	256	240	320	256	240	240	200	240	200	500	450
CHS	História	160	150	200	160	150	160	133	240	200	200	180
	Geografia	160	150	200	160	150	160	133	240	200	200	180
	Sociologia	96	90	120	96	90	120	100	120	100	100	90
	Filosofia	96	90	120	96	90	120	100	120	100	100	90
Outras												
TOTAL (horas)		1.792	1.680	2.400	1.920	1.800	1.800	1.500	2.400	2.000	2.500	2.250
DIFERENÇA (%)												
PARA OS LIMITES		-0,4	-6,7	0	-20	-25	0	-16,7	0	-16,7	+4,2	-6,3
LEGAIS**												

* A matriz do NEM não chegou a ser implementada pela Seduc-PA; a implementação da matriz de 2025 foi adiantada para o início do ano letivo de 2024 (antes, portanto, da promulgação da Lei n. 14.945/2024).

** Limites legais para a carga horária da FGB: 1.800 horas (Lei n. 13.415/2017) e 2.400 horas (Lei n. 14.945/2024).

Fonte: Elaboração própria, com base em AMAZONAS, 2021, 2024a; BAHIA, 2022a, 2025; PARÁ, 2022, 2023.

Tabela 2: Carga horária oficialmente declarada versus carga horária efetivamente praticada nas redes estaduais de Rondônia e Santa Catarina para as matrizes curriculares do NEM (Lei n. 13.415/2017) e de 2025 (Lei n. 14.945/2024) – Formação Geral Básica, Ensino Médio em tempo parcial diurno

		RONDÔNIA				SANTA CATARINA			
		NEM		2025*		NEM		2025	
ÁREA	DISCIPLINA	OFICIAL (48 min)	EFETIVA (45 min)	OFICIAL (48 min)	EFETIVA (45 min)	OFICIAL (48 min)	EFETIVA (45 min)	OFICIAL (48 min)	EFETIVA (45 min)
LING	Líng. Portuguesa	320	300	448*	420	192	180	288	270
	Arte	96	90	96	90	128	120	160	150
	Educação Física	96	90	96	90	128	120	192	180
	Líng. Inglesa	96	90	96	90	192	180	192	180
	Líng. Espanhola					128	120		
CN	Física	128	120	192	180	128	120	192	180
	Química	128	120	192	180	128	120	192	180
	Biologia	128	120	192	180	224	210	192	180
MAT	Matemática	352	330	448*	420	128	120	288	270
CHS	História	96	90	192	180	128	120	192	180
	Geografia	96	90	192	180	128	120	192	180
	Sociologia	96	90	96	90	128	120	160	150
	Filosofia	96	90	96	90	128	120	160	150
Outras**		64	60	64	60				
TOTAL (horas)		1.792	1.680	2.400	2.250	1.888	1.770	2.400	2.250
DIFERENÇA (%) PARA OS LIMITES LEGAIS***		-0,4	-6,7	0	-6,3	+4,9	-1,7	0	-6,3

* Em 2025, a Seduc-RO vem ofertando 320 horas de aulas de Língua Portuguesa e Matemática em EaD.

** Outras: RO (História de Rondônia, Geografia de Rondônia).

***Limites legais para a carga horária da FGB: 1.800 horas (Lei n. 13.415/2017) e 2.400 horas (Lei n. 14.945/2024).

Fonte: Elaboração própria, com base em RONDÔNIA, 2022, 2025; SANTA CATARINA, 2022, 2025.

Bahia

Um primeiro caso de descumprimento formal da carga horária do Ensino Médio é o da rede estadual da Bahia, cujas matrizes curriculares e respectivas resoluções autorizativas jamais informam que as aulas do Ensino Médio em tempo parcial diurno têm duração de 50 minutos. Com efeito, a jornada escolar de 5 aulas/dia (4h10min em sala de aula + 30min de intervalo) praticada nas escolas estaduais baianas implica na oferta de uma carga horária de FGB 16,7% abaixo dos limites preconizados na Lei n. 14.945/2024 – o que, como mostra a Tabela 1, também ocorreu durante a vigência do NEM. Considerando que todas as outras 26 redes de ensino atingiram ou se aproximaram das 1.800 horas após a reforma de 2017 (REPU, 2025), chega a ser assombroso que uma rede estadual do porte da baiana não tenha até hoje ampliado a jornada escolar para 6 aulas/dia (5 horas/dia) no Ensino Médio diurno.⁵

O primeiro documento orientador da implementação do NEM na rede estadual baiana, que circulou em 2019 em versão preliminar, apontava que a estratégia da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA para lidar com a ampliação legal da carga horária total do Ensino Médio envolvia a criação de disciplinas na modalidade EaD (FELIPE, 2021):

A carga horária total destinada à flexibilização, para toda a etapa, deve ser de 1.200 horas, sendo 400 horas anuais. Todavia, considerando que a hora-aula da rede de ensino é de 50 minutos, a opção para o ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio, para os estudantes, foi a disponibilização de Unidades Curriculares na modalidade à distância (EaD), na matriz curricular (BAHIA, 2019, p. 16; grifos no original).

O trecho acima foi suprimido da versão final do documento (BAHIA, 2020a). Já no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio enviado pelo governo da Bahia ao Ministério da Educação – MEC (BAHIA, 2020b), a SEC-BA mencionou apenas uma vez o módulo-aula de 50 minutos praticado na rede de ensino, tratando de forma genérica a necessidade de ampliar a jornada escolar de 4 para 5 horas/dia. Por fim, o tema da ampliação da carga horária do Ensino Médio de tempo parcial foi deixado de lado no Plano de Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos estadual (BAHIA, 2022b), tendo sido citados apenas os esforços da SEC-BA para expandir o número de escolas de tempo integral com jornadas superiores a 7 horas/dia.

Apesar de as matrizes curriculares anunciarem que as cargas horárias cumprem rigorosamente as definições legais, não há dúvida de que a rede estadual da Bahia vem ofertando uma FGB com carga horária significativamente menor que a dos outros estados desde 2022. Ao final dos três anos da formação do Ensino Médio – entre perdas na FGB e nos Itinerários Formativos –, a oferta de uma aula de 50 minutos a menos por dia representa um déficit de 100 dias de aula para estudantes da rede estadual da Bahia: a metade de um ano letivo.⁶

Rondônia

Na rede estadual de Rondônia o módulo-aula oficial para o Ensino Médio é de 48 minutos, intervalo que representa 80% de uma hora-relógio com 60 minutos, mas que é pouco funcional do ponto de vista do planejamento do trabalho nas escolas, cujos horários das aulas são tipicamente fracionados em múltiplos de cinco ou dez minutos. De fato, profissionais atuantes na rede estadual rondoniense informaram que, na prática, as suas escolas vêm oferecendo aulas com 45 minutos.⁷ Para a matriz curricular de 2022, a diferença de três minutos em cada aula poderia representar, no cômputo dos três anos do Ensino Médio, uma carga horária até 6,7% inferior ao limite de 1.800 horas definido pela Lei n. 13.415/2017. Em 2025, essa diferença pode chegar a 6,3% da carga horária legal de 2.400 horas estabelecida pela Lei n. 14.945/2024 (Tabela 1).

O módulo-aula de 48 min (explicitamente mencionado nas matrizes curriculares) foi estabelecido no estado de Rondônia pela Lei Complementar n. 887/2016. Uma Nota Técnica do mesmo ano publicada pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia – Seduc-RO apontou para a

necessidade de rigoroso controle na oferta da carga horária mínima durante os percursos letivos, restando esclarecido, a não abertura de espaço para a omissão de nenhum dos agentes operadores, no caso escolas e professores, ao tempo que não determina a quantidade de tempo que uma “hora aula” poderá ter. Entendendo-se inclusive que o essencial a ser controlado é a quantidade final de horas-relógio, sem importar que espaço de tempo ocupe cada hora aula (RONDÔNIA, 2016b, p. 3).

Apesar disso, em relatório de Auditoria Operacional focalizada no acesso e na permanência no Ensino Médio, o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia – TCE-RO identificou “uma série de fragilidades no controle do cumprimento da carga horária pelos estudantes da rede”, a saber:

a) escolas que disponibilizam aulas na modalidade à distância (EaD), mas não dispõem de controle de visualização destas pelos alunos; b) escolas que não dispõem de controle que permita o monitoramento e/ou acompanhamento do cumprimento da carga horária exigida dos seus estudantes; c) escolas com acesso limitado à internet, dificultando/impossibilitando a utilização pelos estudantes – especialmente em locais de difícil acesso; d) escolas liberando estudantes do Ensino Médio mais cedo devido à sua dependência de transporte público escolar compartilhado com alunos da rede pública municipal (TCE-RO, 2023, p. 81).

O relatório, todavia, não aventou a possibilidade de que o descumprimento da carga horária legal também pudesse estar relacionado à oferta de aulas três minutos mais curtas do que o estabelecido no módulo-aula oficial e nem à oferta generalizada de parte da carga horária do Ensino Médio diurno a distância – EaD. A rede estadual de Rondônia

é a única do país cuja matriz curricular de 2025 prevê a oferta de aulas a distância para todo o Ensino Médio diurno.⁸ São 576 horas de “atividades híbridas complementares” (RONDÔNIA, 2016, p. 4) distribuídas entre a FGB (320 horas) e os Itinerários Formativos (256 horas), representando 18,6% da carga horária total do Ensino Médio.

O estado de Rondônia já vinha implantando, desde 2016, o denominado Ensino Médio com Mediação Tecnológica – EMMTEC (Lei Estadual n. 3.346/2016), sob a justificativa da necessidade de atender localidades de difícil acesso ou com carência de professores/as. Houve diversas críticas ao modelo, relacionadas à flexibilização dos conteúdos curriculares, à metodologia e à organização do Programa. Denúncias apontaram “que o Programa que fora implantado com a justificativa de oferecer educação nos lugares mais distantes e de difícil acesso, estava sendo implantado também na cidade, resultando no fechamento de salas de aula presenciais” (SOARES, 2021, p. 127). O EMMTEC foi alvo de protestos em diversos municípios, com greve de estudantes, quebra de antenas e televisores pelas comunidades; e também foi objeto de judicialização por não encontrar respaldo na legislação então vigente. Filipe Soares (2021) concluiu que a adoção da iniciativa visou diminuir gastos com educação e acelerar contratos de privatização e terceirização, inserindo modelos de escolarização que desconsideravam as peculiaridades e os modos de vida de camponeses/as, ribeirinhos/as, quilombolas e indígenas.

Ao manter a oferta generalizada de EaD no Ensino Médio diurno em 2025 a Seduc-RO viola a Lei n. 14.945/2024, cujo § 3º do Art. 35-B prevê que o Ensino Médio seja “ofertado de forma presencial, admitido, *excepcionalmente*, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (BRASIL, 2024a; grifo nosso). A depender do que já se conhece sobre as estratégias de ‘expansão’ da carga horária adotadas durante a vigência do NEM (CÁSSIO, 2022; REPU, 2022), é provável que a carga horária efetiva de estudos na FGB na rede estadual de Rondônia seja ainda menor do que a sugerida na Tabela 1. Se o cálculo dessa carga horária efetiva considerar apenas as aulas presenciais (isto é, sem levar em conta as 576 horas de atividades à distância), a rede rondoniense pratica uma jornada escolar presencial de 4 horas/dia, caso as escolas ofereçam aulas de 48 minutos, ou de até 3h45min/dia, caso as aulas sejam de 45 minutos. Neste último caso, estaríamos diante da menor jornada escolar do país no Ensino Médio diurno estadual.

Santa Catarina

O caso do estado de Santa Catarina é semelhante ao anterior. Aqui, pelo fato de a matriz curricular de 2022 ter estabelecido uma carga horária mínima de 1.888 horas na FGB (4,9% superior às 1.800 horas previstas na Lei n. 13.415/2017), a oferta de aulas com 45 minutos gerou uma perda mínima de 1,7% da carga horária (Tabela 1). Já para a matriz de 2025, que prevê o aumento da carga horária da FGB em todos os estados, as perdas

potenciais em Santa Catarina se igualam às de Rondônia, atingindo até 6,3% da carga horária (150 horas letivas).

Em Santa Catarina, o módulo-aula de 48 minutos foi criado pela Lei Complementar n. 170/1998 (que estabeleceu o sistema estadual de educação catarinense) e revogado em 2015, mas ainda é adotado nas matrizes curriculares como fator de conversão para efeitos da contabilização da carga horária mínima legal. Apesar disso, o Decreto Estadual n. 1.659/2021 e a Portaria SED-SC P/226/2022, que regulamentam o cumprimento da hora-atividade pelos/as professores/as da rede estadual, mencionam explicitamente aulas de 45 minutos, cuja prática na rotina das escolas catarinenses é confirmada por professores/as e gestores/as atuantes em escolas da capital e do interior.

Se uma diferença de três minutos em cada aula parece pequena, quando propagada ao longo dos três anos do Ensino Médio, ela representa até 112,5 horas a menos em uma FGB com 1.800 horas (22,5 dias letivos a menos) ou 150 horas a menos em uma FGB com 2.400 horas (30 dias letivos a menos) (Tabela 1). Para efeitos de comparação, 100 horas letivas equivalem à oferta de uma disciplina com uma aula semanal de 50 minutos ao longo dos três anos do Ensino Médio (120 semanas letivas). Em 2025, das 19 redes estaduais que já implementaram a Lei n. 14.945/2024, 16 ofertam cargas horárias totais inferiores a 150 horas para a disciplina Arte e 17 para as disciplinas Filosofia e Sociologia.

Amazonas

Enquanto a diferença prática entre as cargas horárias oficial e efetiva se deve à forma como o exótico módulo-aula de 48 minutos é operacionalizado nas escolas estaduais de Rondônia e Santa Catarina, no estado do Amazonas essa diferença advém tanto da oferta de aulas com três minutos a menos quanto da omissão do fator de conversão (o módulo-aula de 48 minutos) na matriz curricular de 2025, tal como vimos para o caso da rede estadual da Bahia.

Desde 2014, a rede estadual do Amazonas vem adotando um módulo-aula de 48 minutos (AMAZONAS, 2013; ALMEIDA, 2016), embora – diferentemente do que ocorre em Rondônia e Santa Catarina – o sinal sonoro para a troca das aulas seja realmente acionado a cada 48 minutos em parte das escolas. Isto é, dentro de uma mesma rede de ensino, a FGB de estudantes matriculados/as no Ensino Médio diurno pode ter cargas horárias menores ou maiores, a depender do fato de as escolas praticarem aulas de 45 ou 48 minutos.

Para 2025, o estado do Amazonas é o que registra as maiores perdas potenciais na carga horária da FGB no país, uma vez que, além de a sua Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – Seduc-AM omitir na matriz curricular o fator de conversão para o cálculo da carga horária em horas-relógio – fazendo parecer que as aulas teriam duração de 60 minutos (ver Figura 3) –, as aulas efetivamente praticadas não são de 50

minutos, como na rede baiana, mas de 48 ou 45 minutos, tal como nas redes catarinense e rondoniense. Essa combinação de fatores implica na oferta de uma FGB 20% abaixo do limite legal de 2.400 horas estabelecido pela Lei n. 14.945/2024 (1.920 horas letivas totais) ou, nas escolas que ofertam aulas com 45 minutos, até 25% abaixo do limite legal: isto é, as mesmas 1.800 horas de FGB estabelecidas pela já superada Lei n. 13.415/2017.

Em 2022, a Seduc-AM anunciou a expansão da carga horária do Ensino Médio em tempo parcial de 4 para 5 horas/dia, aumentando o número de aulas (de 48 ou 45 minutos) de 5 para 6 aulas/dia⁹, o que teria levado o estado a praticamente cumprir a carga horária da FGB do NEM (ao menos para as escolas que oferecessem aulas com 48 minutos). Contudo, a análise comparada das matrizes de 2022 e 2025 indica que a jornada escolar de 5 horas/dia (30 aulas por semana) parece ter sido novamente reduzida para uma jornada de 4 horas/dia (25 aulas por semana), situação inédita no país (ver Figura 3).

Informações obtidas com professores/as da rede estadual amazonense indicam, porém, que a expansão de 5 para 6 aulas/dia nunca chegou a se efetivar por completo nas escolas de tempo parcial. Com efeito, o Parágrafo Único do Art. 37 do Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais do Estado do Amazonas de 2024, que jamais menciona o módulo-aula oficial de 48 minutos, também apresenta uma formulação bastante aberta acerca da operacionalização da jornada escolar:

A jornada diária para as escolas de tempo parcial será, no mínimo, de 4 (quatro) horas por turno e para as escolas de tempo integral no mínimo 7 (sete) horas, podendo as atividades serem desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, em parceria com órgãos ou entidades locais de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (AMAZONAS, 2024b, p. 18-19).

Em suma, a Seduc-AM admite na rede de ensino amazonense jornadas escolares com 4 ou 5 horas/dia (5 ou 6 aulas/dia) e com aulas de 45 ou 48 minutos, em combinações que poderiam resultar em cargas horárias diferentes das mostradas na Tabela 1, mas sempre muito abaixo dos limites legais para a FGB definidos para as duas últimas reformas do Ensino Médio.

Pará

O Quadro 1 indica que, das seis redes analisadas, a do Pará foi a única do país a adotar um módulo-aula oficial de 45 minutos para o Ensino Médio diurno na matriz curricular vigente antes do NEM. Ao mesmo tempo, a carga horária total definida na matriz de 2011 (3.270 horas letivas totais) para o Ensino Médio diurno paraense era 36,3% superior às 2.400 horas mínimas definidas nas DCNEM de 2012 (Resolução CNE/CEB n. 2/2012) (PARÁ, 2011). Embora a matriz de 2022 tenha aumentado o tempo das aulas para 50 minutos, concomitantemente à redução da FGB ao teto de 1.800 horas estabelecido pela

Lei n. 13.415/2017, essa matriz não chegou a ser implementada, como informaram docentes atuantes na rede estadual paraense.

Além disso, a Secretaria de Estado da Educação do Pará – Seduc-PA antecipou a implementação da segunda reforma do Ensino Médio para o início do ano letivo de 2024; antes, portanto, da promulgação da Lei n. 14.945/2024 que a instituiu, no final de julho. O governo estadual elevou o módulo-aula para 50 minutos e definiu uma carga horária de 2.500 horas letivas para a FGB, sendo as 500 horas restantes reservadas para os Itinerários Formativos.

Apesar de a carga horária oficial da FGB de 2.500 horas ser 4,2% superior ao mínimo legal, ela não vem sendo efetivamente ofertada nas escolas estaduais paraenses. A pretexto de “assegurar o direito à educação para os estudantes da rede estadual de ensino”, diante “das condições remotas que se acentuam em algumas regiões do território paraense”, a Nota Técnica Pedagógica n. 001/2024 da Seduc-PA estabeleceu que:

As aulas nos turnos matutino com entrada às 07:15h e vespertino com entrada às 13:15h, terão duração de 45 (quarenta e cinco) minutos [...]. Os 05 (cinco) minutos restantes de atividades letivas previstas deverão ser planejadas pelos docentes de todos os Componentes Curriculares (FGB) e das Unidades Curriculares (Percurso de Aprofundamento e integração de estudos) para que sejam realizados pelo estudante em ambiente extraescolar, sendo obrigatória a criação e distribuição de ATIVIDADES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES de 05 (cinco) minutos para cada tempo de aula ministrado e o correspondente registro no Diário de Classe (PARÁ, 2024, p. 1-2; capitalização no original).

Por conta disso, na prática, a rede estadual do Pará elevou o módulo-aula de 45 minutos, que vinha sendo adotado desde 2011, para 50 minutos, mas segue praticando o módulo-aula anterior, substituindo o tempo adicional por “atividades educacionais complementares” (PARÁ, 2024), contabilizadas como tempo de aula presencial.

Segundo os/as professores/as da rede paraense, o compartilhamento do sistema de transporte escolar entre redes municipais e estadual é o que leva as escolas estaduais a liberarem os/as estudantes do Ensino Médio mais cedo, situação análoga à detectada pelo TCE-RO na rede estadual de Rondônia. Seja como for, limitações na política de transporte escolar não deveriam levar as redes estaduais ao descumprimento da carga horária mínima legal no Ensino Médio.

A diferença de cinco minutos por aula, como mostra a Tabela 1, resulta, ao final dos três anos do Ensino Médio paraense, numa FGB com carga horária 150 horas (6,3%) abaixo do mínimo legal. Diferentemente do que ocorre nos estados de Rondônia e Santa Catarina, nos quais não há orientação oficial das secretarias de educação quanto ao cumprimento de um módulo-aula inferior ao indicado nas matrizes, a Seduc-PA oficializou o descumprimento do módulo-aula de 50 minutos em toda a rede, tendo criado um estratagem de complementação da carga horária dos/das estudantes para efeitos de registro de seus certificados de conclusão do Ensino Médio.

A antecipação da Seduc-PA na implementação da reforma de 2024 também resultou numa matriz curricular para 2025 com carga horária de Itinerários Formativos inferior ao mínimo legal de 600 horas definido pelo Art. 36 da Lei n. 14.945/2024, o que exigirá nova alteração a partir de 2026.

Minas Gerais

O caso de Minas Gerais é distinto dos anteriores, já que aqui o descumprimento da carga horária mínima se dá não por diferenças entre os módulos-aula oficial e real, mas pela existência de um regulamento na rede de ensino que autoriza a redução da jornada escolar para parte dos/das estudantes, a pretexto do aproveitamento de “atividades extraescolares” como carga horária letiva. Além disso, na rede mineira, o déficit na carga horária atinge somente os Itinerários Formativos – razão pela qual o estado de Minas Gerais não é mostrado na Tabela 1.

Apesar de a Lei n. 13.415/2017 não mencionar o aproveitamento de atividades extraescolares como carga horária letiva, o Art. 20, inciso V (item b) da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 determinava que os sistemas de ensino orientassem as instituições ou redes de ensino para o “aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos tanto no ensino formal como no informal e na experiência extraescolar” (BRASIL, 2018). O estado de Minas Gerais foi o único do país a regulamentar esse tipo de aproveitamento de carga horária na rede estadual, por meio das Resoluções SEE n. 4.657/2021, 4.777/2022 e 4.908/2023, que estabeleceram as matrizes curriculares do NEM para os anos de 2022, 2023 e 2024, respectivamente. A mais recente dessas normativas dispunha que, para o ano letivo de 2024,

Art. 55 – No Ensino Médio as atividades extraescolares desenvolvidas pelos estudantes poderão ser lançadas como aproveitamento de estudos realizados e conhecimentos constituídos integralizando a carga horária prevista na Matriz Curricular.

§1º – Para o Ensino regular Diurno, as atividades extraescolares poderão ser aproveitadas para integralizar a carga horária dos Componentes Curriculares das unidades Curriculares Aprofundamento nas áreas de Conhecimento e Eletivas que sejam ministradas no 6º horário ou contraturno. [...]

§3º – Para o Ensino regular Diurno, o aproveitamento das atividades extraescolares será autorizado se assegurada a relação pedagógica com o(s) componente(s) curricular(es) a que se requer a dispensa. Não sendo verificada a pertinência pedagógica, o estudante terá a opção de integralizar a carga horária prevista para o 6º horário por meio de plano de estudos relacionadas ao(s) componente(s) curricular(es).

§4º – Serão consideradas, para efeito de aproveitamento de estudos, na rede Estadual de Educação de Minas Gerais, as seguintes atividades formais: estágios, Programa de Jovem Aprendiz, cursos da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio com validade nacional, cursos livres ministrados por pessoa jurídica, atividades de iniciação científica em instituições de ensino regulamentadas e vínculo empregatício formal com contrato de trabalho e/ou registro em carteira de trabalho para os estudantes maiores de 18 anos. [...]

§7º – As escolas poderão integralizar a carga horária do Ensino Médio diurno referente ao 6º horário (Unidades Curriculares de Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento e Eletivas) – por meio de atividades realizadas a distância, respeitando o limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária total, nos termos da resolução CNE/CP n. 03, de 21 novembro de 2018, art. 17, §15, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, de acordo com os casos específicos, avaliados em consonância com as orientações da SEE/MG e legislação pertinente.

§8º – As situações previstas no parágrafo anterior não se aplicam aos Componentes Curriculares da Formação Geral Básica.

§9º – A análise da carga horária extraclasse a ser aproveitada deverá ser realizada pelo(a) Especialista de Educação Básica, validada pela Direção Escolar e devidamente registrada nos assentamentos individuais pela Secretaria Escolar (MINAS GERAIS, 2023a).

Um documento com orientações complementares (com versões de 2022 e 2023) incluía uma tabela com o detalhamento do aproveitamento de estudos para o Ensino Médio diurno, que poderia variar da dispensa de uma até cinco aulas por semana, sempre no sexto horário do dia, a depender da carga horária total da atividade extraescolar realizada (e devidamente comprovada) pelo/a estudante (MINAS GERAIS, 2023b, p. 3).

Ao regulamentar o aproveitamento de atividades extraescolares desta forma, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE-MG obrigou as escolas a concentrarem as aulas da FGB nos primeiros cinco horários do dia, reservando a sexta aula para os Itinerários Formativos. Isso traz uma série de problemas às escolas, cujos calendários semanais estão sempre bloqueados na última aula de cada dia, prejudicando a organização do trabalho docente. Ademais, o trabalho de conferência e validação da documentação dos/das estudantes para decidir sobre a extensão do aproveitamento de estudos pleiteado (de uma a cinco aulas por semana) é excessivamente complexo para ser absorvido pelo limitado quadro de funcionários/as das escolas mineiras.

Em outubro de 2024 a dificuldade das escolas em realizar a validação dos documentos dos/das estudantes elegíveis ao aproveitamento de estudos se materializou na divulgação de um documento mais sucinto com orientações operacionais para o registro das atividades extraescolares, em particular pela necessidade de garantir a frequência escolar dos/das estudantes para o pagamento do incentivo financeiro federal do Programa Pé-de-Meia e para a manutenção das ações de busca ativa escolar da SEE-MG (MINAS GERAIS, 2024b).

Na prática, o que vem ocorrendo nas escolas da rede estadual de Minas Gerais é que, mesmo sem o respaldo de documentação que habilite o aproveitamento das atividades

extraescolares, a maior parte dos/das estudantes sai da escola logo após o final da quinta aula, deixando de participar das aulas relacionadas aos Itinerários Formativos concentradas na última aula do dia. Sem funcionários/as para fiscalizar a situação individual dos/das estudantes, as escolas registram presença para todos/as, ainda que parte significativa deles/as (por vezes, a maioria) já não esteja na escola. Os/As professores/as e gestores/as escolares de Minas Gerais ouvidos/as pela pesquisa foram unânimes na avaliação de que o aproveitamento de atividades extraescolares é um estímulo ao encurtamento da jornada escolar e, portanto, à oferta de uma carga horária inferior ao mínimo legal.

No limite, a carga horária mínima de 3.000 horas letivas totais na rede estadual mineira (entre FGB e Itinerários Formativos) pode chegar a 2.500 horas (redução de 16,7%) para o Ensino Médio diurno – uma jornada escolar de 4 horas/dia (5 aulas/dia). Outro prejuízo relatado pela antecipação da saída dos/das estudantes está relacionado ao lanche que as escolas estaduais servem ao final da jornada escolar. Considerando que a maioria dos/das estudantes deixa a escola 50 minutos mais cedo, grande parte da preparação – realizada com base na estimativa de estudantes que deveriam permanecer na escola na sexta aula do dia – é desperdiçada.

Não obstante garanta o cumprimento da carga horária da FGB, a orientação da SEE-MG para que apenas as aulas dos Itinerários Formativos sejam ofertadas no sexto horário também sugere que o governo de Minas Gerais os trata como elemento de importância secundária no currículo do Ensino Médio. Levando-se em conta que um dos pilares da reforma do Ensino Médio foi a justamente flexibilização curricular pela via dos Itinerários Formativos, mantidos pela Lei n. 14.945/2024, sua desvalorização pela segunda maior rede de ensino do país é achado que exigirá novos estudos.

Embora já existam pesquisas mostrando que os/as estudantes do Ensino Médio aprovam a possibilidade do aproveitamento de atividades extraescolares (COSTA, 2021) e, ao mesmo tempo, almejam uma formação escolar sólida (CORROCHANO, 2024) e não encaram os Itinerários Formativos com a mesma seriedade das aulas das disciplinas básicas (REPU & GEPUD, 2024), não temos conhecimento da existência de uma avaliação da política de aproveitamento de atividades extraescolares da SEE-MG. Em vista da possibilidade de regulamentação desse aproveitamento por outras redes de ensino, na esteira da aprovação da Lei n. 14.945/2024, uma avaliação adequada da única política dessa natureza em execução no país teria importância estratégica.

À exceção de alguns raros posicionamentos públicos e artigos de opinião na imprensa (GOULART & CÁSSIO, 2023; COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE, 2024) que apontaram o risco de que a nova política nacional para o Ensino Médio viesse a estimular o trabalho precoce e a desescolarização no Ensino Médio – ferindo, inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) –, o debate sobre o aproveitamento das atividades extraescolares foi praticamente secundarizado durante a tramitação do PL n. 5.230/2023 que deu origem à Lei n. 14.945/2024.

Não obstante o aumento da dedicação exclusiva aos estudos entre jovens de 15 a 17 anos na última década, o trabalho na adolescência, quando ocorre, é o mais marcado pela informalidade e pela ilegalidade (ABRAMO, VENTURI & CORROCHANO, 2020; MENEZES & SANTOS, 2023).¹⁰ Daí deriva o risco de que, ao validar horas laborais como aulas, a legislação educacional venha a incentivar o trabalho precoce e desprotegido de adolescentes. Se um estado de grande porte como Minas Gerais não consegue acompanhar devidamente a situação laboral e as atividades extracurriculares realizadas pelos/as estudantes de sua rede estadual, já se pode antever a inviabilidade do cumprimento da norma legal pelos demais estados.

A proposta inicial do MEC de estender essa possibilidade a todas as formas de oferta do Ensino Médio foi limitada no texto final da reforma de 2024 apenas para estudantes das escolas de tempo integral. Assim, o § 4º do Art. 35-B da nova lei estabelece que

Para fins de cumprimento das exigências curriculares do *Ensino Médio em regime de tempo integral, excepcionalmente*, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I – a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do Ensino Médio;

II – a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III – a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis (BRASIL, 2024a; grifo nosso).

Ao mesmo tempo, a Resolução SEE n. 5.084/2024, que adequou as matrizes curriculares do Ensino Médio mineiro à nova reforma, criou um mecanismo para manter a possibilidade de os/as estudantes saírem mais cedo inclusive nas escolas de tempo parcial:

Art. 57 – No Ensino Médio e suas modalidades não será possível integralizar a carga horária prevista na Matriz Curricular por meio de atividades extraescolares desenvolvidas pelos estudantes.

Art. 58 – Considerando a compatibilidade com a Lei da Aprendizagem, bem como a garantia de condições que possibilitem ao estudante trabalhador um intervalo mínimo para deslocamento e alimentação e, ainda, o reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo, admitir-se-á a integralização de carga horária para as seguintes situações:

I – Estágios não obrigatórios com carga horária diária de 6 (seis) horas;

II – Programas de Aprendizagem;

III – Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cujo horário de início das atividades diárias não respeite o intervalo mínimo de 1h30 (uma hora e trinta minutos) em relação ao término/início do turno escolar;

IV – Atividades com vínculo empregatício formal com contrato de trabalho e/ou registro em carteira de trabalho para os estudantes maiores de 18 anos.

§1º – Para os casos acima, os estudantes somente poderão integralizar a carga horária dos Itinerários Formativos. [...]

§3º – Comprovadas as situações descritas nos incisos I a IV, haverá a integralização da carga horária total corresponde [sic] ao 6º (sexto) horário semanal e/ou a carga horária total das atividades complementares do Itinerário Formativo (MINAS GERAIS, 2024a).

Em outubro de 2024, a SEE-MG enviou às escolas o Memorando SE/SEE n. 219/2024, mantendo as orientações anteriores para o “registro de frequência em casos de amparo legal e dispensa de componente curricular” (MINAS GERAIS, 2024a), de forma que as escolas estaduais de Minas Gerais continuam liberando mais cedo os estudantes do regime de tempo parcial, a despeito do fato de a Lei n. 13.415/2017 e sua respectiva diretriz curricular (Resolução CNE/CEB n. 3/2018) terem sido substituídas por uma norma explicitamente mais restritiva, com a reforma de 2024.

Por fim, a substituição da carga horária letiva nas escolas de tempo integral (única situação prevista na Lei n. 14.945/2024 e descumprida pela SEE-MG) poderá funcionar como mecanismo de simulação de matrículas de Ensino Médio nas escolas de jornada ampliada, já que estudantes trabalhadores/as que não teriam condições de frequentá-las passarão a validar horas de trabalho como horas de aula. Esse artifício facultará o ‘atendimento’ de um público mais amplo pelas escolas de tempo integral, dispensando-as da necessidade de ampliar a carga horária letiva para todos/as e escamoteando as desigualdades escolares.

Cumprir a esse respeito que, em agosto de 2025, o MEC homologou as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 7/2025), que determinam que a Educação Integral em Tempo Integral tem, por princípio, “o compromisso com a reparação de desigualdades educacionais estruturais” (BRASIL, 2025, Art. 5º, VI); e que, além disso, “compete aos sistemas de ensino [...] garantir que todas as decisões de expansão da jornada em tempo integral estejam fundamentadas em indicadores de desigualdade educacional e social” (BRASIL, 2025, Art. 9º, IV).

Implicações do descumprimento

Apesar das muitas divisões existentes na sociedade sobre as orientações curriculares das duas recentes reformas do Ensino Médio, a expansão da carga horária total para 3.000 horas não gerou grande dissenso, em vista do reconhecimento praticamente unânime da necessidade de equalizar o acesso a determinados conhecimentos em todas as redes de ensino e em todas as formas de oferta pública da última etapa da educação básica no país.

Nesse sentido, o descumprimento da carga horária legal para o Ensino Médio nas redes estaduais de Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pará, Rondônia e Santa Catarina – a partir de mecanismos distintos e com perdas tanto na FGB quanto nos Itinerários Formativos – revela que, conquanto o foco principal do debate sobre a política do Ensino Médio nos últimos anos tenha recaído sobre o peso relativo da FGB e dos Itinerários na carga horária total, esta nem chega a ser cumprida em pelo menos 22% dos estados. Isso corrobora os achados de pesquisas realizadas na rede estadual de São Paulo que mostraram que a falta de professores/as nas escolas e a oferta indiscriminada de EaD deprimiam a carga horária total do NEM em cerca de 20% (REPU, 2022).

São diversos os prejuízos do descumprimento da carga horária no Ensino Médio. O mais direto deles é privar estudantes do acesso ao conhecimento via escolarização. Um segundo, de natureza administrativa, é o comprometimento dos processos de escrituração escolar, por meio da validação de certificados de conclusão do Ensino Médio com cargas horárias que não correspondem àquelas efetivamente ofertadas ou descritas nas matrizes curriculares oficiais. A oferta de cargas horárias menores também produz graves distorções na atribuição de aulas aos/as professores/as, uma vez que a redução de aulas implica uma demanda proporcionalmente menor para a contratação de docentes; o que, por conseguinte, reduz o custo da educação pública, que onera os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb a essas redes estaduais.

Embora o escopo deste estudo se restrinja às matrizes do Ensino Médio diurno em tempo parcial, a situação do descumprimento das cargas horárias para as turmas noturnas e para as da modalidade EJA, com durações de módulo-aula tipicamente reduzidas, jornadas escolares encurtadas e oferta disseminada de EaD nas redes estaduais, deve ser ainda mais grave. A análise dessas outras formas de oferta do Ensino Médio exigirá novos estudos.

Conclusões e recomendações ao poder público

Após a aprovação da Lei n. 14.945/2024, que substituiu a reforma do Ensino Médio de 2017, seis estados do país vêm descumprindo a carga horária mínima legal do Ensino Médio. Cinco estão deixando de ofertar a carga horária mínima da FGB (Amazonas,

Bahia, Pará, Rondônia e Santa Catarina) e um está descumprindo a carga horária dos Itinerários Formativos (Minas Gerais).

Amazonas e Bahia descumprem formalmente a legislação nacional, por não terem sequer avançado na ampliação da carga horária total para 3.000 horas definida na Lei n. 13.415/2017. Rondônia e Santa Catarina o fazem por vias informais, ao adotarem um módulo-aula oficial de 48 minutos sem obrigar o seu cumprimento por todas as escolas, resultando numa FGB com carga horária reduzida nas escolas que adotam o módulo-aula oficioso de 45 minutos. Rondônia, adicionalmente, vem autorizando a oferta generalizada de EaD para parte das aulas da FGB em 2025, descumprindo o dispositivo de “excepcionalidade” desta oferta estabelecido pela Lei n. 14.945/2024 e resultando em descumprimento da carga horária presencial. O estado do Pará, por sua vez, autoriza as escolas a cumprirem um módulo aula de 45 minutos (o módulo-aula oficial em 2025 é 50 minutos), sob a justificativa de dificuldades operacionais com o transporte escolar compartilhado com os municípios.

Minas Gerais regulamentou o aproveitamento de “atividades extraescolares” nas escolas de tempo parcial sem criar condições para que as escolas operacionalizassem tal regulamento. Ademais, o estado está violando o dispositivo da Lei n. 14.945/2024, que só admite esse aproveitamento em escolas de tempo integral. O caso mineiro demonstra que o aproveitamento de atividades extraescolares e de trabalho, tal como previsto pelos/as especialistas desde o debate legislativo da nova reforma do Ensino Médio, engendra violações do direito à educação dos/das adolescentes. Nesse sentido, seguimos afirmando a necessidade de rever a reforma de 2024 nesse ponto.

Frequentemente não declaradas, ou autorizadas de forma ambígua nas normativas estaduais, as práticas de descumprimento das cargas horárias identificadas na pesquisa comprometem o direito à educação dos/das estudantes, privando-os/as de parte substancial de sua formação obrigatória. Além disso, impactam negativamente os registros escolares, a alocação de professores/as e os repasses de recursos públicos.

Cumpra ainda notar que a análise aqui apresentada teria sido facilitada se as redes de ensino publicizassem as suas matrizes curriculares de forma tempestiva, padronizada e completa – isto é, contendo informações sobre a duração dos módulos-aula e das jornadas diárias. Não por acaso, Amazonas e Bahia, os dois estados com a pior situação de descumprimento da carga horária do Ensino Médio no país, também são aqueles que omitem a informação crucial para a identificação de uma grave violação do direito à educação dos/das estudantes da última etapa da educação básica: a oferta de cargas horárias muito inferiores ao mínimo legal.

Em 2025, a perda na carga horária do Ensino Médio diurno na rede estadual da Bahia chega a 16,7% – isto é, menos 400 horas da FGB e menos 100 horas dos Itinerários Formativos, o que equivale a 100 dias letivos de redes estaduais que adotam jornadas escolares de 5 horas/dia (6 aulas/dia). Na rede estadual do Amazonas, por conta do módulo-aula

oficial de 48 minutos, a situação é ainda pior, e a perda na carga horária atinge 20% – 480 horas a menos na FGB e 120 horas a menos nos Itinerários Formativos, totalizando um déficit de 120 dias letivos com jornada de 5 horas/dia. Na situação-limite de escolas que praticam o módulo-aula oficioso de 45 minutos, a perda da carga horária na rede estadual do Amazonas pode chegar a 25%: um quarto da formação no Ensino Médio ou três bimestres de aula a menos.

A partir dos achados da pesquisa, recomenda-se que as redes estaduais de ensino:

- 1) cumpram o seu dever constitucional de transparência, por meio da publicização das matrizes curriculares vigentes nas escolas, informando explicitamente a duração de cada aula; e 2) cumpram a carga horária mínima letiva no Ensino Médio diurno, assumindo o compromisso de ampliar a jornada escolar para 5 horas/dia (6 aulas/dia), estabelecendo regras para o efetivo cumprimento do módulo-aula oficial e cumprindo o dispositivo de excepcionalidade da oferta de EaD estabelecido pela Lei n. 14.945/2024. Também se recomenda que os órgãos e instâncias de controle: 1) acompanhem as situações de descumprimento das cargas horárias mínimas legais para todas as formas de oferta do Ensino Médio, avaliando os efeitos da omissão estadual nos processos de escrituração escolar desde 2022; e 2) tomem medidas para evitar que os sistemas de transporte escolar compartilhados entre estados e municípios prejudiquem o cumprimento da carga horária mínima do Ensino Médio definida na LDB.

Recebido em: 30/07/2025; Aprovado em 16/08/2025.

Notas

- 1 Ver, por exemplo, os três dossiês sobre o tema publicados nesta *Retratos da Escola* em 2017 (v. 11, n. 20) e 2022 (v. 16, n. 34 e 35).
- 2 Para um panorama dos movimentos contrarreformistas, ver: CORTI, 2023.
- 3 Para a modalidade Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a Lei n. 14.945/2024 estabeleceu uma FGB com carga horária mínima de 2.100 horas.
- 4 A rede estadual de Rondônia, por exemplo, adotou matrizes de implementação do NEM em escolas-piloto com módulos-aula de 52 e 50 minutos entre 2020 e 2021, respectivamente. Avaliamos que incluir essas matrizes curriculares intermediárias no quadro comparativo geral traria uma complexidade desnecessária ao estudo, sem alterar as suas conclusões fundamentais.
- 5 A demanda pela ampliação da carga horária no Ensino Médio, aliás, foi tema extensivamente coberto pela imprensa baiana em 2019. Ver, por exemplo: Ensino Médio terá ampliação da carga horária de 800 para mil horas anuais na BA; mudança valerá a partir de 2020. *G1 Bahia*, 26 jun. 2019; e SANTOS, Gil. Bahia terá até 2025 para ampliar carga horária do Ensino Médio. *Correio*, 1º jul. 2019. Disponíveis em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/06/27/ensino-medio-tera-ampliacao-da-carga-horaria-de-800-para-mil-horas-anuais-na-ba-mudanca-valera-a-partir-de-2020.ghml>> e <www.correio24horas.com.br/bahia/bahia-tera-ate-2025-para-ampliar-carga-horaria-do-ensino-medio-0719>. Acesso em: 15 jul. 2025.

- 6 O Art. 24, inciso I, da LDB (Lei n. 9.394/1996) – em todas as suas redações – define que a carga horária mínima anual para os ensinos Fundamental e Médio deve estar distribuída em “no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).
- 7 Professores/as atuantes em escolas da rede rondoniense da capital e do interior informaram à pesquisa que a Seduc-RO determinou que todas as escolas cumpram rigorosamente o módulo-aula de 48 minutos a partir de 2025, mas não foi localizada documentação relacionada a isso.
- 8 A Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Seduc-GO também criou um arranjo ‘híbrido’ com 25 horas letivas semanais presenciais acrescidas de 5 horas ofertadas em EaD, mas ele coexiste com a oferta 100% presencial de 30 horas letivas semanais nas turmas de tempo parcial diurno daquele estado (GOIÁS, 2025).
- 9 VENTURA, Iolanda. Ensino médio no Amazonas terá seis tempos de aula e uma hora a mais por dia. *Amazonas Atual*, 04 jan. 2022. Disponível em: <<https://amazonasatual.com.br/ensino-medio-no-am-tera-seis-tempos-de-aula-e-uma-hora-a-mais-por-dia>>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- 10 A Constituição Federal de 1988 (Art. 7º, inciso XXXIII) autoriza o trabalho de adolescentes entre 14 e 16 anos somente na condição de aprendizes. Dados de maio de 2024 da Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho (SEET) do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) indicavam que 63% dos 602.671 jovens aprendizes no Brasil tinham até 17 anos, número que representa apenas 29,2% da população entre 14 e 17 anos que trabalha no Brasil (PNAD Contínua 2024, IBGE). Disso se conclui que a maior parte do trabalho entre adolescentes 14 e 16 anos se dá de forma ilegal. Dados da SEET/MTE disponíveis em: <https://portal.ciee.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Pesquisa-Empregabilidade-Jovem-Brasil-2024_-_Atualizada.pdf>. Dados do IBGE disponíveis em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7432>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo & CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523-542, 2020.

ALMEIDA, Aline Santos de. *A percepção dos professores de Ensino Fundamental da Seduc/AM da cidade de Manaus sobre a hora de trabalho pedagógico na escola*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2016.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação – CEE/AM. *Resolução CEE/AM n. 085/2021*. Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio – RCAEM, de acordo com a Lei n. 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede estadual de ensino do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1npne8BV69Ej9zimS9rwO_x2hLGC15lqe/view>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação – CEE/AM. *Resolução CEE/AM n. 242 de 03 de dezembro de 2024a*. Aprova as Estruturas Curriculares do Ensino Médio, a serem operacionalizadas nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC, a partir de do ano de 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ioyCzm0XcOFKVVLLIXAGCBthhS5wWrNz_/view; https://drive.google.com/file/d/1r0RLD1z-GQo_X5HhpcpQDQp8QFD9-Q0/view>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC. *Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais do Estado do Amazonas*. 2024b. Disponível em: <www.sabermais.am.gov.br/pagina/legislacao-educacional-1>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. *Estrutura curricular do Ensino Médio: Capital e Interior*. A partir do ano letivo de 2011.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. *Instrução Normativa Seduc n. 03/2013*. Disciplina os procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação de pessoal

da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Disponível em: <<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/edicoes/download/14609>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Portaria SEC/BA n. 1.128/2010*. Reorganização curricular das escolas da educação básica da rede pública estadual. Disponível em: <<https://dool.egba.ba.gov.br/portal/edicoes/download/7736>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Implementação do Novo Ensino Médio*: Documento Orientador. Salvador: SEC-BA, 2019. Disponível em: <www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc_implementacao_novo_ensino_medio_bahia.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Implementação do Novo Ensino Médio*: Documento Orientador – Versão Final. Salvador: SEC-BA, 2020a.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio*. Salvador: SEC-BA, 2020b. Disponível em: <www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Portaria SEC/BA n. 1.978/2022a*. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://dool.egba.ba.gov.br/portal/edicoes/download/14874>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos*. Salvador: SEC-BA, 2022b. Disponível em: <www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PAIFBA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC. *Portaria SEC/BA n. 77/2025*. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, nos termos da Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024, e em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio. Disponível em: <<https://dool.egba.ba.gov.br/portal/edicoes/download/19339>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.

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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. *Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024a*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE. *Parecer CNE/CP n. 11/2009*. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/01/2012&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=120>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE. *Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-21-de-novembro-de-2018-51281310>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 13 de novembro de 2024b*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em: <www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-13-de-novembro-de-2024-596119533>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE. *Resolução CNE/CEB n. 7, de 1º de agosto de 2025*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Disponível em: <www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688>. Acesso em: 08 ago. 2025.

CÁSSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no Novo Ensino Médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 62, e23200, 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários Formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. *O Senado Federal pode e deve aprimorar a política nacional do Ensino Médio (PL 5.230/2023)* [Nota Técnica]. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 16 abr. 2024a. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/o-senado-federal-pode-e-deve-aprimorar-a-politica-nacional-do-ensino-medio-pl-52302023>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CORROCHANO, Maria Carla. Novo Ensino Médio: experiências e sentidos entre jovens estudantes. *Cadernos de Educação*, Pelotas/RS, n. 68, e024051, 2024.

CORTI, Ana Paula. Aprender ou empreender? Os debates do Novo Ensino Médio. *Educação em Foco*, Juiz de Fora/MG, v. 28, 2023.

COSTA, Heloísa Paula & MACHADO DIAS, Vagno Emygdio. A profissionalização generalizada na Reforma do Ensino Médio. *Trabalho Necessário*, Niterói/RJ, v. 19, n. 39, p. 236-259, 2021.

FELIPE, Francisco Flávio Alves. *Produção da escola de Ensino Médio na rede estadual baiana*: as disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos do Ensino Médio após a promulgação e implementação da Lei n. 13.415/2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Matriz Curricular*: Documento Orientador 2025. Goiânia: Seduc-GO, 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/ProcessoSeletivoSimplificado/DesportoEducacional/Matriz_Curricular_2025_Caderno_Orientador.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. Mudança no Ensino Médio pode validar trabalho infantil como aula. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 15 dez. 2023. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/mudanca-no-ensino-medio-valida-como-aula-trabalho-juvenil>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida *et al.* O avesso da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 32, n. 22, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Resolução SEE n. 2.842, de 13 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2016-01-27>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Resolução SEE n. 4.657, de 12 de novembro de 2021*. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2021-11-13>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Resolução SEE n. 4.777, de 13 de setembro de 2022*. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2022-09-15>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Resolução SEE n. 4.908, de 11 de setembro de 2023a*. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. Disponível em: <www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2023-09-12>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Orientações Complementares – Atividades Extraescolares*. Orientações acerca do aproveitamento de estudos por meio das Atividades Extraescolares no Novo Ensino Médio 2023b. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/servidor/inspecao-escolar/boletim-de-legislacoes-e-normas-n-37-maio-de-2023>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Resolução SEE n. 5.084, de 21 de outubro de 2024a*. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE. *Memorando SEE/SE n. 219/2024b*. Orientações sobre o registro de frequência em casos de amparo legal e dispensa de componente curricular.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Pesquisa Novo Ensino Médio*. Brasília: Unesco, 2024. Disponível em: <www.unesco.org/pt/articles/pesquisa-novo-ensino-medio>. Acesso em: 08 ago. 2025.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE/PA. *Resolução n. 191, de 18 de abril de 2011*. Aprova a Estrutura Curricular Unificada do Ensino Médio para Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará – SEDUC

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE/PA. *Resolução n. 208, de 1º de setembro de 2022*. Aprova as matrizes curriculares do Ensino Médio para a Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/PA.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE/PA. *Resolução n. 504, de 9 de novembro de 2023*. Aprova as matrizes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA. Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ENSINO%20MEDIO%20REGULAR-88fe3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE/PA. *Nota Técnica Pedagógica n. 001/2024*. Orienta sobre o horário escolar e o cumprimento da carga horária nas escolas regulares estaduais que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno. Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/NotaTecnica001-2024-Orientacoes-Pedagogicas-Cumprimento-do-Horario-888c7.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA – GEPUD. *Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RONDÔNIA. *Lei n. 3.846, de 4 de julho de 2016*. Institui o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/7574/7574_texto_integral.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RONDÔNIA. *Lei Complementar n. 887, de 4 de julho de 2016*. Altera dispositivos do artigo 66, da Lei Complementar n. 680, de 7 de setembro de 2012, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências”. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/7572/7572_texto_integral.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Portaria GAB/Seduc n. 2.308/2016a*. Implanta as Matrizes Curriculares Unificadas, constantes dos Anexos I a IV, desta Portaria, para aplicação nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, no período diurno, a partir do ano letivo de 2016, nas etapas de Ensino Fundamental Regular da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Médio Regular e EJA. Disponível em: <https://diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/07/Doe-20_07_2016.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Nota Técnica GCAE/DGE/SEDUC n. 01/2016b*. Análise e fundamentação legal quanto à contagem de horas aulas e frequência obrigatória de estudantes da Rede Estadual de Ensino para efeito de promoção. Disponível em: <https://sde.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/NOTA_TECNICA%20FREQUENCIA_N_01_2016.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Portaria n. 3.037 de 31 de março de 2022*. Implanta as matrizes curriculares unificadas do Novo Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de ensino e orienta o desenvolvimento do currículo nas diferentes modalidades de ensino e formas de oferta dessa etapa, e dá outras providências. Disponível em: <<https://diof.ro.gov.br/data/uploads/2022/03/Doe-31-03-2022.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Portaria n. 1.328 de 29 de janeiro de 2025*. Implanta as matrizes curriculares unificadas do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de ensino e orienta o desenvolvimento do currículo nas diferentes modalidades de ensino e formas de oferta dessa etapa, e dá outras providências. Disponível em: <<https://diof.ro.gov.br/data/uploads/2025/02/DOE-03-02-2025.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar n. 170, de 07 de agosto de 1998*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <https://leis.ale.sc.gov.br/html/1998/170_1998_lei_complementar.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar n. 668, de 28 de dezembro de 2015*. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar n. 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Disponível em: <https://leis.ale.sc.gov.br/html/1998/170_1998_lei_complementar.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTA CATARINA. *Decreto n. 1.659, de 29 de dezembro de 2021a*. Regulamenta o cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares da rede pública estadual. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2022/001659-005-0-2022-004.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC. *Parecer CEE/SC n. 040/2021b*. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Disponível em: <www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao>.

downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-parecer/2001-parecer-2021-040-cee-sc/file>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC. *Portaria SED P/226 de 03/02/2022*. Estabelece critérios e procedimentos para organização e cumprimento da hora-atividade prevista na Lei Complementar n. 668/2015, na Lei n. 16.861/2015 e no Decreto n. 1.659/2021). Disponível em: <<https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2022/20220204/Jornal/2830.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. *Matriz Curricular Ensino Médio 2025*.

SOARES, Filipe Miranda. *Ensino médio mediado por tecnologias em escolas de comunidades ribeirinhas do município de Porto Velho-RO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE RONDÔNIA – TCE-RO. *Auditoria Operacional Coordenada: acesso e permanência no Ensino Médio [relatório]*. Porto Velho: TCE-RO, 2023. Disponível em: <<https://tcero.tc.br/wp-content/uploads/2023/06/relatorio-auditoria-nem.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 233-247, 1999.

“Por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer”: *percepções de estudantes sobre os itinerários formativos em* *escolas públicas paulistas*

“For an education that teaches how to think and not to obey”:
students’ perceptions of formative itineraries in public schools in São Paulo

“Por una educación que enseñe a pensar y no a obedecer”:
percepciones de los/as estudiantes sobre los itinerarios educativos en las
escuelas públicas de São Paulo

 **ANA PAULA MALHEIROS***

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, Brasil.

 **BRENA STURION****

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa buscou compreender o que estudantes do Novo Ensino Médio expressam sobre os itinerários formativos em algumas escolas estaduais paulistas no interior do estado. A pesquisa é pautada pelo paradigma qualitativo, e os dados foram obtidos a partir de atividades desenvolvidas com 143 estudantes. Os resultados indicam que a maioria deles/as evidenciou aspectos negativos dos itinerários formativos, como a pouca conexão com seus projetos de vida e a ausência da flexibilização de escolhas, tão divulgada pela propaganda governamental. Evidenciaram ainda que a ausência de componentes da formação geral básica, que deram lugar aos itinerários, compromete a

* Doutorado em Educação Matemática. Professora Livre-Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática – DIEEM, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq e certificado pela Unesp. Atualmente é Editora Associada do Bolema. *E-mail:* <paula.malheiros@unesp.br>.

** Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É membro do grupo de pesquisa Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática - DIEEM. *E-mail:* <brena.sturion@unesp.br>.

formação. Já os aspectos positivos evidenciados dizem respeito à forma como os itinerários estão sendo trabalhados em sala e não sobre a formação que poderiam proporcionar aos/as estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Reforma Educativa. Jovens.

ABSTRACT: This research aims to understand what New High School students say about the formative itineraries in some state schools in the countryside of São Paulo. The research is based on the qualitative paradigm and the data were obtained from activities carried out with 143 students. The results indicate that most of them highlighted negative aspects of the formative itineraries, such as the lack of connection with their life projects and the lack of flexible choices, so often promoted by government propaganda. They also highlighted that the lack of basic general education components, which gave way to the itineraries, compromises their development. The positive aspects, however, are related to the way the itineraries are being implemented in the classroom, rather than the development they could provide to students.

Keywords: New High School. Educational reform. Young people.

RESUMEN: Esta investigación buscó comprender lo que los/as estudiantes de la nueva escuela secundaria expresan sobre los itinerarios formativos en algunas escuelas estatales del interior del estado de São Paulo. La investigación está guiada por el paradigma cualitativo y los datos fueron obtenidos a partir de actividades desarrolladas con 143 estudiantes. Los resultados indican que la mayoría destacó aspectos negativos de los itinerarios formativos, como la falta de conexión con sus proyectos de vida y la falta de flexibilidad en las elecciones, temas que fueron tan publicitados por la propaganda gubernamental. También destacaron que la ausencia de componentes de la formación general básica que dieron origen a los itinerarios compromete la formación. Los aspectos positivos destacados se refieren a la forma en que se trabajan los itinerarios en el aula y no a la formación que podrían proporcionar al alumnado.

Palabras clave: Nueva escuela secundaria. Reforma educativa. Jóvenes.

Introdução

O Novo Ensino Médio – NEM é uma realidade da educação brasileira que vem sendo construída oficialmente desde 2017, em especial a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017) e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio – EM, assim como pela Resolução nº 04/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC na etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018). A partir dessas mudanças, o NEM começou a ser posto em prática no estado de São Paulo em 2021, por meio de adaptações que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – Seduc-SP realizou. Para tanto, foi elaborado o Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020), em consonância com a BNCC. Cabe ressaltar que o estado foi o pioneiro nas mudanças com relação ao NEM na rede pública, de acordo com a Rede Escola Pública e Universidade – REPU, em recente publicação (REPU, 2022).

Uma das alterações no NEM se deu em relação à carga horária, que passou a ser “composta pela formação geral básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e por itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.710 horas” (SÃO PAULO, 2020, p. 46)¹. O mesmo documento explica:

Os itinerários formativos são compostos por diferentes arranjos curriculares, um conjunto de unidades curriculares que possibilita ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo que vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã (SÃO PAULO, 2020, p. 196).

De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2020), a organização curricular dos itinerários formativos – IF deveria assegurar menos rigidez ao NEM, possibilitando ao/à educando/a desenvolver sua autonomia, tendo em consideração seu projeto de vida, isto é, aquilo que os/as discentes ambicionam e projetam no que diz respeito ao seu estudo e ao seu futuro. Entretanto, passados alguns anos da presença do NEM nas escolas, o que se percebe é que o discurso da flexibilização e da autonomia é falacioso (FÁVERO, CENTENARO & SANTOS, 2023; REPU, 2022; 2024). Ainda com relação à organização dos IF,

eles podem apresentar diferentes arranjos curriculares, estruturados uma das áreas do conhecimento [sic], na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os itinerários integrados, conforme os termos da DCNEM². Os itinerários são organizados em torno dos eixos estruturantes, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favorecem o protagonismo juvenil (SÃO PAULO, 2020, p. 197).

Diante desse cenário, em 2023 teve início o desenvolvimento de um Projeto de Pesquisa³ que visa, entre outros aspectos, compreender como os/as docentes estão percebendo e trabalhando com os IF em suas aulas. Assim, durante um semestre letivo houve um acompanhamento do trabalho de professores/as de duas escolas públicas estaduais paulistas, por meio de reuniões semanais. A partir de seus relatos, sentimos a necessidade de olhar para os/as estudantes do NEM, pois percebemos que tanto professores/as quanto estudantes eram impactados/as de forma negativa pelas mudanças em curso; percebemos que seria importante compreender melhor como isso estava acontecendo.

Dessa forma, neste artigo objetivamos compreender a perspectiva de estudantes do NEM com relação aos IF. A pergunta que nos moveu ao longo da pesquisa foi: o que estudantes do NEM expressam sobre os IF em algumas escolas estaduais paulistas? Para alcançarmos tal objetivo, na próxima seção traremos o referencial teórico que embasa a pesquisa, seguido da metodologia para o seu desenvolvimento. Na sequência, apresentamos a análise dos dados e finalizamos com nossas considerações.

O Novo Ensino Médio e os/as estudantes

A proposta de criação do NEM tomou força e foi amplamente divulgada e aprovada por meio da Medida Provisória – MP nº 746/2016. Como as MP possuem força de lei e são utilizadas pelo/a presidente da república em situações de relevância e urgência, foram ignorados debates de anos sobre mudanças no EM, evidenciando a falta de diálogo entre seus/suas idealizadores/as e instituições, docentes, gestores/as e estudantes diretamente afetados/as pelas mudanças (CÁSSIO & GOULART, 2022). Tal MP deu origem à Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), de 16 de fevereiro de 2017, que alterou toda a estrutura do EM em prol de uma BNCC mais efetiva, estimulando as escolas a seguirem a política curricular vigente (FREITAS *et al.*, 2022).

O NEM foi dividido em duas partes, a formação geral básica – FGB, entendida na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 como o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC, e os IF. A segunda parte foi a mais usada como propaganda para a reforma⁴, apontando que os IF seriam pautados em conteúdos personalizados e escolhidos pelos/as estudantes (CÁSSIO & GOULART, 2022). Porém, em momento algum os documentos nacionais ou paulistas ressaltam a obrigatoriedade de consulta a estudantes para a elaboração e a oferta dos IF, apenas que tais escolhas fariam a cargo da disponibilidade de cada sistema ou instituição de ensino (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2021; BRASIL, 2024). No NEM paulista são oferecidos apenas três IF⁵: Matemática e Ciências da Natureza; Linguagens e Ciências Humanas e Sociais; e Técnicos (SÃO PAULO, 2024).

Assim, ao analisarmos algumas orientações sobre a educação brasileira, observa-se que, na LDB, Lei nº 9.394/1996, o EM tem como finalidade oferecer uma formação para a cidadania, para o prosseguimento nos estudos, por meio do ingresso na educação superior, e a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1996). Na urgência na aprovação da reforma foi então elaborado um documento defendendo alterações na estrutura do Ensino Médio, enfatizando majoritariamente questões relacionadas ao mercado de trabalho e à qualidade insatisfatória da aprendizagem entre jovens nesse nível educacional (BRASIL, 2016). Desse modo, notamos uma preocupação teórica com dois dos focos do EM: qualidade do ensino e aprendizagem (para estudos posteriores) e trabalho. Com isso, a questão da formação para a cidadania não foi diretamente considerada no documento.

Aqui entendemos ser importante destacar que a ideia de cidadania presente nos documentos deve ser questionada, visto que, de acordo com Marcos Martins, “todos educam para a cidadania, seja qual for o processo de ensino-aprendizagem escolar ou não escolar” (M. MARTINS, 2019, p. 163). Para o autor existem cinco tipologias de cidadania – cidadania como saber; cidadania como inclusão; cidadania como ação voluntária; cidadania como ação revolucionária; e cidadania regressiva. Nos documentos oficiais encontramos a cidadania como saber, considerada por Martins como a mais “ingênua”, pois nela “se revelam práticas educativas escolares que anunciam normas legais, sem contextualizá-las historicamente, acreditando que sejam suficientes para garantir a efetivação de direitos” (M. MARTINS, 2019, p. 158). Segundo Martins, essa concepção de cidadania vê os/as educandos/as como ignorantes e os/as educadores/as como detentores/as do conhecimento, contribuindo para a manutenção da estrutura social.

Em termos de qualidade da educação, os argumentos foram pautados em indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, formados majoritariamente por resultados em avaliações externas aplicadas em larga escala e fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão de estudantes). Nesse sentido, a ideia de melhorar a qualidade nacional desse nível de ensino, a partir do NEM, pode ser traduzida por elevar os seus indicadores (REPU, 2024). Assim, percebemos que a qualidade educação, na perspectiva dos/das elaboradores/as do NEM, provém do que possa ser apresentado por métricas alcançadas em testes padronizados e que resultem em índices de desempenho.

Essa lógica de querer traduzir a qualidade da educação em números aparece como uma consequência da presença frequente do empresariado na esfera pública, visto que esse campo é de extrema importância para os interesses do setor privado. A educação pública – historicamente destinada a trabalhadores/as – representa, assim, um ponto decisivo para a consolidação de um projeto de direcionamento moral, intelectual e ideológico nas formações dos indivíduos (E. MARTINS, 2019).

Como um exemplo da articulação do setor privado na educação podemos citar o Todos Pela Educação – TPE, que se coloca como uma organização da sociedade civil, sem interesses para além de contribuir para o aumento da qualidade educacional brasileira (TPE, 2024). Entretanto,

segundo Erika Martins, as instituições vinculadas ao TPE são: “Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril e outros mais” (E. MARTINS, 2019, p. 171). O TPE se mobiliza para que seus membros sejam alocados/as em cargos dentro de conselhos e secretarias, com o objetivo de apresentar aos poderes Legislativo e Executivo propostas de seu interesse, ditas “em prol da qualidade da Educação” (E. MARTINS, 2019).

A própria reforma pode ser vista como um reflexo da influência do empresariado no campo educacional. Ao fazer uma análise das reformas educacionais brasileiras atuais, Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula Lima (2017) apontam que a instauração da BNCC e do NEM teve o apoio de vários/as representantes do setor privado, sendo que seus protagonistas foram o TPE e o Instituto Unibanco. Nesse cenário acontece o que Luiz Carlos de Freitas (2018) chama de *vetores de privatização*: não há privatização na íntegra da instituição pública, porém a lógica econômica, empresarial e de mercado guiam seu funcionamento. Assim, não apenas a organização escolar é alterada, mas se modifica a finalidade da educação. Caminhando nessa direção, a razão de ser da instituição escolar se torna garantir a estudantes um *capital humano* – conhecimentos que o/a sujeito/a pode vender a empregadores/as como fonte de valor – suficiente para que sobrevivam no mundo do trabalho e desenvolvam competências para se tornarem trabalhadores/as flexíveis, em prol de interesses empresariais (LAVAL, 2019).

A educação passa, então, a ser uma prestação de serviços a ser constantemente avaliada e comparada, para que se garanta sua qualidade e eficiência. Nesse cenário, sua qualidade se restringe a quão eficiente os sistemas de ensino são para produzir estudantes que o mercado deseja. Nessa ‘produção’, o ensino e a aprendizagem, em especial do público jovem, são reduzidos e lidos a partir de demandas do setor econômico, priorizando uma formação com base no mérito individual e na seletividade dos/das sujeitos/as (SILVA; KRAWCZYK & CALÇADA, 2023). Mais ainda, a escola precisa passar por constantes meios de aferição da qualidade de seus serviços e, por conseguinte, alcançar – e aumentar – a qualidade e a eficiência de sua produção (FREITAS, 2018). O ‘produto’ escolar pode ser entendido como os conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes enquanto frequentam a instituição, nesse sentido, a educação como direito constitucional e humano é reduzida a um direito à aprendizagem (HORTA NETO, JUNQUEIRA & OLIVEIRA, 2016).

Como consequência, o ‘produto’ escolar vendido é extremamente limitado, sendo a escola e a educação condicionadas a se apegar na aquisição de conteúdos restritos pela nova estrutura do NEM. Os conhecimentos de outras áreas e dos IF não escolhidos pelos/as estudantes, aspectos subjetivos como valores e atitudes, importantes para a formação, não são avaliados e nem compõem os índices de qualidade. Pensar que uma educação e uma escola de qualidade podem ser definidas a partir de indicadores de desempenho parece uma forma rasa de entender todo o processo realizado para alcançar tais resultados (HORTA NETO, JUNQUEIRA & OLIVEIRA, 2016), além de ser um modo de reduzir os processos humanos a números.

Mesmo que o NEM tenha sido vendido ao público geral como uma mudança que prioriza os/as jovens, suas vontades e necessidades, isso não acontece na prática. Em notas técnicas elaboradas com dados da Seduc-SP e de pesquisa com os/as primeiros/as concluintes do NEM, a REPU indica que o poder de escolha dos/das jovens, tão publicizado na mídia, é no mínimo uma meia verdade. Apesar de ter sido realizada uma consulta pública a estudantes, seis em cada 10 alunos/as consultados/as não acessaram a opção de IF que escolheram (REPU, 2022; 2024).

Dessa forma, ao invés de incentivar a descoberta e o desenvolvimento da identidade juvenil de cada aluno/a, os/as idealizadores/as do NEM optam pela padronização dos/das jovens, ignorando que esses/as estudantes possuem percursos diferenciados, a partir de suas bagagens históricas e sociais (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023). Tais vivências juvenis são feridas não apenas pela dinâmica de execução da Reforma como também, no caso de estudantes paulistas, por monitorar até a parte diversificada do currículo por avaliações externas (COPED, 2024). Logo, além de legitimar o funcionamento do NEM, a quase obrigatoriedade de se alcançar bons resultados, possivelmente causará o engessamento dos conhecimentos mobilizados em tais componentes curriculares, como já acontece com as áreas da FGB (STURION, 2024).

Ao negar a escolha aos/às estudantes e ao restringir seu acesso a conhecimentos, teoricamente de seu interesse, nega-se também os modos de ser jovem desses/as estudantes. Criam-se modelos pré-fabricados aos quais os/as jovens devem se encaixar, independentemente de suas vivências (KUHN & ALMEIDA, 2024). Eles/Elas passam a ser vistos/as como adultos/as a serem formados, o que os/as afasta de suas identidades, em nome de uma imagem do que querem que sejam (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023): trabalhadores/as adequados/as ao mercado.

Em suma, o NEM e a política de controle exercida pelas métricas de qualidade da educação vão revelando que nem os pontos defendidos em 2016 para a aprovação da reforma são uma preocupação verdadeira de seus/suas elaboradores/as. O EM em vigência não oferece uma FGB efetiva, pois os IF tomam o lugar de outros componentes curriculares; também não fornece uma formação técnico-profissional em termos de quantidade e qualidade de aulas, como as Escolas Técnicas paulistas e federais (CASSIO & GOULART, 2022), disponibilizando uma “formação aligeirada e o fluxo de mão de obra ‘qualificada’ para o mercado de trabalho” (RESENDE *et al.*, 2022, p. 938). Mais ainda, o NEM não oportuniza um poder de escolha real para os/as jovens (REPU, 2024).

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio não foi feita em prol dos/das estudantes e suas necessidades, visto que os interesses valorizados pelo NEM são os do empresário, que possui como preocupação conseguir trabalhadores/as adaptáveis e baratos/as para suas empresas (FREITAS *et al.*, 2022). Os/As jovens, mesmo sendo os/as principais interessados/as no processo formativo do EM, são vistos/as como seres a serem formados/as, sem o direito à participação ativa em sua formação.

Contexto da pesquisa e metodologia

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no contexto de um projeto que teve seu início em 2023, com duração de três anos, em duas escolas vinculadas à Diretoria de Ensino – DE de Mogi Mirim, no interior de São Paulo. Tal projeto objetiva compreender as possibilidades de desenvolvimento dos IF pelos/as estudantes por meio da Modelagem Matemática⁶, em consonância com as situações presentes nos materiais didáticos, no contexto do estado de São Paulo. Entendemos ser importante destacar que, em 2023, ano em que esta pesquisa foi realizada, havia no NEM itinerários formativos globais e os de aprofundamento. Considerando os de aprofundamento, a Seduc-SP indicava onze possibilidades (GEPUD, 2023), das quais as escolas eram obrigadas a ofertar, no mínimo, duas opções. Em cada um desses IF havia diferentes componentes curriculares.

Ao iniciarmos o projeto⁷ nas duas escolas, nossas primeiras ações buscaram conhecer o contexto escolar, os/as professores/as e os/as estudantes. Adotamos essa postura por entendermos que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019a, p. 116, grifo no original). Assim, era necessária uma imersão no ambiente escolar e o entendimento de como as relações se davam nele, para podermos planejar nossas ações, em colaboração com os/as participantes da pesquisa. Nessa direção, também estabelecemos um contato mais direto com os/as gestores/as das escolas, pois sentimos a necessidade de entendermos todos os vieses dos IF nas unidades escolares.

Sendo assim, nos encontros iniciais passamos a dialogar com cinco professores/as colaboradores/as da pesquisa e bolsistas do projeto, sendo que quatro ministravam IF relacionados às ciências exatas e um era professor especialista em currículo (Matemática), mantendo contato com todas as escolas da Diretoria de Ensino. Ao ouvirmos os relatos desses/as professores/as sobre a insatisfação dos/das estudantes, decidimos elaborar com eles/elas uma atividade para sabermos efetivamente o que os/as discentes estavam pensando sobre o NEM, em particular sobre os IF. Tal atividade foi realizada com 299 estudantes das 2ª e 3ª séries do EM, dos períodos diurno e noturno, que cursavam os IF ministrados por esses/as docentes, sendo que 143 integravam as duas escolas do projeto, sendo considerados/as para a análise neste artigo. Cada um/uma dos/das docentes bolsistas pensou na atividade de uma forma diferente. Uns/Umaz fizeram questionários, outros/as pediram para que os/as estudantes escrevessem ou desenhasssem. Foi uma atividade livre, que buscou as expressões e impressões dos/das estudantes acerca do que estavam vivenciando.

Diante desse cenário, a pesquisa aqui apresentada foi pautada no paradigma qualitativo, que tem como principal característica a busca pela compreensão de um determinado fenômeno – em nosso caso, compreender a perspectiva dos/das estudantes do NEM com relação aos IF – sem a preocupação com generalizações, princípios ou leis (ALVES-MAZZOTTI, 2001; CRESWELL, 2014). Os dados são provenientes de expressões textuais

dos/das participantes – estudantes de professores/as bolsistas. Ao utilizarmos essa abordagem, temos como objetivo compreender de que forma as pessoas pensam e agem em um contexto particular.

Considerando que os dados da pesquisa vêm de produções dos/das estudantes sobre suas percepções do NEM e dos IF, nos inspiramos nas fases descritas por Robert Yin (2016) para análise. Primeiro, os dados foram compilados; na sequência, foi realizada sua decomposição e sistematização, com intuito de organizá-los a partir de ideias apresentadas e debatidas que convergiam para o objetivo da investigação; posteriormente, eles foram reorganizados a partir de determinados padrões emergentes; e na sequência, foram interpretados. De acordo com Yin, as fases “não se encaixam em uma sequência linear, mas possuem relações recursivas e iterativas” (YIN, 2016, p. 168), o que aconteceu ao longo do nosso processo de análise de dados, no qual identificamos estudantes que apenas criticavam, estudantes que criticavam e também apontavam alguns aspectos positivos e outros/as que teciam elogios aos IF. Ao apurar nosso olhar, chegamos a duas categorias: *Aspectos positivos dos IF a partir do olhar dos/das estudantes* e *Visões negativas dos IF de acordo com os/as estudantes*. Para a apresentação dos dados traremos algumas imagens produzidas pelos/as estudantes, assim como transcrevemos trechos que entendemos ser importantes para nossas discussões.

As expressões dos/das estudantes sobre os itinerários formativos

Nesta seção vamos apresentar e discutir parte dos dados, que são as produções dos/das estudantes das 2ª e 3ª séries do EM que cursavam os IF na ocasião. Os excertos representam as visões da maioria deles/as acerca do NEM e dos IF, considerando a realidade que vivenciavam no ano de 2023.

Aspectos positivos dos IF, a partir do olhar dos/das estudantes

Considerando os aspectos positivos dos IF, esses foram destacados por poucos/as estudantes. Ao olharmos para as suas produções, nos deparamos com alguns elogios sobre o que estavam vivenciando na escola. Porém, ao analisarmos com cuidado, percebemos que eles/elas enalteceram aspectos específicos dos IF, como: “apesar dos pontos negativos serem os mais destacados, considero um positivo, no caso o itinerário de oralidade⁸, pois é algo que me ajuda em relação à minha dicção e em falar em público” (ESTUDANTE 8, 2023). As dinâmicas que ocorriam no contexto dos IF, como os trabalhos em grupo, assim como a aproximação entre alunos/as, também foram destaque: “o itinerário vem como algo mais dinâmico, com conversas e pesquisas que os próprios alunos devem fazer” (ESTUDANTE 7, 2023).

O que destacamos, a partir dos excertos anteriores, é que os/as estudantes não veem os IF como algo positivo, mas sim a maneira como eles são desenvolvidos em sala de aula. Dessa forma, nos fica a pergunta: será que aulas mais dinâmicas não poderiam ocorrer nos componentes curriculares de FGB? Para nós, a resposta é sim, desde que os/as professores/as tenham liberdade de cátedra, algo não usual no processo de plataformação da educação (BARBOSA & ALVES, 2023), em especial nas escolas estaduais paulistas. Ademais, recordamos de Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor:

Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE & SHOR, 2013, p. 47).

Ou seja, os/as estudantes mencionaram aspectos relacionados às metodologias utilizadas, mas não aos conhecimentos mobilizados nos IF. Houve também estudante que escreveu: *“já outros [IF] são bem interessantes, que eu até gosto muito, mas mesmo assim não sei no que isso vai servir no meu futuro”* (ESTUDANTE 9, 2023). Aqui, embora evidencie que considera os IF interessantes, ressalta a falta de conexão deles com seu futuro. Alguns/umas deles/as enfatizaram a pouca articulação entre os IF e os seus projetos de vida, como por exemplo: *“não tenho muito o que falar sobre, porém o que está relacionado com o meu projeto de vida não bate com o IF que temos”* (ESTUDANTE 10, 2023).

Tal fato evidencia que, para os/as jovens, a instituição parece se afastar dos seus interesses e necessidades, principalmente no que diz respeito às suas projeções futuras (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023), aqui indicadas nos projetos de vida. A distância expressa pelos/as estudantes vai de encontro à legislação e às argumentações utilizadas para a criação do NEM (BRASIL, 2016; 2017), que destacam que os currículos do EM deveriam estar voltados também para construção dos projetos de vida dos/das estudantes, além da formação para a cidadania. Entendemos que tal conceito de cidadania está alinhado, por quem usa o termo, à perspectiva de ser humano a ser formado (M. MARTINS, 2019). Nesse sentido, os/as idealizadores/as projetaram o NEM embasados/as, mesmo que indiretamente, em um ensino para a cidadania no qual o/a jovem se torna participante da sociedade na medida em que é adaptável *“às necessidades flexíveis do precário mercado de trabalho atual”* (M. MARTINS, 2019, p. 159). Indo em direção oposta, compreendemos a cidadania de acordo com Paulo Freire, para quem ela é ação para a transformação das realidades, objetivando torná-las mais humanas, ou seja, indivíduos/as se apropriam dos conhecimentos, de seus direitos e deveres em prol de sua emancipação (HEBERT, 2008).

Outro ponto mencionado como positivo pelos/as estudantes diz respeito aos/as docentes que ministravam os IF. Eles/Elas elogiavam e evidenciavam a performance desses/as professores/as nos IF: *“não tinha muita matéria que me chamava atenção, mas teve*

dois professores que davam uma matéria muito boa, eu até gostava da matéria que esses professores davam” (ESTUDANTE 9, 2023). Nos fica a impressão de que mesmo quando eles/elas gostavam do itinerário, os motivos não eram as ementas e sim os/as professores/as.

Por outro lado, alguns/umas estudantes destacaram que a proposta dos IF é boa, mas tem problemas relacionados tanto à formação dos/das docentes quanto à infraestrutura escolar, como é possível observar nessa escrita: *“Acredito que a ideia é boa, mas na prática não funciona tanto, pois quase sempre nos falta as estruturas certas para tal proposta e profissionais capacitados para o assunto/matéria. Pode até ser uma iniciativa interessante, mas é necessário mais investimento e organização, desenvolvimento e sabedoria”* (ESTUDANTE 13, 2023). Essa manifestação nos remete à ideia de que a implementação do NEM se deu em paralelo à aprovação da Emenda Constitucional nº 241, de 2016, que congelou a ampliação dos gastos públicos com políticas sociais para além da inflação. Como fomentar mudanças estruturais demandadas pela instauração do NEM sem investimentos efetivos em infraestrutura e formação de professores/as? A declaração nos dá pistas de como funciona a organização de um sistema de ensino pautado em lógicas empresariais.

Nesse cenário, temos o afastamento do governo de sua função de provedor de recursos (MAIER, SANDRI & ZANARDINI, 2023), o que causa sua escassez para colocar em prática o que foi proposto pelos/as próprios/as idealizadores/as do NEM. Assim, os governos buscam uma maior eficiência das instituições educacionais reduzindo seus custos (MAIER, SANDRI & ZANARDINI, 2023), seja por meio da limitação de recursos estruturais ou do não oferecimento de formação para os/as professores/as (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023), mesmo que isso prejudique o desenvolvimento da formação discente. Ademais, segundo a REPU, “professores/as com diversos perfis de formação podem assumir os mesmos itinerários formativos” (REPU, 2024, p. 20), o que pode comprometer o desenvolvimento deles. Ainda sobre os/as professores/as, também foi mencionado pelos/as estudantes que *“esses professores normalmente irão trabalhar com os diferentes IF e nem sempre possuem qualificação para tal”* (ESTUDANTE 11, 2023), indo ao encontro do que foi evidenciado pela REPU.

Para nós, fica claro que os/as estudantes, mesmo quando não criticam os IF, não conseguem evidenciar de fato suas potencialidades. Eles/Elas mencionam pontos positivos que envolvem fatores da sala de aula e de sua dinâmica, o que a nosso ver está mais relacionado à forma como os IF são sendo propostos e desenvolvidos do que ao conteúdo trabalhado e a formação que poderiam proporcionar aos/as estudantes. Nesse sentido, ao darem ênfase às dinâmicas as quais tinham acesso nos IF como aspectos positivos, dão indícios de que elas não aconteciam antes do NEM. Para nós, isso pode indicar que a maior parte das aulas eram expositivas e não dialogadas, opondo-se a uma formação para a cidadania da forma como compreendemos (FREIRE, 2011).

Visões negativas do IF, de acordo com os estudantes

A maior parte dos/das estudantes evidenciou aspectos negativos dos IF. A imagem a seguir (Figura 1) sintetiza suas percepções. Para eles/elas, o que está acontecendo nas escolas não faz sentido e está destruindo seus sonhos e esperanças (FREIRE, 2019b), corroborando o que a literatura têm explicitado recentemente (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023; REPU, 2024; KUHN & ALMEIDA, 2024).

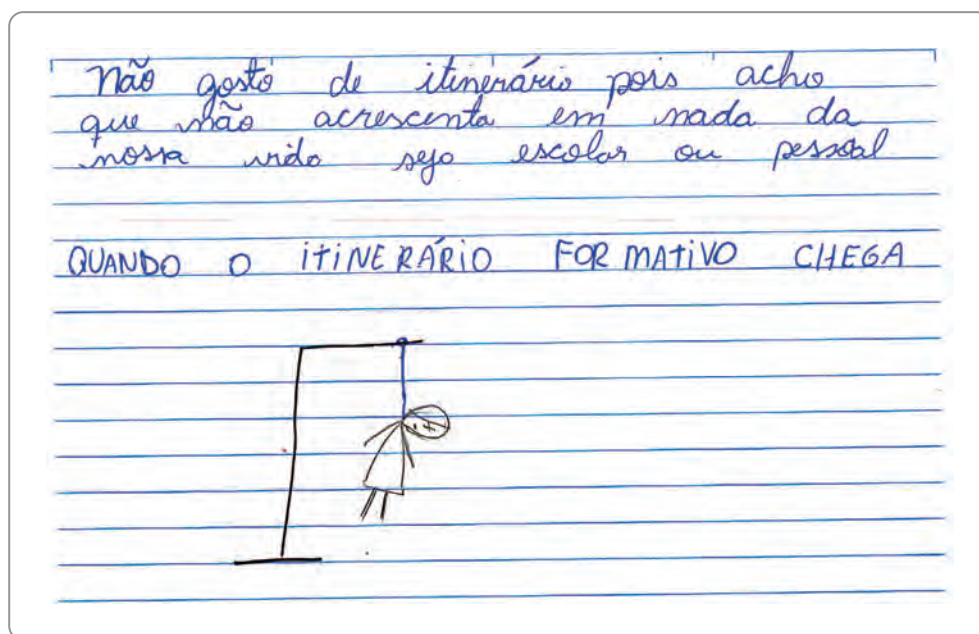
Figura 1: Registro do estudante 1



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Questões como a ausência de relação entre o que está sendo estudado e o futuro dos/das estudantes foi marcante nas expressões, como podemos ver na Figura 2:

Figura 2: Registro do estudante 2



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

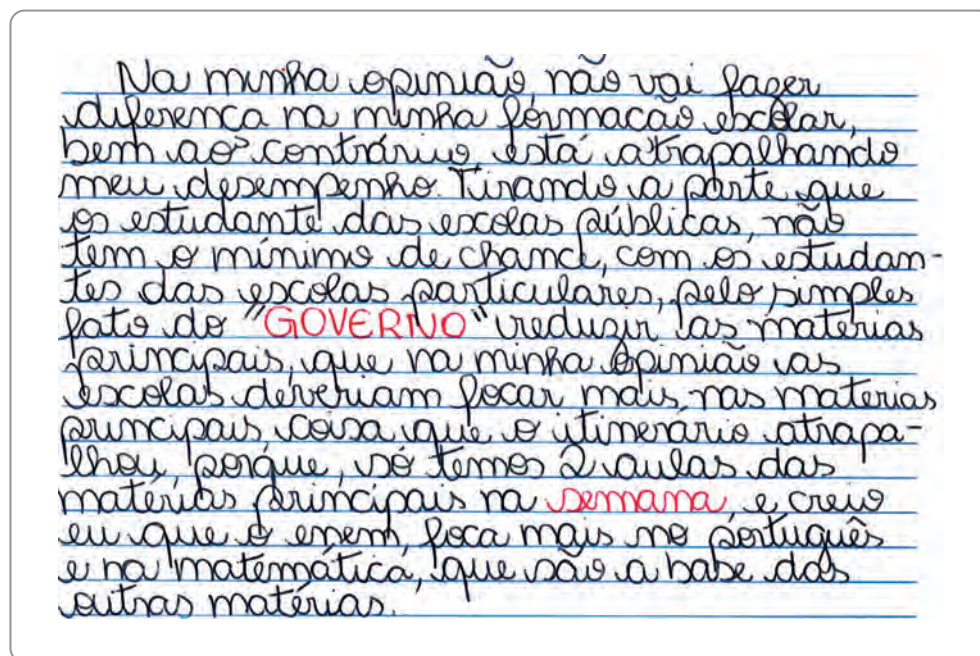
As imagens nos remetem à ideia de que os sonhos dos/das estudantes são ignorados, assim como seus projetos para o futuro. Ainda há a predisposição das instituições de ensino a não considerar os/as jovens como sujeitos/as que devem ter suas opiniões honradas no momento de tomada de decisões (JACOMINI, 2023), mesmo que tais escolhas os/as afetem diretamente. Isso pode ser percebido pelo fato de que, mesmo com consultas públicas, os/as estudantes não foram realmente ouvidos/as no momento da reforma e são as principais vítimas dela (REPU, 2022). Sobre a insatisfação dos/das estudantes, na nota técnica da REPU encontramos que:

Uma vez que uma das premissas do NEM é introduzir uma antecipação da escolha profissional, oferecendo uma formação mais sintonizada com o projeto de vida dos/as estudantes, conclui-se que o resultado não foi alcançado: nem as escolhas foram garantidas e nem houve engajamento dos/as estudantes com os novos componentes curriculares oferecidos (REPU, 2024, p. 18).

Para nós, o que foi apresentado nessa nota está de acordo com as manifestações artísticas dos/das estudantes. Com relação ao futuro, os vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foram bastante mencionados como contrapontos aos IF, pois muitos/as estudantes destacaram a ausência das componentes curriculares da FGB, o que dificultaria seus desempenhos nessas avaliações. Esse dado corrobora os resultados apresentados pela REPU, ao mencionar que “os dados indicam que 79,3% dos/as entrevistados/as consideram que a redução das disciplinas comuns vai impactar negativamente as suas

vidas. Da mesma forma, 85,0% dos/as respondentes declarou não se sentir preparado/a para fazer o ENEM ou outro exame vestibular” (REPU, 2024, p. 18).

Figura 3: Registro do estudante 3



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A visão desses/as estudantes foi reforçada por várias outras que destacaram a ausência de aulas de componentes curriculares da FGB e alegaram a importância delas para o ENEM e os vestibulares. Na Figura 3, um estudante apresenta, de forma crítica, o papel do governo na sua formação, indicando as diferenças entre a formação recebida na escola pública, voltada à preparação para o mercado de trabalho, e a privada, que visa a continuidade nos estudos. Sabemos que uma das finalidades do EM é preparar estudantes para prosseguirem em seus estudos, conforme determina a legislação (BRASIL, 2017), mas percebemos que isso não está acontecendo de fato.

O ponto de vista trazido pelo texto nos remete a outro aspecto. Quando colocamos em pauta uma formação que prepare para o futuro, tanto em sua dimensão cidadã quanto para estudos posteriores ou trabalho, em um cenário no qual há escassez de recursos, temos que considerar que os/as jovens, principalmente de escolas públicas, são privados/as do acesso a experiências culturais e materiais que possibilitem o reconhecimento de suas potencialidades (MAIER, SANDRI & ZANARDINI, 2023).

Ainda com relação às avaliações externas, os/as estudantes destacaram que foram cobrados na prova paulista⁹ conteúdos não vistos em sala de aula, por conta dos IF: “Particularmente eu não gosto de itinerário, e acredito que não acrescente nos estudos. Exemplo da prova paulista, caíram algumas disciplinas que só são feitas em ciências da natureza” (ESTUDANTE 08, 2023). Ou então que

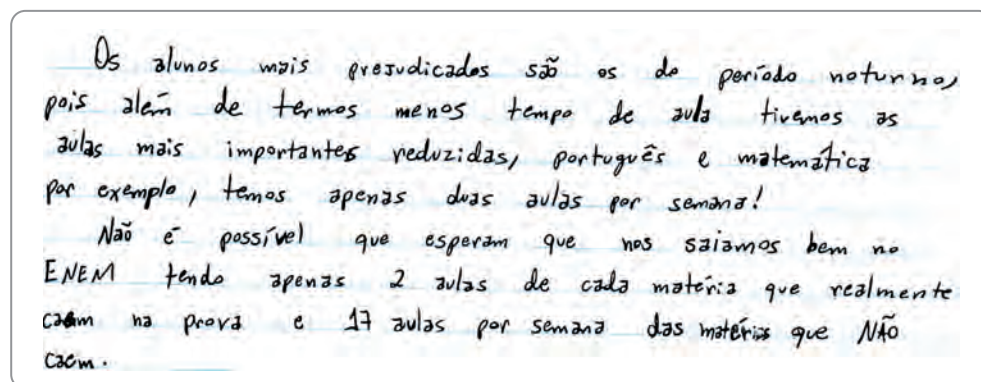
“Os itinerários não estão trazendo o que eles prometeram a dois anos atrás, eles não estão me deixando com nenhum benefício pro futuro, como numa entrevista de emprego, ou até em provas como a prova paulista, na qual caíram questões sobre ciências humanas e exatas, mas CIENCIAS EXATAS?, eu não tenho essas matérias, não tenho química, física, biologia, mas mesmo assim caíram questões sobre essa matéria” (ESTUDANTE 12, 2023).

As avaliações externas são uma realidade nas escolas e fazem parte do cotidiano dos/das estudantes. O fato de se depararem com conteúdos não estudados em uma avaliação os/as deixa frustrados/as e evidencia que o NEM não está cumprindo o que está posto na legislação (BRASIL, 2017, 2024; SÃO PAULO, 2020). Como formar para o futuro se não se proporciona uma formação que possibilite prosseguir os estudos?

Tendo que jovens são entendidos/as como um ‘vir a ser adulto/a’ e suas identidades atuais são ignoradas, na condição de jovens, eles/elas não são considerados/as como sujeitos/as de direitos. Com isso, temos que, mesmo garantida por lei uma formação que possibilite o ingresso na educação superior, na prática, essas demandas e necessidades não são atendidas (KUHN & ALMEIDA, 2024). As políticas educacionais ditas ‘em prol dos/das jovens’, partem da visão de idealizadores/as que não os/as reconhecem nem consultam para a elaboração e implementação das mudanças em suas formações.

Outro aspecto evidenciado por parte dos/das estudantes diz respeito à formação castradora, domesticadora e alienante (FREIRE, 2011) que têm vivenciado por conta dos IF (Figuras 4 e 5).

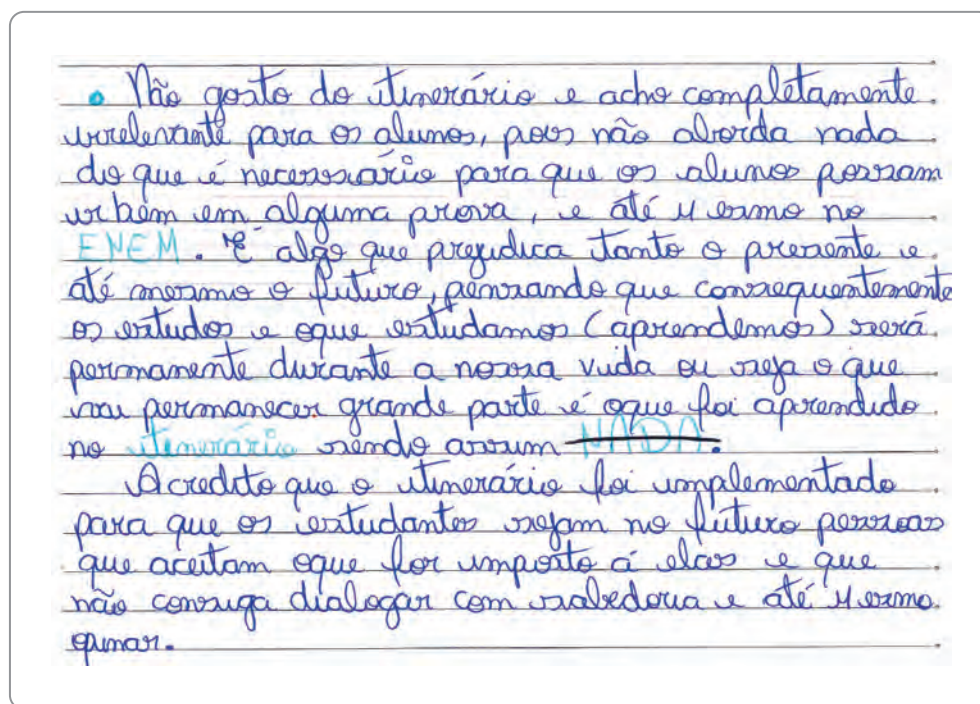
Figura 4: Registro do estudante 4



Os alunos mais prejudicados são os do período noturno, pois além de termos menos tempo de aula tivemos as aulas mais importantes reduzidas, português e matemática por exemplo, temos apenas duas aulas por semana! Não é possível que esperam que nos saíamos bem no ENEM tendo apenas 2 aulas de cada matéria que realmente caem na prova e 17 aulas por semana das matérias que NÃO caem.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 5: Registro do estudante 5



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

As denúncias dos/das estudantes correspondem ao que autoras e autores como Mônica Silva, Nora Krawczyk e Guilherme Calçada (2023) evidenciam acerca da formação para o mercado de trabalho. Assim, a partir das manifestações discentes, percebemos o quanto os/as estudantes estão insatisfeitos/as com o cenário atual do NEM. Quando o estudante menciona “Acredito que o itinerário foi implementado para que os estudantes sejam no futuro pessoas que aceitam o que for imposto a elas e que não consiga dialogar com sabedoria e até mesmo opinar” (ESTUDANTE 5, 2023), ele está denunciando que a educação que recebe está de acordo com os anseios do mercado, ou seja, uma mão de obra acrítica, que aceita as imposições sem problematizá-las.

A ideia de uma formação para o mercado de trabalho – “o novo ensino médio, que trouxe os IF’s, veio para a formação de mão de obra” (ESTUDANTE 14, 2023) – em contraponto a uma formação crítica e reflexiva também é destaque nas manifestações dos/das estudantes. Eles/Elas alegam que o ensino visa sua domesticação (FREIRE, 2019a), ao invés de proporcionar o pensamento crítico e reflexivo. Com isso, temos pistas de que a formação considerada pelos/as idealizadores/as do NEM preza pelo desenvolvimento de um *capital humano* aligeirado e suficiente apenas para formar trabalhadores/as flexíveis, que

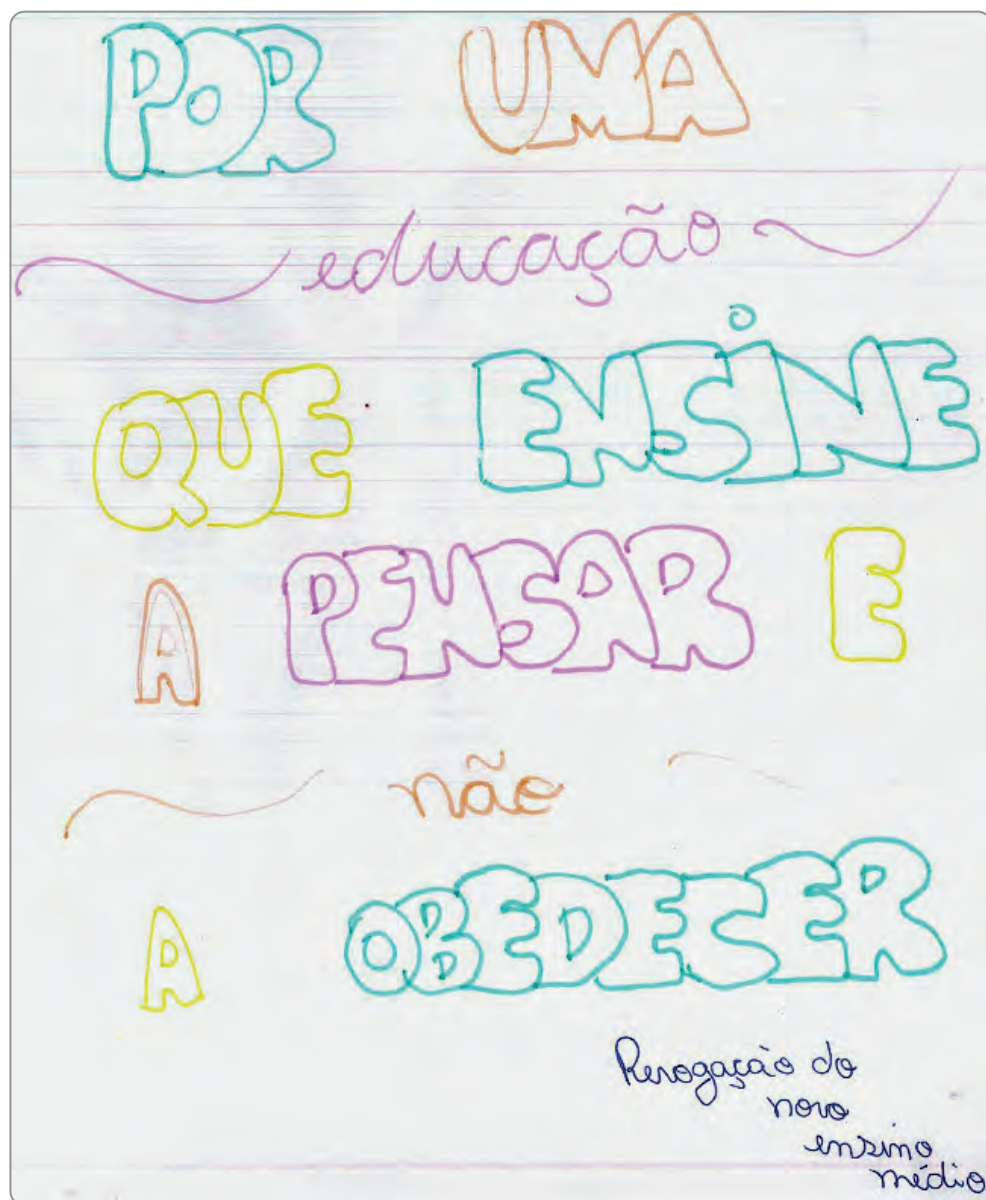
ajam a favor dos interesses empresariais e que sejam baratos/as ao mercado de trabalho (LAVAL, 2019; RESENDE *et al.*, 2022).

Ademais, no texto da REPU fica claro o quanto estudantes do EM noturno têm sido mais prejudicados/as com a Reforma.

Os períodos vespertino e noturno, que atendem a estudantes trabalhadores/as dos estratos socioeconômicos mais baixos, são os mais prejudicados. No primeiro semestre (até o início de abril), 30,8% das aulas de itinerários formativos do vespertino e 28,6% das do noturno estavam sem professores/as, o que mostra que a alocação docente, além de prejudicada pela implantação do NEM, foi ainda mais prejudicada para os/as estudantes mais pobres. Se, na média, cada estudante da rede estadual teve um dia a menos de aula por semana, os/as estudantes dos turnos vespertino e noturno tiveram 1,5 dias de aula a menos por semana. Ou seja, tiveram acesso a apenas 70% da formação prevista (REPU, 2024, p. 21).

Já na Figura 6, a seguir, temos expressa a frase que escolhemos como título do nosso artigo, visto que expressa aquilo que almejamos quando pensamos em um EM que forme efetivamente os/as educandos/as, considerando suas vivências e anseios futuros – uma educação que possibilite a criticidade e que não forme apenas para satisfazer os anseios do mercado e aumentar índices.

Figura 6: Registro do estudante 6



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Um ponto bastante evidenciado pelos/as estudantes é a falta de conexão dos IF com as suas realidades, aliada à pouca opção de escolha – escolha amplamente divulgada em peças publicitárias governamentais (CÁSSIO & GOULART, 2022). “Ao meu ver e de acordo com a minha opinião o Itinerário Formativo deveria ser aplicado como algo novo e agradável em nossa vida cotidiana, mas o mesmo acaba ficando irrelevante e confuso por ser aplicado sem pé nem cabeça, além de ser algo “centralizado” com apenas duas opções de escolha” (ESTUDANTE 15,

2023). Sobre as possibilidades de escolha, estudantes mencionam que *“há uma precariedade nas escolas e padronização dos itinerários já que só possuem duas opções e o aluno é obrigado a escolher uma delas, mesmo não sendo a área de seu interesse”* (ESTUDANTE 16, 2023).

Nessa direção, estudantes também afirmaram que *“trazendo para a atual realidade, sabemos que isso não foi cumprido, já que muitos estudantes não escolheram os itinerários que queriam e que estavam voltadas para seus projetos de vida”* (ESTUDANTE 19, 2023). Mencionaram ainda que *“os itinerários de começo foi um projeto muito interessante para que os alunos se aprimorassem no que amam e gostam, mas no fim foram por sorteio e os alunos ficaram desinteressados e atrasados comparados com os da escola particular”* (ESTUDANTE 17, 2023). Evidenciam também que os IF *“são confusos e entediantes, eu escolhi itinerário voltado para química e biologia, mas tem duas aulas que são de dança ou algo assim, que não tem nada a ver com química”* (ESTUDANTE 18, 2023).

Diante do que foi exposto, entendemos que sendo os IF a parte diversificada, ou flexibilizada, da grade curricular do NEM, podem passar a impressão de que a partir deles é possível a participação ativa dos/das estudantes no que concerne ao seu futuro. Entretanto, como ressaltam Silva, Krawczyk e Calçada (2023), essa flexibilização também pode ser interpretada como uma desregulamentação e precarização do processo de formação dos/das jovens, haja vista a não formação dos/das professores/as para lecionar nos IF. Tal diversificação pode não apenas espelhar, mas ampliar as desigualdades já existentes na sociedade (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023).

Os trechos anteriores revelam a insatisfação dos/das estudantes frente aos IF, o que corrobora as considerações apresentadas pela REPU sobre os efeitos prejudiciais do NEM, que estão relacionados

1) à limitadíssima “liberdade de escolha” dos/as estudantes, contrariando um dos principais elementos de propaganda da Reforma; 2) à falta de professores/as nas escolas, causada pelo precário planejamento da atribuição docente nas aulas dos novos itinerários por parte da Seduc-SP; e 3) à expansão da carga horária escolar via ensino a distância, precarizando a oferta educacional em vez de ampliar seus efeitos com melhoria da qualidade (REPU, 2024, p. 30).

Embora não tenhamos dados sobre a questão do ensino a distância, os/as estudantes mencionaram a atuação docente como algo que tem impactado de forma negativa os IF. *“Sinto que os professores também foram pegos de surpresa, não tiveram tempo de realmente se inteirar do tema do itinerário”* (ESTUDANTE 20, 2023); *“além de deixar os alunos confusos deixaram os professores também, coitados”* (ESTUDANTE 21, 2023) são expressões que destacam que os/as professores/as, muitas vezes sem formação inicial para ministrar os IF (REPU, 2022), têm enfrentado dificuldades em sala de aula. Segundo um relato de estudante: *“os professores, embora não seja todos, porém boa parte não contém potencial para instruir determinada aula, algo que acaba nos prejudicando, sendo que poderíamos estar aprendendo sobre algo que realmente importa”* (ESTUDANTE 22, 2023). Para nós, esses trechos retratam a complexidade

dessa reforma, que não foi pensada e elaborada de forma que os/as professores/as pudessem ter uma formação continuada satisfatória para trabalhar nos IF. No caso do estado de São Paulo, tal formação, quando existiu, se deu por meio de *lives* abordando os IF de forma geral, segundo relato de professores/as.

Por mais que as peças governamentais divulgassem extensivamente a participação dos/das jovens em sua formação, honrando suas opiniões e escolhas, os/as estudantes nos mostram outra realidade (REPU, 2024). Quando falamos em participação, estamos reforçando a ideia de Paulo Freire (2003): a de que ela é pautada no movimento de tomada de decisão em certos níveis de poder, enquanto um direito de cidadania. Nesse sentido, os/as jovens deveriam estar ativamente presentes nos processos decisórios anteriores e no decorrer de sua formação no EM, o que não ocorre nas escolas públicas paulistas. Os/As jovens são os/as principais interessados/as no processo formativo do Ensino Médio, e é de extrema relevância que sejam vistos/as como indivíduos/as de direitos, com posicionamentos e escolhas que devem ser ouvidos e considerados, possibilitado que participem ativamente nas decisões sobre seu futuro, em especial no que diz respeito à organização estabelecida para a formação no Novo Ensino Médio.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscamos compreender o que estudantes do NEM expressam sobre os IF em duas escolas estaduais paulistas da DE de Mogi Mirim. Para tanto, foram desenvolvidas atividades nas quais eles/elas deveriam se manifestar livremente sobre o assunto. Ao analisarmos as atividades, identificamos que os pontos positivos mencionados estão geralmente ligados à dinâmica da sala de aula, o que em nossa opinião se relaciona mais à forma como os IF são concebidos e implementados do que ao conteúdo trabalhado ou à formação que poderiam oferecer.

Os pontos negativos apresentados pelos/as jovens foram maioria, sendo que eles/elas o fizeram de forma bastante crítica, apesar de o projeto de educação em vigor nas escolas estaduais paulistas investir em formar jovens condicionados/as a aceitar a realidade que os/as cerca. Os/as estudantes indicaram a falta de relação entre o que está sendo estudado e seu futuros, incluído a pouca articulação entre os IF e seus projetos de vida. Também evidenciaram a ausência de componentes da FGB cobrados em avaliações como o ENEM, impactando a continuidade nos estudos.

A pouca, ou nenhuma, opção dos IF também foi destacada, assim como o modelo de formação oferecido, que molda um/uma trabalhador/a adaptável e flexível às necessidades do empresariado, ilustrando o grande interesse do setor privado pela educação pública. Logo, o acesso desses/as jovens a conhecimentos humanos é reduzido ao necessário para exercer funções no mercado de trabalho, com vias a manter o *status quo*. Para isso,

a partir do NEM são interditadas as possibilidades de emancipação pelo prosseguimento nos estudos ou pelo reconhecimento da realidade como opressora. Temos que a educação sistêmica, assim como está organizada atualmente, beneficia uma pequena parcela da sociedade em detrimento do futuro de grande parte dos/das jovens, em particular os/as paulistas.

Para nós, os dados evidenciam que os sonhos e esperanças (FREIRE, 2019b) de estudantes que estão vivenciando o NEM nas escolas públicas paulistas são desconsiderados, assim como seus direitos de aprendizagem, em função da legislação vigente. Há uma lógica mercadológica na reforma em vigor que não leva em consideração as diferentes necessidades e aspirações dos/das jovens. Desse modo, entendemos como necessária a revisão do NEM. Apenas a partir disso os/as estudantes poderão ter uma formação que lhes assegure o futuro que desejam e não um futuro que, além de limitado, lhes será imposto. Para nós, o atual NEM ceifa as oportunidades de formação e perspectivas desses/as estudantes.

Recebido em: 12/11/2024; Aprovado em: 24/01/2025.

Notas

- 1 Em 2024 foi aprovada uma nova lei federal, nº 14.945, de 31 de julho de 2024, e a carga horária do NEM sofreu alterações. Nela, a formação geral básica passa a contar com carga horária mínima de 2.400 horas, a partir de 2025. A adaptação feita pela Seduc-SP para 2025 foi a de compreender alguns componentes curriculares do itinerário formativo global como formação geral básica (SÃO PAULO, 2024a).
- 2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
- 3 Projeto *Itinerários Formativos e Modelagem Matemática no Novo Ensino Médio: perspectivas e práticas*, pertencente ao edital Programa de Pesquisa em Educação Básica – Proeduca, financiado pela Fapesp, cujo objetivo é subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado e a redução das desigualdades educacionais. Processo nº 2022/05760-2.
- 4 Neste texto, usaremos *reforma* como sinônimo da alteração da legislação que designou o NEM.
- 5 No estado de São Paulo, em 2024, os IF foram divididos em Itinerário Formativo Global e de Aprofundamento. O primeiro tem as componentes curriculares: Educação Financeira, Inglês, Tecnologia e Robótica, Projeto de Vida, Aceleração para Vestibular e Redação e Leitura e são cursados por todos/as os/as estudantes. O segundo tem as componentes curriculares dependendo da área de conhecimento e, teoricamente, são cursados a depender da escolha do/da estudante. Mais detalhes em <[https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fnovembro%2f17%2fpag_0031_4f911097271feb9a0cf7a5842c7a59a4.pdf&pagina=\)31&data=17/11/2023&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fnovembro%2f17%2fpag_0031_4f911097271feb9a0cf7a5842c7a59a4.pdf&pagina=)31&data=17/11/2023&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031)>. Acesso em: 28 out. 2024.
- 6 Abordagem pedagógica com características interdisciplinares, que parte de uma situação do contexto dos/das estudantes para investigá-la, utilizando a matemática e outras áreas do conhecimento.
- 7 O início da pesquisa só se deu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, aprovado sob o parecer número 6.322.652.

- 8 Perguntamos para a docente responsável pelo desenvolvimento da atividade o que seria 'itinerário de oralidade' e ela esclareceu que era o da área de ciências humanas.
- 9 A prova paulista é uma avaliação bimestral da aprendizagem do/da estudante da rede estadual, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando (Orgs). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Edição. São Paulo, SP: Pioneira, 2001, p. 107-188.
- BARBOSA, Renata Peres & ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, n. 21, p. 1-26, 2023.
- BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília/DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *EM n.º 00084/2016/MEC*. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024*. Brasília/DF, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14945.htm>. Acesso em: 15 de ago. de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF, 2018.
- CÁSSIO, Fernando & GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.
- COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED. *Boletim Semanal Subsecretaria 23.03.2024*. Cronograma Prova Paulista - 1º Bimestre 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1d87ZaCz898WVT5dfGOg92fj_vz4_XTqT/view>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon & SANTOS, Antônio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, p. 1-17, 2023.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 7. edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 69. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 25. edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2019b.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Anniele Ferreira *et al.* Primeiros passos da reforma do ensino médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, Nora & ZAN, Dirce. (Org.). *A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 46-77.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Educacional da Educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA – GEPUD; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. *Redução de itinerários formativos para o ensino médio na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 2023. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 28 out. 2024.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. [s.l.]: Autêntica, 2008. p. 154-155.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério & OLIVEIRA, Adolfo. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, p. 21-37, 2016.

JACOMINI, Maria Alice. Participação e democracia na escola pública. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando & STOCO, Sérgio. (Orgs.). *Escola Pública: práticas e pesquisas em educação*. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023, p. 43-51.

KUHN, Martin & ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. A pesquisa como princípio pedagógico, juventudes e pluralidades: lentes para uma crítica da padronização curricular do ensino médio no contexto da Lei 13.415/2017. *Revista Teias*, v. 25, n. 76, p. 280-292, 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAIER, Thays Trindade; SANDRI, Simone & ZANARDINI, Isaura Moreira Souza. Neoliberalismo e Estado avaliador: considerações sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais. *Educação em Foco*, v. 26, n. 48, p. 1-20, 2023.

MARTINS, Erika Moreira. *Empresariamento da Educação Básica na América Latina: redes empresariais pro educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. *Cad. Pesq.*, v. 26, n. 1, jan./mar., p. 149-166, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, v.11, n. 21, p. 415-432, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 03 set. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA – GEPUD. *Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU/Gepud, 2024. Disponível em: <www.repu.com.br/notastecnicas> e <<https://www.gepud.com.br/gepud.html>>. Acesso em: 03 set. 2024.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula; GALVÃO, Flávia Motta de Paula; GUEDES, Maria Denise; BIANCHINI, Angelo Rodrigo. Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 3, p. 929-943, 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. *Ensino Médio Paulista*. Itinerários de Áreas do Conhecimento, 2024. Disponível: <<https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2024.

SÃO PAULO. *Resolução Seduc n° 84, de 31 de out. de 2024*. São Paulo, SP: Diário Oficial do estado de São Paulo, 2024a.

SÃO PAULO. *Documento orientador – Implementação do Novo Ensino Médio*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Documento-orientador_Novo-Ensino-Medio-SP.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SÃO PAULO. *Currículo Paulista – Etapa Ensino. Médio*. São Paulo, SP: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut & CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e271803, 2023.

STURION, Brena Cristina. *Avaliações Externas: um olhar de professores que ensinam matemática na cidade de Rio Claro – SP*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2024. Somos o Todos: independente, plural e decisivo. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 28 out. 2024.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Sentidos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional:

perspectiva do ensino de ciências

Meanings of Integrated Technical High School Education:

perspective of science teaching

Significados del bachillerato integrado a la formación profesional:

perspectiva de la enseñanza de las ciencias

 **FABIO RAMOS DA SILVA ***

Instituto Federal do Paraná, Foz do Iguaçu – PR, Brasil.

 **ROBERTO GONÇALVES BARBOSA ****

Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo investiga as percepções de 14 estudantes do curso técnico integrado em edificações, numa instituição federal de ensino, sobre a relação entre aprendizagem em ciências e formação técnica. A pesquisa baseia-se nos trabalhos de Marise Ramos a respeito do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e busca responder às questões: quais as repercussões da formação integrada na percepção de estudantes sobre aprender ciências? Valorizam conteúdos e situações da educação científica relacionadas a conhecimentos profissionais? Os resultados mostram que os/as estudantes reconhecem a potencialidade dos conhecimentos científicos, realçando sua importância em processos produtivos, assim como a importância da integração entre conhecimentos técnicos e científicos para uma formação ampliada. Destacam igualmente que muitas práticas pedagógicas não exploram a integração curricular

* Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do curso de Licenciatura em Física e da Especialização em Ensino de Ciências e Matemática no Instituto Federal do Paraná. E-mail: <fabio.silva@ifpr.edu.br>.

** Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da natureza, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná. E-mail: <robertobarbosa@ufpr.br>.

almejada pelo Ensino Médio integrado à Educação Profissional, evidenciando um processo parcial.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Educação profissional. Educação em ciências.

ABSTRACT: This article investigates the perceptions of 14 students from the integrated technical course in Building Construction, at a federal educational institution, regarding the relationship between science learning and technical training. The research is based on Marise Ramos' work on integrated technical high school education and seeks to answer the following questions: what are the repercussions of integrated education on students' perceptions of learning science? Do they value science education contents and situations related to professional knowledge? The results show that students recognize the potential of scientific knowledge, emphasizing its importance in productive processes, as well as the importance of integrating technical and scientific knowledge for a comprehensive education. They also highlight that many pedagogical practices fail to explore the curricular integration desired by the integrated technical high school education, demonstrating a partial process.

Keywords: Integrated high school. Technical education. Science education.

RESUMEN: Este artículo investiga las percepciones de 14 estudiantes del curso técnico integrado en construcción de una institución educativa federal sobre la relación entre el aprendizaje en ciencias y la formación técnica. La investigación se basa en el trabajo de Marise Ramos sobre el bachillerato integrado a la formación profesional y busca responder a las preguntas: ¿Cuáles son las repercusiones de la formación integrada en la percepción del alumnado sobre el aprendizaje de las ciencias? ¿Valoran los contenidos de la formación científica y las situaciones relacionadas con el conocimiento profesional? Los resultados muestran que los estudiantes reconocen el potencial del conocimiento científico, destacando su importancia en los procesos productivos, así como la importancia de integrar el conocimiento técnico y científico para una formación más amplia. Destacan también que muchas prácticas pedagógicas no exploran la integración curricular que busca el bachillerato integrado a la formación profesional, demostrando un proceso parcial.

Palabras clave: Bachillerato integrado. Educación profesional. Educación en ciencias.

Introdução

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional tem como proposta oferecer à juventude brasileira uma sólida formação geral integrada à educação profissional, visando atender os anseios e as necessidades dessa parcela da população, considerando as condições de desigualdade da sociedade brasileira e as complexas articulações entre técnica, ciência, cultura, tecnologia e trabalho na atualidade (RAMOS, 2014). Essa modalidade de Ensino Médio possui como essência o desafio de superar a fragmentação da formação média.

Neste sentido, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional ganhou importância no debate a respeito dos caminhos ansiados e necessários para alcançar um Ensino Médio de qualidade e adequado à realidade brasileira. Tal interesse pode ser ilustrado pela crescente produção acadêmica dedicada a investigar temas relacionados ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional (SILVA & NEVES, 2018; FERREIRA & PEREIRA, 2023). Por exemplo, Celcina Sales e Maria Aurilene Vasconcelos (2016) investigaram as trajetórias de cinco estudantes que vivenciaram a formação média integrada à educação profissional em um contexto de alta vulnerabilidade social na cidade de Fortaleza. As autoras destacam que o itinerário formativo oferecido repercutiu de maneira positiva na construção do futuro da maioria dos/das jovens entrevistados/as, ajudando-os/as a criar alternativas e horizontes para a superação de questões familiares, sociais e pessoais desafiadoras, como violência, drogas, falta de oportunidades, baixas expectativas e conflitos familiares.

Márcio Bernardim e Mônica Silva (2016) conduziram um estudo com 72 estudantes que cursaram o Ensino Médio integrado à Educação Profissional no período noturno, na região de Curitiba. A pesquisa teve como objetivo conhecer os sentidos atribuídos pelos/as estudantes a essa modalidade de ensino. O autor e a autora destacam que os principais sentidos estão relacionados à perspectiva de ‘fugir’ de ocupações que envolvam trabalho manual; superar a condição de vulnerabilidade laboral, pela percepção de uma falta de formação profissional; possuir uma imagem mais próxima das necessidades dos/das estudantes com relação ao mundo do trabalho; e uma visão crítica do papel da educação na sociedade.

Angelina Pereira e Marie Claire Sekkel (2020) investigaram os motivos pelos quais estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional realizavam as inúmeras atividades que integram seu processo formativo. As autoras apoiaram-se na teoria histórico-cultural e em uma metodologia qualitativa para alcançar seus objetivos. Como resultado, apontam elementos que podem ser classificados como: motivo orientado a requisitos formais; motivo orientado à comunicação íntima pessoal; motivo orientado à atividade socialmente útil; e motivo orientado à atividade profissional/estudo. Esses motivos realçam a complexidade de fatores envolvidos na motivação dos/das estudantes, desde o cumprimento de questões institucionais até a compreensão da relevância da formação profissional para o trabalho e a participação social.

Em comum, esses trabalhos discutem aspectos do processo formativo presente no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, destacando o papel das vivências dos/das estudantes na construção de sentidos e realidades para o futuro, na vida adulta. De maneira geral, há a percepção de uma formação relacionada aos desafios de grande parte da juventude brasileira, como a superação da vulnerabilidade social, a busca por qualificação profissional, a importância de uma formação geral sólida e a participação social.

Nessa direção, este artigo aborda os sentidos atribuídos por estudantes do curso técnico integrado em edificações, de uma instituição federal, considerando a formação que vivenciavam ao aprender ciências. Isso é importante, pois o Ensino Médio integrado à Educação Profissional pode propiciar uma visão mais completa e complexa para o aprendizado de ciências, explorando sua potencialidade nos campos da técnica, da tecnologia e da cultura, por exemplo. O presente artigo também busca responder às seguintes questões: quais as repercussões da formação integrada na percepção dos/das alunos/as sobre aprender ciências? Os/As estudantes valorizam conteúdos e situações da educação científica que se relacionam com conhecimentos profissionais?

A metodologia desta pesquisa é qualitativa, baseada na análise de conteúdo. O corpus da pesquisa consiste em respostas fornecidas a uma entrevista semiestruturada, realizada com 14 estudantes. Os dados foram analisados por meio de categorias inspiradas nos trabalhos de Marise Ramos (2008; 2014) sobre o Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

A educação técnica-profissional e a educação em ciências

O ensino técnico profissional no Brasil tem uma longa tradição, que se antecipa à criação de universidades, cuja fundação foi bastante tardia em relação a outros países da América Latina. Sua história começou em 1909, “quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices” (CORREA FILHO, PAIXÃO & NOGUEIRA, 2022, p. 1004), que mais tarde originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs, hoje, Institutos Federais – IFs. Os cursos oferecidos no início eram carpintaria, marcenaria, ourivesaria, sapataria e ferraria. Segundo Luiz Caldas:

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, para a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes e Artífices era a necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto 7566/09, isto é, prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. Por outro lado, não há dúvida de que os objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associam à qualificação de mão-de-obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação. Aí está o embrião da atual rede nacional de instituições de educação tecnológica (PEREIRA, 2003, p. 5).

Em outros termos, se objetivava a formação de mão de obra útil e barata, para atender as necessidades das elites agroexportadoras e das capitais que se urbanizavam. A partir de sua criação, as escolas técnicas e profissionais foram ampliadas e passaram por diversos avanços e retrocessos ao longo dos anos, ora integrando a educação básica, ora não. Em 1994, após oito décadas, todas as escolas profissionais foram transformadas em CEFETs, e em 2002, o Ensino Médio passou a ser integrado à formação técnica de maneira definitiva. Em dezembro de 2008 foi promulgada a Lei n. 11.892, que criou 38 Institutos Federais – IFs. Segundo Itamar Correa Filho, Jairo Paixão e Marlice Nogueira (2022) a educação profissional e tecnológica é historicamente dualística, e sua história demonstra o quão difícil foi e continua sendo superar os paradigmas de uma educação diferenciada para dominantes e dominados/as num mundo regido por políticas e interesses neoliberais.

A educação científica brasileira, de modo mais amplo, emergiu num contexto de disputas por poder bélico e tecnológico entre os EUA e a URSS, no pós Segunda Guerra Mundial. Simultaneamente, havia a necessidade de desenvolver uma ciência nacional, em um período de breve democratização, momento em que se promulgou a Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação, em 21 de dezembro de 1961, ampliando a participação das ciências no currículo escolar, integrando-as no curso ginasial (KRASILCHIK, 2000) – o correspondente do atual Ensino Médio. Com a implantação da ditadura civil-militar em 1964, a política educacional voltada para uma formação científica, crítica e cidadã se tornou uma formação voltada para o trabalho, atrelada sobretudo a um contexto de expansão industrial. Segundo Myriam Krasilchik:

Embora os documentos legais pouco tivessem modificado a sua letra, não mais se aspirava a um conhecimento científico atualizado, considerado supérfluo na escola profissionalizante. As disciplinas científicas tiveram sua carga horária reduzida, o currículo foi acrescido de uma série de disciplinas pretensamente técnicas que, na verdade, fragmentaram, esfacelaram as demais disciplinas, impedindo que o conhecimento fosse apresentado aos estudantes com coerência e sentido. Em consequência, os defeitos atribuídos às disciplinas científicas – fragmentárias, livrescas, memorísticas, enciclopédicas – acentuaram-se (KRASILCHIK, 1988, p. 56).

Vale salientar que o acesso à escola pública nesse período era muito precário, e os investimentos públicos em sua maioria estavam voltados para a rede privada, para as escolas de elite cujos/as alunos/as se dirigiam à universidade. Do outro lado havia os/as estudantes provenientes das classes populares, que raramente chegavam ao Ensino Médio.

Os antecedentes históricos da proposta do ensino médio integrado têm os anos de 1980 como um marco, quando se discutiu largamente com a sociedade a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Naquele momento, os educadores brasileiros estavam mobilizados com a possibilidade de se orientar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. Apontava-se para a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, expressão da dualidade de classes, que caracterizou a existência de percursos formativos profissionalizantes para o mercado de trabalho, em oposição

ao propedêutico, que levaria os estudantes ao ensino superior. Compreendia-se o ensino médio como educação básica, de modo a ser uma etapa deste nível de ensino e, como tal, com a finalidade de consolidar os estudos iniciados nas etapas anteriores. O caráter historicamente pendular desse momento formativo, cujas funções oscilaram conforme o modelo econômico e dual, que dissociava formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, seria superado pela escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2017, p. 35).

Um ideal que ainda hoje é perseguido nos Institutos Federais – IFs, que têm se fortalecido com as políticas do presidente Lula desde 2003. Nesse contexto, a educação científica confere simultaneamente, ou pelo menos deveria conferir, a criticidade e os conhecimentos necessários para uma formação especializada, sobretudo integrada ao mundo da cultura e do trabalho, como preconiza Marise Ramos (2017).

Sentidos do ensino integrado à educação profissional

Para Marise Ramos (2008; 2014), a fundamentação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional pode ser sintetizada por meio de três sentidos: busca pela formação omnilateral; indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e integração de conhecimentos gerais e específicos.

O sentido relacionado à formação omnilateral possui uma origem filosófica e remete a um ideal de formação humana que supere os objetivos tradicionais da educação média. Historicamente, o Ensino Médio se orienta de acordo com os pressupostos do mercado de trabalho, dando pouco relevo ao protagonismo dos interesses e necessidades dos/das estudantes enquanto sujeitos/as e não somente como atuais ou futuros/as trabalhadores/as (RAMOS, 2008). Desse modo, se torna limitado e se caracteriza por um perfil utilitarista, voltado para o trabalho imediato ou para a preparação de estudantes para as carreiras universitárias visando a atuação profissional futura. Esse caráter unilateral do Ensino Médio não valoriza os interesses e necessidades da juventude e é incapaz de promover o desenvolvimento dos/das sujeitos/as nas suas múltiplas dimensões, capacidades e potencialidades.

A ideia de formação omnilateral defendida por Marx se contrapõe à educação unilateral, sendo um meio para superar limitações da educação guiada pela sociedade de classes (SOUSA JÚNIOR, 2008).

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUSA JÚNIOR, 2008).

A construção de um itinerário formativo de Ensino Médio orientado para a formação omnilateral se contrapõe ao utilitarismo e ao reducionismo da formação tradicional, pois tem como propósito a integração dos conhecimentos científicos, profissionais, tecnológicos, sociais, históricos e culturais e o desenvolvimento das habilidades e interesses na sua multiplicidade. Ora, considerar a formação omnilateral um ideal educativo leva a valorizar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional como processo formativo que considera a multiplicidade de saberes e fazeres, explorando suas diversas interfaces.

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica tem um sentido de natureza política e se volta para a construção de políticas públicas viáveis conforme a realidade brasileira e a própria natureza da educação básica; ou seja, não se pode conjecturar que a educação profissional substitua a educação básica, assim como é fundamental considerar as necessidades de grande parte dos/das jovens que buscam formação profissional como estratégia de sobrevivência (RAMOS, 2014).

Assim, os cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional, oferecidos à população brasileira por diversas instituições e sistemas de ensino, materializam o sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica em percursos e vivências formativas concretas, que carregam contradições e dilemas da formação média brasileira, mas sobretudo uma potencialidade para a superação da sua fragmentação e unilateralidade.

A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade possui uma natureza epistemológica, visando uma compreensão mais holística da realidade e uma intervenção prática nos processos produtivos, no caso, da educação profissional conectada aos fundamentos científicos e históricos-sociais dos saberes (RAMOS, 2014). O Ensino Médio integrado à Educação Profissional demanda, assim, uma atuação docente mais ampliada, buscando relacionar os saberes gerais das disciplinas com os saberes profissionais específicos das áreas técnicas. A noção de totalidade demanda uma compreensão dos saberes como fragmentos da realidade que carregam relações com outros saberes, aspectos históricos e sociais, de modo que uma compreensão genuína dos conhecimentos demanda processos que valorizem a complexidade de sua produção epistemológica e sua relevância social.

Abordagem teórico-metodológica

Na implementação da presente pesquisa adotamos uma conduta de análise qualitativa, alicerçada na abordagem categorial de Laurence Bardin (2016). A base empírica foi constituída pelas falas de 14 estudantes do segundo ano do curso técnico integrado em edificações, de uma instituição federal do Paraná. Os/As estudantes tinham em média 15 anos de idade no momento da coleta de dados. As entrevistas foram transcritas na íntegra e encontram-se registradas por Fábio Silva (2018). As perguntas que compuseram as

entrevistas semiestruturadas foram: 1 - *As disciplinas científicas Química, Física e Biologia auxiliam no entendimento das disciplinas técnicas?* 2 - *Você percebe conexão entre os saberes científicos e os técnicos?* 3 - *A conexão entre as disciplinas ocorre com frequência ou poucas vezes? De que forma?* 4 - *É mais fácil aprender quando os conhecimentos técnicos e científicos estão interligados?* 5 - *Como você gostaria que fosse o ensino das disciplinas científicas e técnicas?* 6 - *Você gostaria de acrescentar algo quanto à ligação entre as disciplinas técnicas e científicas de seu curso?*

O processo analítico consistiu na classificação dos dados mediante a criação de categorias inspiradas na tríade de sentidos elaborada por Marise Ramos (2014) para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Dessa maneira, as unidades de registro apontam os assuntos tratados pelos/as estudantes nas suas respostas; e as unidades de contexto foram consideradas como os sentidos de Ramos (2014). O quadro 1 resume o processo:

Quadro 1: Síntese do processo de análise de conteúdo

Unidades de registro	Unidades de contexto
Assuntos das respostas (operacionalmente, trata-se dos parágrafos das transcrições das falas).	Formação omnilateral;
	Indissociabilidade entre educação geral e profissional;
	Integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Fonte: RAMOS, 2014.

A partir da relação entre os dados e o referencial teórico de Marise Ramos (2008; 2014) – três sentidos do Ensino Médio integrado à Educação profissional – foram elaboradas três categorias analíticas, fazendo referência à educação científica: formação ampliada, relação entre educação profissional e científica e integração entre saberes técnicos e científicos. O quadro 2 traz uma síntese das categorias, incluindo descrição e exemplos de unidades de registro.

Quadro 2: descrição das categorias desenvolvidas.

Categorias	Descrição	Exemplos de unidade de registro (fala dos/das estudantes)
Formação ampliada	Integra registros que fazem referência à percepção dos/das sujeitos/as sobre sua formação no contexto analisado, indicando possíveis consequências. O foco é o/a sujeito/a em formação.	“Quando você conhece alguma coisa só em parte, você não vai ter todo, a profundidade daquilo, e quando você entende já algo que foi estudado em uma outra matéria mais aquilo daquela matéria, você tem uma base mais sólida” (ESTUDANTE 5).

Categorias	Descrição	Exemplos de unidade de registro (fala dos/das estudantes)
Relação entre educação profissional e científica	Corresponde às falas que se dirigiram ao processo de integração entre educação geral e profissional de uma maneira geral. As falas se dividem entre críticas aos processos vivenciados e sugestões de novos processos. O foco é o curso, a ação de professores/as ou a instituição.	<i>“Trabalhos em campo talvez, fazer experimentos, não sei, elétrica aí tem, agora estudando montagem, aí meio que fazer coisas em campo, fazer testes, essas coisas, que eu acho não tem muito isso” (ESTUDANTE 7).</i>
Integração entre saberes técnicos e científicos	Integra registros dirigidos aos conhecimentos do processo educativo, destacando especificamente as relações entre os saberes científicos e profissionais. O foco são os conhecimentos.	<i>“Dentro de materiais de construção a gente estuda as propriedades químicas dos materiais em si, então a química ajuda bastante nisso, e a Física ajuda bastante a gente por causa dos momentos que a gente estuda, dentro da construção civil, em sistemas estruturais” (ESTUDANTE 13).</i>

Fonte: Os autores.

Resultados

A análise das entrevistas deu origem a 71 unidades de registro, das quais 51 se relacionavam com a descrição das categorias apresentadas previamente. A classificação dessas unidades de registro deu origem à proporção: formação ampliada (8/51); relação entre educação profissional e científica (31/51); e integração entre saberes técnicos e científicos (12/51). Ou seja, o assunto mais presente nas falas dos/das estudantes dizia respeito ao processo educacional vivenciado, destacando suas potencialidades e limitações no desafio de integrar educação científica e educação profissional. Os outros dois assuntos apresentaram proporções semelhantes.

Formação ampliada

A categoria formação ampliada agrupou registros que fazem referência à percepção dos/das estudantes quanto a sua formação no contexto escolar analisado. Se referem ao reconhecimento de uma formação que destaca a importância da relação entre conhecimentos científicos e técnicos, que valoriza uma visão multifacetada dos fenômenos estudados, assim como a compreensão de que os conhecimentos científicos são importantes para os processos produtivos, geralmente associados com os saberes técnicos.

Nesse sentido, os conhecimentos científicos ganham significado, superando a tradição propedêutica, ao mesmo tempo em que os conhecimentos profissionais ganham complexidade. Os trechos a seguir evidenciam essa visão holística dos conhecimentos destacada pelos/as estudantes.

“Quando você conhece alguma coisa só em parte, você não vai ter todo a profundidade daquilo e quando você entende já algo que foi estudado em uma outra matéria mais aquilo daquela matéria, você tem uma base mais sólida” (ESTUDANTE 5, 2018).

“Na parte de materiais de construção, se a gente não souber química fica difícil de entender os processos que acontecem na formação do concreto” (ESTUDANTE 3, 2018).

Na mesma direção, a leitura dos dados coletados também revela a percepção de que a integração de conhecimentos é valorizada como facilitadora de uma visão integrativa das discussões levantadas em situações de formação.

“Quando você tá vendo uma matéria você já tá tecnicamente vendo a outra, e você consegue meio que fixar mais na sua mente, e quando você não vai decorar, você vai aprender, eu vejo isso” (ESTUDANTE 10, 2018).

“Com certeza, você tem duas aplicações então você começa a relacionar tudo e falar, isso aqui faz parte disso e por isso que funciona assim, então é bem melhor você aprender dessa maneira” (ESTUDANTE 10, 2018).

Entretanto, a dissociação entre a formação geral e a formação profissional ainda é observada, o que evidencia os desafios de se implementar cursos médios integrados que efetivem formações não unilaterais, como destacado na reflexão a seguir:

“Na parte técnica a gente já, é algo mais pra executar mesmo, enquanto a parte das matérias do ensino médio digamos que é mais conhecimento para o conhecimento, enquanto na técnica a gente quer fazer, a gente quer ter aquilo no papel, concreto mesmo (ESTUDANTE 6, 2018).

Outra faceta percebida nos dados que compõem a categoria formação ampliada foi a valorização dos saberes científicos nos processos produtivos envolvidos nos conhecimentos técnicos. Ou seja, os/as estudantes percebem a importância desses conhecimentos em situações profissionais da área técnica do curso:

“O princípio da alavanca, quando você já tem aquela base, é muito mais fácil de você conseguir entender o que acontece lá, num canteiro de obras por exemplo, e como você conseguir aplicar aquilo para facilitar o trabalho” (ESTUDANTE 4, 2018).

“Alguns serviços na construção, que a gente aprende em aulas práticas, a gente usa muito a Física, por exemplo, o princípio da alavanca, às vezes a gente tem que usar para dobrar um ferro, uma armadura, ou por exemplo, a Química já na atuação mais do concreto mesmo, as reações que tem, o que leva à corrosão de uma armadura” (ESTUDANTE 4, 2018).

Assim, é possível inferir o reconhecimento e a valorização da formação proporcionada pelo Ensino Médio integrado à Educação Profissional, que permite uma compreensão mais ampliada, dando aos conhecimentos científicos um significado mais real, associado aos processos e conhecimentos técnicos, ao mesmo tempo em que situa esses saberes técnicos em um quadro teórico mais geral.

Tal característica se opõe à descontextualização característica da educação científica (BIMBATTI, CASTRO & SILVA, 2023; NASCIBEM & VIVEIRO, 2016), possivelmente indo ao encontro da ideia de formação omnilateral, ao superar a unilateralidade das formações que se voltam somente aos conhecimentos científicos ou profissionais. Cabe destacar que a ideia de formação omnilateral não se limita às temáticas científica e profissional, porém, o escopo da presente pesquisa não permite uma análise mais aprofundada dessa questão.

Relação entre educação profissional e científica

A existência do Ensino Médio integrado à Educação Profissional é uma consequência do princípio da indissociabilidade entre educação geral e profissional (RAMOS, 2014). Porém, a estrutura desses cursos não garante que os processos educativos sejam condizentes com essa indissociabilidade. Desse modo, os registros classificados nessa categoria destacam situações que evidenciam a relação entre a formação geral e a profissional; e situações nas quais as relações são fracas ou inexistentes. As falas dos/das alunos/as também se alternam entre críticas às situações vivenciadas e sugestões de novos processos.

Como exemplo, a fala a seguir faz referência à ação de um professor que buscava abordar os assuntos de uma maneira abrangente, englobando conhecimentos técnicos e conhecimentos comuns da educação geral. Seguramente, tal prática possuía uma intencionalidade que se alinha com a defesa da indissociabilidade de Ramos (2014):

“Fazia sempre uma relação que a umidade que está presente no solo, daí ele buscava coisas da química, a umidade vai deixar o concreto mais, é, vai tirar a alcalinidade do concreto e coisas do gênero, e alcalinidade a gente viu em química. Geografia, física, matemática, tudo na mesma matéria, e ele mesmo fazia, remetia, oh vocês aprenderam isso na química” (ESTUDANTE 5, 2018).

Outras falas se dirigiram a situações nas quais professores/as das áreas técnicas e geral trabalham de maneira conjunta, indicando a realização de planejamento conjunto e compartilhamento de objetivos formativos: *“Os professores passam trabalhos em conjunto, por exemplo, às vezes os professores vão às visitas técnicas, alguma coisa assim” (ESTUDANTE 11, 2018).* Adicionalmente, é interessante quando se percebe que o jargão da área técnica começa a fazer parte das disciplinas gerais, indicando a valorização do contexto profissional no aprendizado de conhecimentos mais gerais: *“Quando a gente estudava torque o professor pegava e falava assim, tem essa viga, acrescentar esse peso nessa, são exemplinhos assim” (ESTUDANTE 7, 2018).*

Por outro lado, os registros demonstram que muitas vezes as práticas pedagógicas não evidenciam ou exploram as relações entre os conhecimentos da formação técnica e os da formação geral, realçando que tais formações podem ocorrer de maneira paralela, mesmo em cursos com uma estrutura curricular integrada:

“Só que muitas vezes isso não fica muito explícito, você tem que ter uma noção, ah realmente isso aqui faz parte, só que eu acho que poderia ser, poderia ser colocado um pouco mais isso nas matérias técnicas” (ESTUDANTE 4, 2018).

“Até devia ter um programa comum, alguma coisa do gênero. É, atualmente ela ocorre, mas não no certo nível que deveria ser” (ESTUDANTE 14, 2018).

A própria estrutura curricular do curso é alvo de críticas dos/das estudantes, porque muitas vezes acaba dificultando o estabelecimento de relações entre os componentes curriculares:

“Física podia ser dada no primeiro e segundo ano para coincidir no terceiro ano com sistemas estruturais” (ESTUDANTE 1, 2018).

“Talvez, para integrar as aulas, das disciplinas, não colocar, tipo, a gente tem, supomos, não colocar por exemplo Física na segunda e instalações elétricas na sexta, colocá-las no mesmo dia” (ESTUDANTE 6, 2018).

A fala dos/das estudantes também se voltou para o apontamento de sugestões didáticas e dinâmicas de trabalho que poderiam potencializar a integração entre formação profissional e geral, reforçando sua indissociabilidade.

“Eu acho que os professores poderiam conversar entre si, como eu citei o exemplo da corrosão do aço e tudo mais, talvez fazer uma prática, mostrando realmente como ocorre, que nem a gente estudou em Física o torque, acho que não daria pra mostrar porque é uma edificação muito grande, mas sei lá, fazer mais algumas aulas práticas, os professores conversarem mais entre si, desenvolver trabalhos juntos talvez” (ESTUDANTE 2, 2018).

“mas eu creio que às vezes assim se tivesse mais interconexão, não sei, assim, algo que de unir sabe, algo mais, sair da teoria e ir mais pra prática, uma prática que juntasse, a área da ciência com a área das técnicas, às vezes a gente até fala, que até nas áreas técnicas a gente necessitava que houvesse mais interação entre as áreas técnicas, também acho que seria mais interessante” (ESTUDANTE 3, 2018).

A integração entre a educação profissional e a educação científica se mostra como um processo que se desenvolve de maneira parcial, gerando insatisfação dos/das estudantes com algumas práticas que dissociam os conhecimentos. A estrutura do curso também se mostra como entrave para uma maior integração. A indissociabilidade entre educação profissional e geral é garantida pela estrutura do curso, porém, se percebe que ainda é um processo em desenvolvimento, corroborando a reflexão de Ramos:

Mas aquilo que nós fomos conquistando de superação da dualidade na forma, na organização formal do sistema de ensino, não se faz automaticamente. Conseguimos superar em alguma medida a dualidade em termos da organização do ensino. No entanto, a dualidade tende a se reproduzir por dentro da escola, no seu conteúdo, nas suas finalidades (RAMOS, 2014, p. 19).

Integração entre saberes profissionais e científicos

Essa categoria foi desenvolvida em relação com o sentido epistemológico de integração de conhecimentos, em uma totalidade no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional (RAMOS, 2014). O foco da categoria se reduziu à relação entre os saberes profissionais e científicos pelo enfoque da pesquisa original (SILVA, 2018). Os resultados evidenciam o estabelecimento de relações entre os saberes de natureza profissional e científica, apontando para sua compreensão mais multifacetada e relacional, como exemplificado nos registros a seguir:

“Por exemplo em química, não sei se foi no primeiro ou no segundo ano, a gente estava aprendendo sobre corrosão, alguma coisa sobre ação de oxirredução, e aí a gente viu o que ocorre nas ferragens das construções com a cal em contato com a ferragem, que também oxida, e pode ocorrer colapso, a gente teve de fazer algumas pesquisas relacionadas” (ESTUDANTE 2, 2018).

“Dentro de materiais de construção a gente estuda as propriedades químicas dos materiais em si, então a química ajuda bastante nisso, e a Física ajuda bastante a gente por causa dos momentos que a gente estuda, dentro da construção civil, em sistemas estruturais” (ESTUDANTE 13, 2018).

Tais excertos ilustram a fecundidade dos processos produtivos característicos das formações técnicas para relacionar competências mais gerais, produzindo compreensões mais abrangentes. Isso é importante principalmente no caso dos conhecimentos científicos, pois a educação científica costuma transmitir a visão de que possui um fim em si, desconsiderando a realidade social (REZENDE, QUEIROZ & FERRAZ, 2011).

Mais uma vez, o contexto da pesquisa não permite uma análise mais precisa acerca da produção de conhecimentos como uma totalidade, ou seja, que se originam das múltiplas relações entre as competências da formação técnica e geral e a realidade social, ou seja, a ênfase na relação entre os conhecimentos científicos e técnicos limita uma compreensão analítica. Porém, o registro a seguir dá pistas de que as relações entre algumas competências científicas e profissionais podem ser privilegiadas no curso integrado, em detrimento de conhecimentos das áreas de humanidades.

“Depende também da matéria, sistemas estruturais vai bastante física, mas algumas outras, não se vê tanto, biologia não é tanto, química, como eu disse algumas, então como eu, então depende da matéria, e relativamente a gente interliga bastante” (ESTUDANTE 3, 2018).

A defesa do entendimento do conhecimento como totalidade (RAMOS, 2014) pode sofrer uma redução, enfatizando relações mais aplicadas.

Considerações finais

Este trabalho investigou a educação científica no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, por meio de entrevistas com estudantes, e os sentidos dessa modalidade educativa, conforme Ramos (2008; 2014). O escopo da pesquisa foi investigar a influência do ensino integrado no ensino de ciências, ou seja, as repercussões desse contexto na educação científica.

Os resultados mostraram que os/as estudantes reconhecem a importância do conhecimento científico para um melhor entendimento de fenômenos e práticas importantes para as áreas técnicas, ou seja, ampliam a compreensão de competências aplicadas. No mesmo sentido, a importância dos conhecimentos científicos nos processos produtivos é destacada, característica preponderante das competências técnicas. Tal percepção se afasta da tradição descontextualizada do ensino e da aprendizagem de ciências (REZENDE, QUEIROZ & FERRAZ, 2011).

A análise dos dados também revelou que a integração entre os conhecimentos profissionais e os científicos não é um processo consolidado, oscilando entre práticas educativas que visam a integração e práticas que ocorrem de maneira independente. A maior parte dos registros fez referência às práticas pedagógicas, ora descrevendo situações que julgaram interessantes, ora criticando e propondo novas abordagens. Fica evidente que a estrutura curricular integrada não determina vivências educativas condizentes (RAMOS, 2014), mas revela-se como um desafio para os/as educadores/as no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Por fim, destaca-se que a análise dos dados guiada pelas categorias *formação omnilateral e conhecimentos como totalidade* (RAMOS, 2008; 2014) foi limitada, por conta do contexto da pesquisa original (SILVA, 2018), ou seja, o contexto do ensino de ciências. Tais aspectos são amplos e complexos, não se reduzindo à relação entre educação científica e educação profissional. Sugere-se que futuros estudos investiguem essas questões com mais profundidade.

Recebido em: 07/11/2024; Aprovado em: 06/01/2025.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNARDIM, Márcio Luiz & SILVA, Mônica Ribeiro da Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. *Educação em Revista*, v. 32, n.1, p. 211-234, 2016.

- BIMBATTI, Bianca Rita; CASTRO, Rafael Borba de & SILVA, Antônio Fernando Gouvêa O currículo oculto na área do ensino de ciências da natureza: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica freireana. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.
- CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira; PAIXAO, Jairo Antônio da & NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. *Rev. Diálogo Educ. Curitiba*, v. 22, n. 74, p. 996-1022, jul./set. 2022.
- FERREIRA, Ana Cláudia & PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. O Ensino Médio Integrado ao Técnico: revisão sistemática (2013-2019). *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 32, n. 70, p. 233-252, 2023.
- KRASILCHIK, Myriam. Ensino de ciências e a formação do cidadão. *Em Aberto*, v. 7, n. 40, p. 55-60, 1988.
- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. jan./mar., p. 85-93, 2000.
- NASCIBEM, Fábio Gabriel & VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Saberes e fazeres populares relacionados à agricultura e diálogos com o conhecimento científico: propostas para o ensino de ciências. *Ciências em Foco*, v. 9, n. 2, p. 6-6, 2016.
- PEREIRA, Angelina Pandita & SEKKEL, Marie Claire. Constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ETIM. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e195870, 2020.
- PEREIRA, Luís Augusto Caldas. *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Programa de Pós-graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes/RJ, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do ensino médio integrado*. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio, v. 8, 2008. <http://forumjea.org.br/go/sites/forumjea.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceitualização à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 39, p. 15-29, 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v.1, n. 1, p. 27-49, 2017.
- REZENDE, Flávia; QUEIROZ, Glória & FERRAZ, Gleice. Objetivos do ensino na perspectiva de professores das ciências naturais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, p. 13-28, 2011.
- SALES, Celecina Veras & VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e juventudes, desafios e projetos de futuro. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016.
- SILVA, Fábio Ramos da. *Contribuições da educação científica CTS para o ensino integrado: atenuando o dualismo e a fragmentação escolar*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.
- SILVA, Fábio Ramos da & NEVES, Marcos César Danhoni. A educação científica CTS no contexto do ensino integrado. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 22, p. 101-114, 2018.
- SOUSA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Júlio César França (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

Regime de colaboração e a educação no Brasil: *adversidades e possibilidades*

Collaboration regime and education in Brazil:
adversities and possibilities

Régimen de colaboración y educación en Brasil:
Adversidades y posibilidades

 **DIEGO ROSA***

Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, Brasil.

RESUMO: O trabalho analisa as particularidades da efetivação do regime de colaboração entre os entes federativos, previsto pela Constituição Federal de 1988, identificando ao longo da história da educação brasileira como essa interação, marcada por tensões, concretizou iniciativas voltadas ao direito à educação antes da positivação constitucional; reflete igualmente sobre a ausência de regulamentação dessa cooperação, que facilita inclinações e aspirações econômicas completamente antagônicas aos interesses da institucionalização de um sistema educacional em âmbito nacional. Pretende-se analisar o pacto federativo como elemento de organização política-administrativa do território, que pressupõe o compartilhamento horizontal de poderes e responsabilidades, repercutindo no campo da educação. Por fim, evidenciam-se os desafios de um processo de municipalização da educação frente às ingerências e indução de políticas pedagógicas pelo governo federal, a despeito de uma retórica de respeito a autonomia e descentralização dos governos em todas as esferas administrativas

Palavras-chave: Federalismo cooperativo. Regime de colaboração. Descentralização Educação pública.

ABSTRACT: This paper analyzes the specificities of the implementation of the collaborative regime between federative entities, as provided for

* Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Acre. E-mail: <diegorosaop@yahoo.com.br>.

in the 1988 Federal Constitution. This research shows, throughout the history of Brazilian education, how this interaction has been marked by tensions and has materialized initiatives focused on the right to education prior to the constitutional enactment. This article also reflects on the lack of regulation of this cooperation, which facilitates economic inclinations and aspirations completely antagonistic to the interests of institutionalizing a national educational system. This paper analyzes the federative pact as an element of the political-administrative organization of the territory, which presupposes the horizontal sharing of powers and responsibilities, with repercussions in the field of education. In conclusion, the challenges of a process of municipalization of education in the face of interference and the induction of pedagogical policies by the federal government are highlighted, despite the rhetoric of respect for the autonomy and decentralization of governments at all administrative levels.

Keywords: Cooperative federalism. Collaborative regime. Decentralization. Public education.

RESUMEN: Este artículo analiza las particularidades de la implementación del régimen de colaboración entre entidades federativas, previsto en la Constitución Federal de 1988, identificando a lo largo de la historia de la educación brasileña cómo esa interacción, marcada por tensiones, materializó iniciativas volcadas al derecho a la educación antes de la promulgación constitucional; reflexiona también sobre la falta de reglamentación de esa cooperación, que facilita inclinaciones y aspiraciones económicas completamente antagónicas a los intereses de institucionalizar un sistema educativo a nivel nacional. El objetivo es analizar el pacto federativo como elemento de organización político-administrativa del territorio, que presupone el reparto horizontal de poderes y responsabilidades, con repercusiones en el ámbito de la educación. Finalmente, se destacan los desafíos de un proceso de municipalización de la educación frente a la injerencia e inducción de políticas pedagógicas por parte del gobierno federal, a pesar de una retórica de respeto a la autonomía y descentralización de los gobiernos en todas las esferas administrativas.

Palabras clave: Federalismo cooperativo. Régimen de colaboración. Descentralización de la educación pública.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de analisar os limites e desafios da implementação de um regime de colaboração entre os entes federados no campo educacional brasileiro. A opção da Assembleia Constituinte de 1988 por um federalismo de equilíbrio, com a repartição de competências, teve como uma das premissas o combate às desigualdades sociais, econômicas e regionais, sempre presentes na sociedade brasileira. Frisou que, dentro de um município ou até mesmo de um bairro, há contrastes que direta ou indiretamente impactam o acesso e a fruição concreta do direito à educação.

Para a coleta de dados e a organização do conteúdo, adotamos aqui uma abordagem metodológica fundamentada na revisão bibliográfica (LIMA & MIOTO, 2007) que nos permitiu traçar os aspectos históricos relacionados à evolução e à complexidade das políticas públicas educacionais, bem como ao regime de colaboração no Brasil. Também analisamos as principais legislações que regulam o sistema educacional brasileiro, incluindo a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13005/2014; além dos Projetos de Lei que visam a regulamentação específica do regime de colaboração.

Tendo em vista a extensão territorial e a heterogeneidade social e econômica do Brasil, planeja-se investigar, debater e promover reflexões sobre a real aplicação do princípio constitucional da cooperação na execução de inúmeras ações pedagógicas elaboradas pelos governos em todas as esferas administrativas; bem como verificar de que modo o tema é tratado pelo arcabouço legislativo pátrio, sem qualquer pretensão de se esgotar ou restringir o debate sobre o assunto. Pretende-se identificar, ao longo da história nacional, situações e episódios que de alguma maneira objetivaram a realização de um esforço articulado e colaborativo para a efetivação de políticas públicas no campo da educação, muito antes da positivação constitucional. Dessa forma, a discussão sobre o assunto, apesar de antiga, ainda conserva grande intensidade e atualidade, ante as atuais transformações e ingerências na política educacional, em todos os níveis administrativos.

Também leva-se em consideração a complexidade que envolve a abordagem colaborativa no país, na qual se incluem inúmeros órgãos, em distintas esferas de poder, e uma variedade de instituições de ensino, tendo como norte a negociação e a autonomia de cada um, em uma conjuntura de múltiplas situações político-sociais. Sendo assim, busca-se verificar os aspectos e o papel das unidades federativas no processo de oferta educacional frente à disparidade social, econômica e estrutural de cada um, visando a superação da histórica desigualdade no acesso à educação de qualidade por uma grande parcela da população.

Por fim, ressaltam-se as questões decorrentes do processo de municipalização da educação no cenário político atual, pautado pelo discurso da descentralização e marcado fortemente pelo avanço das concepções capitalistas e conservadoras. Tais agendas

defendem a busca de uma austeridade fiscal que acaba por retirar recursos do orçamento público de áreas estratégicas no âmbito educativo para destiná-los ao subsídio de empreendimentos com objetivos mercadológicos.

O regime de colaboração: aspectos históricos

A proclamação da Independência, em 1822, trouxe inúmeros desafios à nova nação, entre eles o de constituir um sistema nacional que assegurasse a educação para a população. Esbarrava-se na precariedade da infraestrutura das escolas e na ausência de uma organização que assegurasse um financiamento adequado para a oferta dos serviços educacionais, de modo equânime em todas as províncias (ARAÚJO, 2010).

A organização da educação no Brasil Império, em consonância com a centralização política nacional, baseava-se em uma subordinação das províncias em relação ao poder central, o que dificultava os avanços das políticas educacionais. Visando a alteração desse contexto, foi promulgado em agosto de 1834 o Ato Adicional que, buscando a descentralização política e administrativa, transferiu uma série de atividades às províncias, dentre elas a responsabilidade pela educação elementar. Tal fato foi determinante na definição das políticas de instrução pública, pois cada província, de agora em diante, possuía autonomia na estruturação do seu sistema escolar.

No entanto, as atribuições conferidas às províncias não foram acompanhadas de qualquer tipo de apoio ou recursos para fazer frente ao desafio de ampliação da educação, confirmando assim que inexistiam ideias de caráter colaborativo. A descentralização levou à proliferação de leis contraditórias e minou a existência de políticas educacionais amplas. Dessa maneira, a educação brasileira caminhou até as primeiras décadas do século XX, marcada pela ausência de ações nacionais que tivessem por finalidade a cooperação entre as repartições subnacionais. Apesar de um regime imperial e centralizado, ainda que de modo insipiente, emergiu “um federalismo educacional” (CURY, 2014, p. 26).

O cenário político-administrativo não sofreu modificação com a Proclamação da República, em 1889. A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo com o objetivo de preservar a unidade territorial; as antigas províncias foram elevadas à categoria de estados, reforçando a descentralização, em contraste com a centralização imperial que dificultava o desenvolvimento das bases econômicas e políticas do país. Nos primórdios da República houve a preponderância de um federalismo centrífugo, com os estados dotados de grande autonomia, mas sem coordenação, equilíbrio ou harmonia entre os níveis de governo.

Embora tenha havido um reforço da autonomia do poder local para o tratamento das questões da educação em detrimento de uma maior participação da União, o desenvolvimento de políticas educacionais ocorreu de maneira fragmentada e completamente

desigual. Em razão do limite econômico e administrativo de cada estado e da inexistência de diretrizes ou orientações nacionais para a organização da educação no país, observou-se uma diversidade no padrão das ações públicas no âmbito escolar, colaborando para que se perpetuassem os entraves para a expansão do ensino público no país.

A descentralização pode acarretar o aumento das desigualdades quando não é acompanhada de medidas de equilíbrio, implementadas pelo poder a central. O pacto que destituiu a monarquia privilegiou os interesses das elites regionais; desse modo, o Estado republicano adotou um modelo de federação com ênfase nos estados e não na União, demonstrando a negligência na construção de um projeto de instrução pública em todo o território nacional (ARAÚJO, 2010). Portanto, considera-se que o Brasil é refém, desde o Império, de um movimento que oscila ora para uma centralização autoritária, ora para uma descentralização desordenada.

No século XX, a década de 1920-1930 foi marcada por muitas reformas educacionais no âmbito estadual, com o intuito de reestruturar e remodelar o ensino frente às transformações sociais da época. Nesse contexto, ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924. A educação ganhou centralidade na política, sendo alçada a tema nacional. Os debates sobre a autonomia dos estados para a organização da instrução elementar iam de encontro à premência de uma unidade na coordenação e organização dos assuntos pedagógicos. Salienta-se a importância do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, pois foi um importante ponto de referência para identificação dos problemas, apresentando proposições de métodos que contribuíssem para uma concreta coordenação entre os entes federados, visando assegurar alguma sistematização no âmbito educacional do país. O documento evidenciou a precariedade da realidade educacional advinda de uma sucessão de reformas parciais e discricionárias, desprovidas de robustez econômica e uma visão ampla.

Na era Vargas, apesar dos discursos sobre a valorização do espírito de colaboração, prevaleceu uma perspectiva centralizadora, fortalecendo o Executivo Federal. Sob grande influência dos ideais autoritários e totalitários da época, a educação foi assumida como um projeto de abrangência nacional. Por conseguinte, os debates acerca da repartição de responsabilidades entre as instâncias de poder foram suprimidos, aumentando a subordinação perante a União.

Em 1946, com o término do Estado Novo e a redemocratização, as relações federativas assumiram o aspecto descentralizado e a cooperação no âmbito da educação foi definida pela nova Constituição. Salienta-se que no período houve um crescimento de ideias sobre autonomia municipal para o ensino primário, revelando o compartilhamento de competências que consideravam um sistema descentralizado de atribuições, em consonância com as particularidades locais (ARAÚJO, 2010).

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB reacendeu a discussão acerca da instituição de um sistema nacional de educação, com mecanismos

que permitissem harmonia e coerência das políticas educacionais. Ressalta-se que o argumento da liberdade de ensino presente até os dias atuais e os interesses das escolas privadas ganharam espaço e culminaram na possibilidade de destinação de recursos públicos para as instituições de ensino de iniciativa privada.

Em 1964 ocorreu o golpe civil-militar, e a Constituição Federal de 1967 promoveu alterações significativas no âmbito educacional, destacando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a dispensa da União na aplicação de receitas mínimas para o financiamento da educação e a abertura do ensino para a iniciativa privada, por meio da concessão de bolsas de estudo. A obrigatoriedade do ensino refletiu no aumento no número de matriculados/as nas escolas que, contudo, não foi seguido pelo aumento de recursos.

Em função da ruptura no financiamento da educação e da consequente falta de comprometimento da União e dos estados, ocorreu um movimento de municipalização do ensino, a partir do qual os municípios passaram a arcar com a expansão da escolarização. A expansão apressada e a escassez de recursos conduziram à precarização da escola pública e ao declínio da qualidade do ensino, consolidando a migração dos/das filhos/as das elites para os colégios particulares, acentuando as desigualdades sociais.

Como exposto, a história educacional brasileira é configurada por transformações político-sociais que não ocorreram de maneira linear e contínua, sendo marcadas por um desenvolvimento fugaz e, muitas vezes, desigual; acertos entre as classes dominantes, medidas aplicadas compulsoriamente e sem o planejamento adequado inviabilizaram a ampliação da oferta e do acesso ao direito à educação em todo o território nacional.

A Constituição Federal de 1988: democratização da educação

A Constituição de 1988 estabeleceu o retorno à democracia após vinte anos de ditadura civil-militar, resultando em um grande movimento social de construção de um Estado de direito e democrático, reestruturando o federalismo do país, intensificando a descentralização política e, consequentemente, a autonomia dos governos subnacionais. A carta magna elevou os municípios à condição de entes federativos, conferindo prerrogativas para auto-organização e autoadministração.

O federalismo cooperativo proposto pela norma constitucional buscou organizar a interação entre os entes de forma horizontal. O regime de colaboração foi o procedimento adotado para o estabelecimento das relações democráticas e igualitárias entre as unidades federativas, criando essa estrutura de cooperação harmônica, distinta da anterior, baseada na hierarquia e na verticalidade. O papel da União ganhou proeminência na coordenação nacional das políticas públicas, muito importante para o combate às desigualdades regionais.

Nesse sentido, o art. 211 da Constituição Federal visa a estruturação de um sistema nacional de educação, tendo por base a distribuição e o compartilhamento de responsabilidade entre todas as esferas de poder, sem qualquer submissão de uma instância sobre outra. Primeiramente, é fundamental que se apontem as diferenças entre as competências comuns e as competências concorrentes, previstas respectivamente pelos artigos 23 e 24 da Constituição Federal. As competências comuns são aquelas atribuídas a todos os entes da Federação, podendo ocorrer a atuação conjunta e concomitante entre eles, subordinados ao limite territorial de cada esfera de poder.

As competências concorrentes, por sua vez, consistem naquelas atribuídas a mais de um ente, mas com a prerrogativa da União na edição das normas gerais, enquanto as normas específicas são estabelecidas pelos estados de maneira suplementar para atender suas peculiaridades e suprir eventuais lacunas da legislação federal. Salienta-se que os municípios não possuem a competência concorrente, podendo apenas complementar a legislação estadual e editar regras de interesse local.

Além das atribuições normativas, o texto constitucional prevê a conjugação de responsabilidades materiais e financeiras para a educação nos artigos 212 e 212-A. Possibilita-se, portanto, a atuação e o funcionamento autônomo dos entes federativos, bem como a articulação conjunta de todos. A federação brasileira caracteriza-se pela independência de seus membros, por meio de suas aptidões próprias e pela difusão e compartilhamento de poderes e obrigações. A divisão de competências, assim como o regime de colaboração, são um avanço expressivo, pois viabilizam a atuação síncrona entre União, estados, Distrito Federal e municípios, visando homogeneidade e coerência de medidas em âmbito nacional, sem a supressão dos pluralismos regionais e locais, tendo por base relações interdependentes, cujas esferas de poder são ao mesmo tempo interligadas e autônomas. A norma constitucional indica um sistema político plural e descentralizado, um modelo institucional cooperativo e mútuo que amplia o número de atores/atrizes políticos/as, reconhecendo a autonomia de cada um (CURY, 2015).

Desse modo, as relações federativas para a oferta da educação devem ser pautadas por interesses e ações convergentes. A imposição de políticas pelas esferas superiores – que dispõem de maiores recursos e de capacidade técnica – aos entes de nível hierárquico inferior deve ser combatida. Assim, torna-se fundamental a constituição de relações federativas que tenham o diálogo e a reciprocidade como elementos estruturantes da organização da política pública (ANDRADE, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB aprovada em 1996 também incorporou o regime de cooperação. De acordo com a LDB, deve haver parceria entre a União, estados e municípios na construção de políticas pedagógicas, integrando ações dos três entes federativos, com base na assistência financeira e técnica. No mesmo sentido também foram definidas as orientações do Plano Nacional de Educação – PNE de 2014, que estabeleceu diretrizes, metas e objetivos para todos os níveis de ensino. Da

mesma forma, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado no ano de 2007, utilizou a expressão *regime de colaboração* para estabelecer vínculos entre as várias modalidades de educação.

Destacam-se também os chamados Arranjos para Desenvolvimento Educacional – ADE, concebidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, por meio da Resolução nº 1/2012, que possibilitam a articulação e a colaboração horizontal entre diversos agentes educacionais, com o objetivo de eliminar ou diminuir as desigualdades regionais e aumentar as oportunidades e a qualidade do ensino (BRASIL, 2012). Esses arranjos, em essência, reúnem municípios enfrentando desafios semelhantes que, ao compartilhar informações, conseguem chegar a diagnósticos mais precisos. Funcionam como mecanismos de cooperação intermunicipal, nos quais localidades geograficamente próximas se juntam para discutir e agir coletivamente em relação às questões educacionais.

Embora não seja novidade a formação de associações entre entes federados no panorama político do Brasil, a nova legislação introduz novas possibilidades, trazendo garantias que antes não existiam. Entre as novidades, destaca-se a possibilidade de consórcios buscarem financiamento e registrarem propostas no sistema de cadastramento do governo federal. A lei deixa clara a viabilidade de consórcios horizontais, permitindo que municípios se unam sem a necessidade da inclusão do estado e da União. Essa alternativa se mostra promissora para que pequenas cidades possam se beneficiar de emendas parlamentares propostas por deputados/as federais e senadores/as, que frequentemente não chegam a esses municípios por conta do reduzido número de eleitores/as que essas autoridades representam.

Como responsabilidade de todas as unidades federativas e seus respectivos sistemas de ensino, a educação visa evitar a competição e o desarranjo entre as esferas administrativas, sendo um importante vínculo para o estabelecimento de projetos e ações contínuas, além do compartilhamento de ideias e experiências. Em um país tão vasto e heterogêneo, com condições sociais e econômicas díspares, a gestão pedagógica deve respeitar as particularidades de cada local, para a concreta garantia de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o sistema constitucional busca articular as diversidades, de modo que ocorra uma integração que assegure, de forma simultânea, as singularidades regionais e locais aos objetivos nacionais. Então, o sistema nacional de educação deve contar com ampla participação nos processos de tomada de decisões e pugnar pela continuidade dos programas educacionais. A descentralização e os mecanismos de cooperação favorecerem, pelo menos em tese, a distribuição de recursos públicos e tornam as ações educacionais menos suscetíveis à oscilação de humores e interesses de atores/atrizes políticos/as de cada instância governamental.

Esse desafio se fez presente ao longo de toda a trajetória da história da educação brasileira, contribuindo para coibir um quadro de desarticulação entre as políticas

educacionais que ampliam as desigualdades na oferta dos serviços educacionais. Entretanto, o momento atual demonstra de forma clara que as iniciativas do poder público vão no sentido divergente ao da colaboração entre os entes federados e da constituição de um sistema nacional de educação, não obstante a existência de norma jurídica que estabelece a administração pública como promotora de ações de caráter cooperativo (CURY, 2015).

A Constituição definiu um regime administrativo múltiplo, diverso e descentralizado, visando a ampliação de sujeitos/as políticos/as nas decisões institucionais. A cooperação pressupõe a sinergia e a compreensão mútua, decorrentes de um ecossistema que favoreça de modo efetivo a realização de deliberações e decisões nas esferas públicas. Todavia, a concretização das disposições da Constituinte – dada a complexidade dos arranjos e vínculos que se estabelecem entre os entes federativos, repletos de conflitos, desacordos e contratempos – é incerta.

O regime de colaboração é árduo, lento e exige, inevitavelmente, a conciliação, especialmente em um país que reúne vinte e sete estados e mais de cinco mil municípios. O sistema de competências estabelecido pela Constituição da República é intrincado, uma vez que procura harmonizar as funções e prerrogativas verticais e horizontais. Tal conjuntura acaba por intensificar as incompatibilidades e incongruências entre as políticas empreendidas em âmbito federal e aquelas determinadas pelos estados e municípios (BARACHO JUNIOR, 2007).

O cenário pretendido pelas normas e princípios constitucionais buscava uma reforma estrutural do Estado, assim como a consolidação da democracia, tendo por núcleo um pacto federativo cooperativo, sem pôr em xeque a independência dos governos em todas as esferas federativas. No entanto, nas últimas décadas, o federalismo brasileiro, especialmente a União, aglutinou mecanismos que preservaram a centralização da política educacional, calcada em uma base nacional comum definida de cima para baixo por instâncias distantes da realidade, implicando em profundo golpe na concretização do direito à educação.

Apesar da existência de um conjunto robusto de normas e preceitos direcionados para a organização do sistema educacional pátrio, com a delineação das competências e das responsabilidades de cada ente federado com vistas à democratização da educação, se assiste no contexto brasileiro a descontinuidade e a ruptura de políticas educacionais de acordo com as concepções e interesses daqueles/as que ocupam o poder (BOURDIEU, 2011).

Destaca-se que, embora haja o discurso sobre a descentralização da gestão e a autonomia das esferas administrativas, sua realização encontra resistência decorrente da própria estrutura administrativa centralizada que organiza o sistema público de educação nacional, expondo um verdadeiro contrassenso. Ocorre, novamente, um intenso processo de municipalização da educação, como parte da repartição de poderes e responsabilidades, sob a retórica da eficiência dos sistemas municipais de ensino.

No que diz respeito à descentralização, Janete Azevedo (2002) aponta que a ideia sempre foi reconhecida pelas forças progressistas como um desejo por maior envolvimento nas decisões, sendo por isso vista como prática democrática significativa. Contudo, segundo a autora, essa percepção passou por uma ressignificação completa, por conta da significativa transferência de responsabilidades para os níveis estadual e municipal. Essa mudança ocorre disfarçada num discurso que promove uma distribuição ajustada das obrigações entre as instâncias federativas, embora ainda sob a supervisão do governo central.

De acordo com Donaldo Souza e Lia Faria (2004), a descentralização no Brasil é percebida como um processo de municipalização. Esse fenômeno, resultante da centralização das decisões a nível federal, levou à dissimulação do que se poderia chamar de divisão técnica e política na gestão da educação. Nesse sentido, Romualdo Oliveira (2007) aponta uma visão na qual a autonomia dos grupos envolvidos, visando compartilhar o processo de formulação das políticas públicas, é substituída pela ideia de que a responsabilidade pela execução das atividades é das instâncias locais. Enquanto isso, um grupo restrito, que forma o núcleo estratégico, assume a responsabilidade pelo planejamento e pela tomada de decisões sobre o que deve ser colocado em prática. Os municípios, assim, apesar de não participarem dos debates e discussões nacionais sobre a política educacional, observaram uma ampliação gigantesca de suas responsabilidades educacionais, especialmente após a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb.

Observa-se que a falta de uma estrutura de gestão e planejamento capaz de propiciar a superação das dificuldades sociais das municipalidades ocasiona a fragilidade do caráter equalizador do Fundeb, pois a transferência anual de recursos, desprovida de qualquer outra ação subsidiária, acaba por gerar uma conjuntura de intensa dependência por parte de tais unidades federativas, especialmente as menores, em razão da sua baixa arrecadação e da obrigatoriedade de destinar uma parcela de suas receitas para a educação.

É evidente o sucesso desses fundos federativos, pois fornecem mais recursos aos governos que se responsabilizam pelas atividades educacionais; todavia, não se pode perder de vista que as desigualdades regionais que marcam a federação brasileira ainda persistem. A universalização do acesso não é acompanhada de mecanismos que viabilizam a melhoria ampla da qualidade da educação; para isso, a União teria que atuar para além da equalização orçamentária e operar de modo efetivo nas questões sociais que impactam o processo educacional diretamente.

Outro entrave para a efetivação do regime de colaboração advém da inexistência da regulamentação exigida pelo parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal, que estabelece: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento

e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988). Após mais de 30 anos da promulgação da magna carta e sete anos de aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, ainda persiste o vácuo normativo.

Salienta-se que, nesse período, alguns projetos de lei complementar – PLP foram apresentados por parlamentares visando a normatização do regime de colaboração, no entanto, não chegaram a ser aprovados. Entre eles se destacam o PLP 1946/96, proposto pelo deputado Mauricio Requião; o PLP 4553/98, apresentado deputado Ivan Valente; o PLP 4283/2001 (BRASIL, 2001) e o PLP 7666/2006 (BRASIL, 2006) do deputado Ricardo Santos; o PLP 15/2011, do deputado Felipe Bornier (BRASIL, 2011); e o PLP 413/2014 (BRASIL, 2014), do deputado Ságuas Moraes.

Em fevereiro de 2019, foi protocolado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Complementar nº. 25/2019, pela deputada Professora Dorinha Seabra Rezende, que visa “instituir o Sistema Nacional de Educação – SNE e fixar normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração, nos termos do inciso V do caput e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, resta clara a omissão e a falta de interesse dos/das parlamentares na discussão de ideias colaborativas em âmbito nacional. O estabelecimento de normas viabilizaria o aperfeiçoamento na sistematização de competências entre as esferas administrativas, possibilitando que a coordenação entre os níveis de ensino ocorresse de maneiras mais claras e transparentes, promovendo uma articulação das ações pedagógicas mais eficiente, assegurando a concretização das finalidades educacionais.

O arquivamento dos projetos e os vícios do debate no Congresso Nacional produzem um hiato nas definições e enquadramentos do regime de colaboração, criando terreno fértil para proposições e arranjos intergovernamentais que, sob o discurso de cooperação, visam reduzir os arranjos e vínculos educativos a uma lógica eminentemente econômica e capitalista. O setor privado, ao mesmo tempo que desvaloriza o papel da educação pública e gratuita, se aproxima dos órgãos estatais na busca por recursos. Essas omissões e ambivalências não constituem apenas obstáculos à atuação das esferas administrativas de forma independente e compartilhada, mas também favorecem a admissão e implementação de proposições de entidades empresariais. As mencionadas organizações disseminam concepções de índole neoliberal e gerencial, trazendo para o campo da gestão educacional brasileira reformas que dão ênfase à produtividade, à competição e aos resultados tangíveis.

A cooperação se baseia no princípio da ajuda mútua, que busca por soluções através da troca de experiências entre fundações, institutos, organizações sociais e a administração pública municipal em todos os seus níveis. Contudo, segundo Elma Carvalho (2018), essa abordagem representa uma nova estratégia de intervenção direta do setor privado na gestão pública, ao mesmo tempo que facilita o crescimento e a regulação do mercado educacional. O aumento

exponencial das diferentes e variadas formas de privatização no campo escolar, inspirado por ideologias de organismos internacionais, revela um gradativo movimento de transferência das responsabilidades educacionais do Estado para a iniciativa privada. Sob o argumento da resolução dos problemas históricos da educação pública brasileira, o empresariado utiliza os recursos públicos para subvencionar os projetos educacionais de interesses particulares. Tal atuação acaba por acentuar os entraves que, supostamente, pretendiam sanar.

Ante a indefinição sobre o um regime de colaboração e, por conseguinte, com a carência de instruções e orientações sobre as métodos e processos de cooperação, o país fica impedido de estabelecer os mecanismos essenciais para efetivar um projeto estruturado e harmônico voltado para o direito à educação. Sendo assim, fica à mercê de instrumentos que muitas vezes estão diretamente ligados a objetivos particulares e de cunho eleitoral, sem qualquer equivalência com um programa de educação nacional amplo.

Nesse sentido, as iniciativas regionais e locais, por mais que almejem a integração de ações pedagógicas, buscando garantir uma continuidade e estabilidade das políticas executadas, ficam engessadas pela indução e pela verticalização governamentais. A irregularidade e a intermitência dos procedimentos educacionais e didáticos presentes ao longo de toda a história do país se mantêm arraigadas até os dias atuais, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais e econômicas.

Nessa conjuntura, é importante salientar a distinção entre coordenação e colaboração federativa. Enquanto a coordenação consiste em procedimento que visa um resultado comum, a partir do governo central (apesar da autonomia na atuação dos entes federados), a colaboração relaciona-se intrinsecamente às definições dos projetos e metodologias, a serem elaborados conjuntamente, não podendo a União e os entes federados atuarem de forma unilateral (ARAÚJO, 2010).

O quadro atual de completa assimetria nas políticas educacionais diverge do federalismo cooperativo idealizado pela Constituição, que pressupõe a gestão associada das competências legais e o comum acordo para o estabelecimento de medidas e diligências, garantindo a efetivação dos direitos sociais, sobretudo o da educação. A ambiguidade das atuações do Executivo Federal, aliada à inércia do Legislativo ao longo do tempo permitiram o estabelecimento de mecanismos pautados por premissas antagônicas ao interesse público, que acabam por inviabilizar a implementação de planos elaborados em um processo democrático.

Salienta-se que apesar de uma melhoria nas interrelações governamentais, atreladas particularmente ao Fundeb, não houve um comprometimento dos organismos federativos na busca da legitimação concreta do regime colaborativo. Além dos incentivos financeiros subordinados às matrículas, não há mecanismos que amparem de forma técnica e gerencial a execução das obrigações educacionais e, ao mesmo tempo, induzam à efetiva cooperação entre os níveis de governos.

A colaboração ficou adstrita a critérios eminentemente políticos entre os estados e os municípios, de modo que o jogo de poder federativo se sobrepôs aos objetivos da própria

educação. Ademais, os avanços das políticas educacionais dependem quase que exclusivamente da disposição e do esforço individual de cada estado ou município, obrigados a utilizar formas de associação como acordos, pactos ou convênios, que além de provisórios, são extremamente dependentes de relações e conchavos políticos.

Sendo assim, os resultados das iniciativas educacionais, particularmente as municipais, são bastante heterogêneos. A escassez financeira, a reduzida capacidade de infraestrutura e até mesmo a carência de profissionais capacitados/as impossibilitam a formulação e a implantação dos programas, mesmo com o suporte monetário federal. Não obstante a completa fragilidade da maioria dos municípios do Brasil, testemunhou-se, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, a intensificação de políticas de ajuste fiscal que minimizaram ainda mais a possibilidade de efetivação do direito social à educação pelas municipalidades.

Tal postura governamental é fruto da agenda neoliberal que defende, além de medidas de austeridade, privatizações e novas formas de gestão que buscam a restrição dos deveres estatais quanto às políticas públicas, tendo por cerne a lógica de quase-mercado e a passagem do Estado-Provedor para o Estado-Avaliador. As fronteiras entre os campos sociais e econômicos estão se dissipando, através do acentuado e desigual processo de subvenção estatal amplo que envolve todos os setores, inclusive o da educação. Atualmente contempla-se a aceleração das diferentes formas de privatização na educação pública, seja na oferta educacional, na gestão das questões curriculares e até mesmo na produção de materiais e formação de profissionais (ADRIÃO, 2018).

A partir da eleição do presidente Bolsonaro, em 2018, o discurso sobre a incompetência e ineficácia do Estado se intensificou. Com a reforma da previdência, a sinalização de alterações na legislação administrativa e tributária e os expressivos cortes orçamentários no campo educacional ocorreu o empobrecimento das políticas públicas na área da educação. Evidenciou-se a absoluta desvalorização das instituições de ensino, que além de conviverem com diminuição de verbas e bolsas de estudo, passaram a sofrer com a retórica neoconservadora que enfatiza a performatividade e a competição, ao mesmo tempo em que pretende monitorar e controlar a atividade docente.

Pelo exposto, conclui-se que a realização bem-sucedida do regime de cooperação perpassa as questões educacionais, tendo que enfrentar inúmeros obstáculos e temas espinhosos da realidade brasileira. Inicialmente, deve-se vencer a resistência no emprego de formas que assegurem a permanência da educação pública no país. A falta de subsídios aos entes mais vulneráveis e as permanentes reduções de recursos obstem o empreendimento de ações sociais nos diferentes cenários sociais existentes no vasto território nacional.

A carência de regulamentação também deve ser enfrentada, pois assim haverá a possibilidade de se conter a descontinuidade das políticas públicas, ainda mais no âmbito educacional. A indeterminação sobre as condições e procedimentos, como visto, gera

receios e incertezas acerca dos caminhos adotados para a implementação de mecanismos de articulação e convergência entre os entes federativos, dando margem para o desenvolvimento de projetos com propósitos predominantemente particulares ou políticos.

Nessa dinâmica de ‘distribuição de responsabilidades’, os municípios exploram cada vez mais alternativas para reduzir as despesas públicas, enquanto tentam atender às demandas locais. Embora o sistema jurídico brasileiro estabeleça um regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, ele não fornece diretrizes claras sobre como isso deve acontecer. Como resultado, esse cenário se torna um terreno fértil para a interferência do setor privado na educação pública, que enxerga novas oportunidades de exploração e acumulação de capital, por meio de estratégias que visam a manutenção e a valorização dos grupos empresariais, promovendo a ideia de investimento social sem uma real intenção.

A autonomia dos estados e municípios deve ser estimulada e defendida, tendo em vista que a construção de qualquer política em âmbito nacional exige harmonia e um esforço coletivo, não se coadunando com a existência de foros privilegiados de decisões e a indução de procedimentos e condutas pela União. A organização administrativa deve primar pelos princípios da democracia participativa, sem a submissão aos interesses econômicos, superando o falso dilema entre o setor público ineficiente e o privado competente e hábil.

Os estados e municípios implementam simultaneamente a política sugerida, o que gera uma sobreposição de atribuições no ensino fundamental, ressaltando a relevância da coordenação estadual para a efetivação da cooperação. Ou seja, para enfrentar os desafios da descentralização da educação, principalmente no que diz respeito às limitações das capacidades institucionais dos municípios, é fundamental que os estados desempenhem um papel coordenador mais eficaz, já que as iniciativas do governo federal por si só não são suficientes.

Um dos maiores desafios talvez seja achar um equilíbrio entre o que a lei estipula e as práticas adotadas, de modo que os acordos possam ser firmados de forma sustentável. Esses acordos devem continuar válidos mesmo com as mudanças nas legislações educacionais e as alternâncias de gestão que fazem parte do processo democrático. É crucial garantir que, a curto, médio e longo prazo, as transformações sejam encaradas como uma política de Estado e não como promessas passageiras de governos. Além disso, é fundamental superar a fragilidade dos mecanismos de cooperação e colaboração intergovernamentais, pois a combinação de autonomia, desigualdades e, em algumas situações, competição, leva à disputa de estudantes em uma mesma área.

Considerações finais

A trajetória da federação brasileira é marcada por tensões entre movimentos centralizadores e descentralizadores, mitigando, dessa forma, a materialização de concretas

e contínuas políticas sociais, como a oferta educacional. O modelo de federalismo colaborativo, instaurado pela Constituição Federal de 1988, almeja a instauração de relações interdependentes entre as esferas de poder e a adoção de um sistema de tomada de decisões com base na descentralização, em consonância com a ampliação da autonomia dos entes federativos, especialmente os municípios.

Considera-se que o desenho institucional da federação brasileira, com a distribuição de competências e responsabilidades, busca preservar a unidade nacional e, ao mesmo tempo, encorajar a autonomia das unidades federativas. No âmbito educacional o regime de colaboração tem como princípio a necessária articulação recíproca entre os entes federados para a formulação e execução das políticas pedagógicas, no sentido da efetivação do direito à educação, por meio da existência coordenada e descentralizada dos sistemas de ensino.

Destaca-se que a repartição da responsabilidade educacional via municipalização representou a efetiva democratização dos poderes locais, sendo imprescindível para a constituição de um sistema nacional, que permitiria a oferta de uma educação de qualidade, ampla e concreta. A carta magna busca, por meio do pacto federativo, encorajar um maior comprometimento de União, estados e municípios com as questões educacionais, em todos os âmbitos e níveis; isso, contudo, não ocorre.

Embora a cooperação federativa seja um princípio constitucional imperativo para a organização do sistema educacional brasileiro, o que tem prevalecido no Brasil é o domínio categórico do poder Executivo Federal, a despeito da propagação de um discurso de repartição de competências e responsabilidades. Verifica-se, assim, a indução de procedimentos e mecanismos de maneira vertical, reduzindo a autonomia e a própria atuação dos governos locais. Ademais, frisa-se que a implementação de programas educacionais prescritos consiste em tarefa atribulada e morosa para inúmeros municípios, uma vez que muitos sofrem com fragilidade fiscal, sendo extremamente dependentes da complementação orçamentária federal.

Nesse contexto, o governo federal exime-se de suas responsabilidades, transferindo a obrigação de pôr em prática as diretrizes pedagógicas e alcançar as metas estabelecidas aos entes federativos que se encontram na ponta do sistema, na linha de frente. Salienta-se que a transferência de encargos e deveres, na maioria das vezes, não é acompanhada de medidas de apoio e assistência estrutural, fundamentais para resolução dos problemas e adversidades cotidianas do cenário escolar.

Importa ressaltar também que, apesar da premissa constitucional de reciprocidade e interdependência entre as instâncias governamentais, ainda não há no ordenamento jurídico pátrio a definição dos meios e dispositivos para a implantação do regime colaborativo. Dessa forma, no intuito de superar tal entrave, muitos entes federativos adotam estratégias e instrumentos como os convênios e termos de compromissos, que em razão das suas características, implicam no aprofundamento da precarização das relações intergovernamentais.

Um sistema de educação nacional verdadeiramente eficaz e bem-sucedido presume, como definição, uma rede formada por órgãos, estabelecimentos e instituições de ensino com objetivos em comum. Sem desconsiderar a relevância do arcabouço normativo vigente, a frágil implementação do regime de colaboração decorre da complexa interação política entre as esferas de poder e os interesses dos/das respectivos/as governantes.

Assevera-se que os modelos de ajuste possuem limitação temporal e, diante da sua não obrigatoriedade, ficam subordinados ao humor e à boa vontade dos/das gestores/as públicos/as para a sua permanência ou renovação. Diminui-se assim a possibilidade do desenvolvimento de um sistema de gestão duradouro, uma vez que se restringem as ações públicas à duração de mandatos políticos e a questões de cunho partidário para manutenção do poder, culminando na perpetuação histórica de descontinuidade das políticas públicas.

Constata-se na conjuntura política nacional, particularmente após 2018, a aproximação cada vez mais vigorosa da administração pública com o setor privado, culminando de fato na adoção de lógica capitalista, em suas mais distintas modalidades. Essa lógica de organização das políticas educacionais não é suficiente para implementar o regime de colaboração horizontal previsto pela Constituição, pois ancora-se na indução de políticas alinhadas à visão gerencial da educação, alheia às diferentes realidades e peculiaridades econômicas, prejudicando a perspectiva de uma concreta inclusão social.

Verificou-se que o regime de colaboração buscava dar um caráter sistêmico à política educacional, mas que em virtude da ausência de normatização para a sua efetiva realização, findou por reduzir as relações intergovernamentais a meros acordos específicos, perpetuando a verticalidade entre as esferas de poder, a inconstância dos programas educacionais e o predomínio de interesses econômicos e privados. Em decorrência desses obstáculos, o desenvolvimento de uma gestão democrática e de uma articulação federativa visando a expansão da oferta educacional é extremamente frágil, lento e duvidoso.

Dessa forma, a sua implementação não apenas revisita os papéis de cada ente federativo, com destaque para a União em seu aspecto redistributivo e complementar, mas também busca um investimento mais equitativo dos recursos, considerando a variedade de situações apresentadas nas escolas públicas do Brasil. Essa situação reforça o direito à educação, assegurando um padrão de qualidade, conforme estipulado no inciso VII do artigo 206 da Constituição. Assim, a corresponsabilidade e a distribuição de deveres, através da formalização de pactos, buscam promover uma ação conjunta entre a União, os estados e os municípios, na qual cada um possui autonomia, promovendo um planejamento colaborativo entre os diferentes entes, como exemplificado na criação e implementação dos respectivos planos nacional, estaduais e municipais de educação, além de outras políticas educacionais.

Há empecilhos e resistências para o estabelecimento de relações intergovernamentais em consonância com os princípios constitucionais do federalismo cooperativo, ante a complexidade de implementação de políticas públicas educacionais em um país tão vasto

e heterogêneo quanto o Brasil. Nesse sentido, o atendimento educacional no país conserva um ritmo desigual, com propostas e padrões distintos e qualidades discrepantes.

A despeito da complexidade, é imperiosa a constituição de ajustes que possibilitem a mitigação das diferenças e da ingerência privada, permitindo a superação da histórica desigualdade no acesso à educação, tendo a equidade na oferta como um dos pilares da política pública. O regime de colaboração tem o poder de expandir as possibilidades e oportunidades no campo educacional de forma geral, visto que contribui significativamente para um uso mais eficiente dos recursos públicos e para a realização de metas de longo prazo. Isso se contrapõe aos critérios políticos de curto prazo e à competição predatória, que promovem desperdício e exclusão social. A coalizão diversa que sustenta a atual gestão do país pode ser mobilizada e ampliada com base no desejo comum de se ter uma educação de qualidade. A implementação desse regime favorece uma perspectiva integrada sobre os desafios da Educação, otimiza a alocação de recursos, a formação de educadores/as, a alimentação dos/das alunos/as, entre outros benefícios, refletindo em melhores condições para os/as estudantes e em níveis de aprendizado mais satisfatórios.

Recebido em: 03/06/2024; Aprovado em: 13/01/2025.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n.1, p.8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- ANDRADE, Edson Francisco. Regime de Colaboração no financiamento da Educação Básica no Brasil: a experiência dos fundos contábeis em foco. *Educação*, Santa Maria. v. 38. n. 2. p. 389-402. maio/ago. 2013.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.7.p.231-243. jul/dez. 2010. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83>>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- AZEVEDO, Janete. Maria. Lins. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para educação municipal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.
- BARACHO JÚNIOR, José Alfredo de Oliveira. A competência concorrente no Brasil. In: GALLUPO, Marcelo Campos (Org.). *Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado democrático de direito*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 271-280.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* [1988]. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 4.283, de 14 de março de 2001*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=26692>>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 7.666 de 14 de dezembro de 2006*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=338654>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 15 de 22 de fevereiro de 2011*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=492957&fichaAmigavel=nao>>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb001_12.pdf>. Acesso em: 29 maio 20124.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 413 de 22 de julho de 2014*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=620859>>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. *PLP 25/2019*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), fixando normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração, nos termos do inciso V do caput e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191844>>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CARVALHO, Elma. Júlia. Gonçalves. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.

CANDIDO, Renato Alexandre Oliveira. *Regime de colaboração: um recorte temporal dos artigos publicados na plataforma periódicos Capes (1996-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação nas constituições brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios e as perspectivas do Regime de Colaboração e do Regime de Cooperação no Sistema Nacional de Educação. *37ª Reunião Nacional da ANPEd* – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-desafios-e-perspectivas-do-regime-decolaboracao-e-do-regime-de-cooperacao-no>>. Acesso em: 10 maio 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de & MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. esp., 2007.p. 37-45.

OLIVEIRA, Romualdo. Portela. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 661-690, out. 2007.

SOUZA, Donaldo Bello & FARIA, Lia Ciomar Macedo. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino fundamental no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004.

Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: *vicissitudes e desafios atuais*

Democratic management in the National Education Plan:
current vicissitudes and challenges

Gestión democrática en el Plan Nacional de Educación:
vicisitudes y desafíos actuales

 **LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **MARIA VIEIRA SILVA****

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

 **BRUNO LAYSON FERREIRA LEÃO*****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil

RESUMO: Historicamente, presenciamos oscilações nos processos de construção e desconstrução da democracia brasileira. No âmbito educacional, a Constituição de 1988 estabeleceu *princípios*, entre eles, a *gestão democrática*, acolhida pelas leis infraconstitucionais sucedâneas. No Plano Nacional de Educação 2014-2024, tal princípio reverbera na meta 19 e suas estratégias. Este artigo apresenta análises de indicadores do Inep para o alcance dessa meta, com referência no Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e microdados do Censo Escolar 2022, evidenciando inconsistências referenciais de acompanhamento da meta, assim como a ausência de ações para seu alcance, apontando a necessidade de políticas de Estado, estruturais. O estudo também indica a necessária revisão de metodologia para monitoramento de fóruns e

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <luciane.terra@ufrn.br>.

** Doutorado em Educação pela Unicamp. Professora titular aposentada da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* <mvieiraufu@ufu.br>.

*** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <bruno.leao.098@ufrn.edu.br>.

mecanismos da gestão democrática, visando avanços para o novo ciclo da política educacional brasileira mediante o novo plano decenal de educação.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Historically, there have been fluctuations in the processes of construction and deconstruction of Brazilian democracy. In the educational context, the 1988 Constitution established principles, among them democratic management, which was incorporated into subsequent infra-constitutional laws. In the 2014-2024 National Education Plan, this principle is reflected in Goal 19 and its strategies. This article presents analyses of indicators from Inep – Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research – to achieve this goal, based on the New Monitoring Panel of the National Education Plan and on microdata from the 2022 School Census. It highlights inconsistencies in the references for monitoring the Goal, as well as the lack of actions to achieve it, underscoring the need for structural state policies. The study also highlights the need for a review of the methodology for monitoring forums and democratic management mechanisms, aiming for advances in the new cycle of Brazilian educational policy through the new ten-year education plan.

Keywords: Education. Teaching. Educational policies.

RESUMEN: Históricamente, hemos asistido a fluctuaciones en los procesos de construcción y deconstrucción de la democracia brasileña. En el ámbito educativo, la Constitución de 1988 estableció *principios*, entre ellos, la *gestión democrática, aceptada por las leyes infraconstitucionales posteriores*. En el Plan Nacional de Educación 2014-2024, este principio resuena en la meta 19 y sus estrategias. Este artículo presenta análisis de los indicadores del INEP para alcanzar esta meta, con referencia al Nuevo Panel de Seguimiento del Plan Nacional de Educación y microdatos del Censo Escolar 2022, destacando inconsistencias referenciales en el seguimiento de la meta, así como la ausencia de acciones para alcanzarla, apuntando a la necesidad de políticas de Estado estructurales. El estudio también indica la necesidad de una revisión de la metodología de seguimiento de los foros y mecanismos de gestión democrática, con el objetivo de avanzar en el nuevo ciclo de la política educacional brasileña a través del nuevo plan decenal de educación.

Palabras clave: Educación. Docencia. Políticas educativas.

Introdução

O Plano Nacional de Educação – PNE constitui-se um instrumento normativo que orienta a política do Estado brasileiro para todos os níveis e modalidades da educação por uma década. Considerando sua importância para a educação do país, a elaboração desse plano está prescrita na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Por meio de sua elaboração, espera-se superar a tradição de espontaneísmo e improvisação na implementação de ações educacionais, bem como a descontinuidade na execução das políticas, por meio de uma política de Estado que direcione a ação dos entes federados, atuando em conjunto e de forma complementar. Segundo Sena (2015), esse direcionamento político se consubstancia por meio de um processo técnico de elaboração, a partir do qual se define o que será desenvolvido, com qual objetivo, sob responsabilidade de quem, em qual período e com quais recursos.

A execução do Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), foi enormemente impactada pela conjuntura política e econômica do país, marcada pela instituição da Emenda Constitucional n.º 95, que congelou investimentos na área social por 20 anos, bem como pela pandemia da Covid-19. O ano em curso demarca o final do ciclo dessa importante política pública, uma vez que finaliza o decênio de sua vigência, instando-nos a observar com maior profundidade os avanços, os limites e as vicissitudes das metas propostas. O presente artigo tem como propósito apresentar dados e análises sobre o alcance das ações da meta 19 do PNE 2014-2024, a qual dispõe sobre gestão democrática na educação.

Para tanto, utilizaremos dados consolidados no Inep Data, um conjunto de painéis de BI (*business intelligence*) com informações expostas de forma automatizada no Novo Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2024), a partir do ano de 2019. Também foram utilizados microdados advindos do Censo Escolar do ano de 2022, disponibilizados para consulta pública, além de publicações de técnicos do Inep que analisam a evolução das metas do PNE (LIMA, 2021).

Tendo como referência os mencionados procedimentos, as sínteses analíticas que compõem o presente artigo foram estruturadas da seguinte forma: contextualização da implementação do atual PNE (2014 a 2024); abordagens conceituais concernentes à gestão democrática e suas instâncias constitutivas; análise dos indicadores definidos pelo Inep para monitoramento das estratégias definidas no PNE concernentes à meta 19 e finais.

PNE e gestão democrática: concepções e contexto de implementação

A partir de 2008 iniciou-se um processo de grande mobilização para debater o Documento Referência, que consistiu no parâmetro inicial das propostas da sociedade civil para o novo PNE, amplamente debatido em conferências municipais, intermunicipais, estaduais, regionais e, por fim, na Conferência Nacional de Educação – Conae (BRASIL, 2010). Muitas propostas da Conae, porém, não foram contempladas no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que originou o PNE 2014-2024, sendo, portanto, retomadas para embasar proposições de emendas, que objetivavam alterar o projeto em tramitação no Congresso Nacional. Apesar de toda a mobilização, muitas assertivas da Conae (BRASIL, 2010) não foram incorporadas no PNE ou foram alteradas em suas concepções.

O documento final da Conae 2010 (BRASIL, 2010) apresenta antigas bandeiras de luta das classes trabalhadoras, tais como a *gestão democrática*, reconhecida no documento como atributo da qualidade educacional socialmente referenciada, articulada a processos de avaliação educacional. É assumida, então, como espaço de deliberação da comunidade escolar e educacional, “fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais” (BRASIL, 2010, p. 43).

No PNE (2014-2024), no entanto, a meta 19, com propostas para a gestão democrática da educação, apresenta não só omissões de demandas, mas também conflito de concepções. Se por um lado a autoavaliação educacional não é compreendida como atributo para a melhoria da qualidade e da gestão educacional, por outro, a participação, princípio basilar da gestão democrática, aparece articulado à meritocracia que caracteriza a gestão gerencial. Isso pode ser observado na Estratégia 1, que prevê priorização de transferência de recursos da União aos entes federados, para que aprovelem legislação sobre a nomeação de diretores/as, atrelando critérios técnicos de desempenho e mérito à participação da comunidade (BRASIL, 2014).

É possível, portanto, observar orientações diversas que fundamentam os objetivos, as metas e os indicadores do PNE (2014 a 2024), referendado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Além disso, sua implementação ocorreu em um contexto político de grande complexidade, em razão de fatores externos ocasionados por uma das crises cíclicas do capital, cujo ápice ocorreu em 2008, com desdobramentos posteriores, particularmente no alcance das metas do PNE. O discurso sobre a ineficiência do aparelho do Estado e denúncias de corrupção contra o governo do Partido dos Trabalhadores – PT, entre outros fatores, constituíram o cenário para o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff do poder.

Ainda em 2015, o PMDB divulgou o documento *Uma Ponte para o Futuro*, que orientou a atuação do presidente Michel Temer (2016-2019), pautada na ênfase à austeridade fiscal, nas privatizações, na desregulamentação econômica e na destruição de políticas e programas sociais, defendendo, inclusive, o fim da vinculação constitucional de impostos

para educação e saúde. Essa foi a base ideológica do ‘Novo Regime Fiscal’, instituído pela Emenda n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que reduziu despesas primárias do governo por 20 anos, comprometendo investimentos do Executivo na área social e a implementação do PNE 2014-2024, que previa o incremento de recursos aplicados à educação para cumprimento de suas metas.

Essas políticas prosseguiram no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que, na concepção de Alysson Mascaro (2019), deu continuidade às propostas do governo de Michel Temer, apesar de distinções relevantes, criando condições para que capitalistas internacionais unidos/as aos/as nacionais espoliassem o capital brasileiro por meio de “privatizações, tomada de mercados e controle de infraestrutura” (MASCARO, 2019, p. 28). O consórcio entre os mercados financeiros nacional e internacional também abriu espaço para o incremento da mercantilização dos serviços sociais e, particularmente, do educacional.

Apesar de o governo Bolsonaro não ter projetos estruturais para a educação, seu grupo de sustentação ideológica – composto por militares alinhados à política estadunidense; fundamentalistas evangélicos/as e pentecostais; conservadores/as e ultraliberais (FIORI, 2020) – influenciou as pautas educacionais. Esse grupo desconsiderou a execução do PNE 2014-2024 e fomentou políticas educacionais pautadas em concepções gerencialistas, desqualificando discussões políticas e críticas à realidade; promoveu ataques às universidades públicas; implementou programas de escolas cívico-militares e incentivou projetos de lei voltados à implementação da educação domiciliar, os quais contradizem a instituição escolar como espaço de socialização e formação crítica cidadã, comprometendo metas do PNE que propunham a ampliação do acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades educacionais.

Conforme Luiz Fernando Dourado (2019), a gestão de Bolsonaro aprofundou a reforma previdenciária, intensificou o processo de privatização da esfera pública e promoveu

retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica (DOURADO, 2019, p. 11).

Com efeito, essa agenda governamental de cariz conservador impactou a execução das metas do PNE 2014-2024, que deveria ser monitorada continuamente – conforme previsto no Art. 5º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) – pelo Ministério da Educação, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, no Conselho Nacional de Educação – CNE e no Fórum Nacional de Educação – FNE, que também deveriam realizar avaliações periódicas da execução

do plano. Coube ao Inep levantar dados e publicar estudos sobre a evolução do cumprimento das metas a cada dois anos.

Tendo como referência essa conjuntura, com todas as suas complexidades e contradições – que dificultam mecanismos de fortalecimento dos espaços democráticos, coletivos e participativos no interior da escola – é que analisaremos, na seção que segue, os indicadores educacionais concernentes aos espaços da gestão democrática, tanto no âmbito dos sistemas quanto no contexto intraescolar.

Gestão democrática da educação: concepções, propósitos, perspectivas

No âmbito educacional, desde as unidades escolares até os sistemas de ensino, os dados evidenciam que as instâncias de democratização da gestão necessitam ser fortalecidas de forma ininterrupta. A gestão democrática constitui-se princípio expresso na Constituição Federal de 1988, o qual foi acolhido pelas leis infraconstitucionais sucedâneas, que reverberam por meio de dispositivos gestoriais. No PNE 2014-2024, dispositivos integram a meta 19, que, por sua vez, se desdobram em estratégias, enfatizando os seguintes mecanismos:

formas de seleção de diretores de escolas das redes de ensino – Estratégia 19.1; existência de órgãos colegiados internos às escolas públicas – Estratégias 19.4 e 19.5; existência e funcionamento de órgãos colegiados extra escolares, como Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-Fundeb) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE) – Estratégia 19.2; e existência de Fórum Permanente de Educação (FPE) – Estratégia 19.3 (BRASIL, 2019, p. 377).

Cada estratégia constitui importante atributo para a conquista da qualidade educacional. Sem participação e controle social consubstanciados na atuação de fóruns e conselhos intra e extraescolares, dificilmente essa qualidade se constituirá de fato. A participação nesses espaços compõe importantes oportunidades para romper com relações tradicionais centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas, comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.

Carlos Cury (2000) discute a origem etimológica da palavra *conselho*, a qual tem origem no latim *consilium*, proveniente do verbo *consulo/consulere*, “significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso” (CURY, 2000, p. 47). Na interpretação do autor, trata-se de um verbo cujo significado postula o movimento de ouvir e ser ouvido, e a recíproca audição se relaciona, por sua vez, com o ver e ser visto/a. Nessa linha de raciocínio, o próprio verbo *consulere* possui um princípio de publicidade, quando um conselho participa dos destinos da sociedade ou de parte dessa. Obviamente, conselho é também o lugar onde

“deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida da análise e de um debate que, por sua vez, [...] implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos” (CURY, 2000, p. 48).

A LDB n.º 9.394/1996 apresenta-se um tanto quanto omissa nas matérias afetas à gestão democrática e não prevê a criação de possíveis instrumentos para sua operacionalização, como os Conselhos de Educação. Apenas no art. 14, do Título IV, *Da Organização da Educação Nacional*, faz-se menção de forma mais objetiva à temática em questão, da seguinte forma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Não há, também no corpo da LDB, nenhuma referência aos instrumentos que poderiam contribuir para assegurar alguns mecanismos de gestão de forma democratizadora, tais como os Conselhos de Educação. Durante a década de 1990, esses órgãos aparecem de forma mais específica nos textos jurídicos-legais, inicialmente na Emenda Constitucional n.º 14, de 1996. Além de estabelecer mudanças quanto ao financiamento da educação nas quatro esferas (União, estados, Distrito Federal e municípios), essa emenda também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef.

A referida lei estabeleceu a criação de um fundo contábil, que arrecadou parte das verbas destinadas à educação por estados e municípios. Para tanto, o caput do Art. 4º da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, prevê que “o acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidas, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios por conselhos a serem instituídos em cada esfera” (BRASIL, 1996).

Com a criação do Fundef, houve, portanto, um importante passo para o surgimento de conselhos com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, perenizando essa proposição, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundeb (2006-2020) e, atualmente, com a promulgação da Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que regulamenta o Novo Fundeb. Essa lei redesenha a aplicação de recursos, tornando imprescindível a existência do Conselhos de Acompanhamento e Controle Social – CAC nas esferas nacional, estaduais, distrital e municipais. Entre outras atribuições, são funções desse conselho, conforme o Art. 33 (BRASIL, 2020) da referida lei, acompanhar e dar transparência aos

recursos do fundo; cobrar esclarecimentos aos órgãos competentes e realizar visitas in loco, o que torna necessário não só sua existência, mas também o provimento das condições necessárias ao exercício de suas funções.

A constituição desses conselhos colabora, em certa medida, para a consolidação de uma cultura pouco difundida no país: a de acompanhamento e controle da aplicação de recursos e da socialização das informações. O fortalecimento dos CACs do Fundeb, mediante participação efetiva da comunidade escolar, além de fiscalizar a aplicação de recursos, pode contribuir para a aprendizagem de uma cultura participativa e para assegurar diretrizes de uma política de educação às respectivas esferas.

Além do CAC, coexistem no âmbito dos sistemas educacionais do país outras instâncias colegiadas de discussão e deliberação educacional, como os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação – CEE e CME; o Conselho de Alimentação Escolar – CAE; os Fóruns Nacional – FNE, Estaduais – FEE e Municipais – FME de Educação, que atuam em diversos âmbitos governamentais. Considerando a importância de estimular a existência e prover meios de efetivação desses conselhos, foram traçadas estratégias no PNE 2014-2024 com esse fim.

Para monitorar o alcance dessas estratégias, o Inep criou quatro indicadores de acompanhamento das ações dos conselhos extraescolares, abordando as esferas estadual e municipal. O Indicador 19C analisa o “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”, enquanto o Indicador 19F analisa os mesmos fatores na esfera municipal (INEP, 2024). O Indicador 19D, aborda o “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” e, segundo a mesma lógica, o Indicador 19E aborda o âmbito municipal (INEP, 2024).

Ao reunir diferentes formas de conselhos em um mesmo indicador, compromete-se sua análise, não sendo possível conhecer a real situação de cada um. Isso pode encobrir práticas autoritárias e o controle deficitário dos recursos públicos pela existência de um conselho em detrimento dos demais. Se há incremento nos dados, não é possível saber a qual conselho se refere. A Tabela 1 demonstra as informações sobre os referidos indicadores, conforme o Painel de Monitoramento das Metas do PNE do Inep:

Tabela 1: Existência de colegiados, condições de infraestrutura e capacitação de conselheiros/as nas esferas estaduais e municipais

		REDE ESTADUAL DE ENSINO		REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Regiões	Norte	100,0%	81,0%	84,8%	64,7%
	Nordeste	97,2%	83,3%	87,0%	66,4%
	Sudeste	100,0%	79,2%	80,6%	64,7%
	Sul	100,0%	72,2%	89,3%	66,7%
	Centro-Oeste	100,0%	75,0%	77,9%	61,3%
	Todas	100,0%	79,6%	84,6%	65,4%
		Existência de colegiados - 19C	Infraestrutura e capacitação - 19D	Existência dos colegiados - 19E	Infraestrutura e capacitação - 19F

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Novo Painel de Monitoramento de Metas do PNE do INEP, 2024.

No que se refere à existência de colegiados, expressa nos indicadores 19C e 19E, é possível observar que, no caso da rede estadual (19C), quase todas as regiões possuem 100% dos conselhos constituídos. Apenas na região Nordeste a totalidade ainda não foi alcançada, apesar de seu índice, 97,2%, estar muito próximo desse patamar. A mesma situação não é observada na rede municipal (Indicador 19E), que possui 84,6% dos conselhos extraescolares instituídos, quando também deveria ter alcançado a meta de 100%. Considerando as regiões do país, a região Centro-Oeste possui o menor número de municípios com conselhos instituídos (77,9%), e a região Sul é a que possui maior quantidade de municípios com esses conselhos (89,3%).

Um dos atributos que caracterizam um sistema educacional no Brasil é a sua capacidade de se autorregular, devendo, portanto, contar com instâncias normativas, administrativas e pedagógicas em sua esfera de atuação. Os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação discutem e deliberam acerca dos assuntos educacionais sendo, por conseguinte, imprescindíveis ao funcionamento dos sistemas. No entanto, conforme o Art. 11, Parágrafo Único, da LDB, “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, nem todas as redes municipais são sistemas, visto que podem integrar-se às estaduais, que, obrigatoriamente, precisam instituir seus respectivos conselhos. A instituição do CACS-Fundeb e do CAE, por outro lado, é obrigatória para que os entes federados recebam os recursos financeiros correspondentes à esfera de atuação, o que explica sua capilaridade nas redes de ensino.

Como parte da atividade de monitoramento do alcance das metas do PNE, pesquisadores/as do Inep desenvolveram artigos que analisam temáticas das metas e dados do seu alcance. Márcio Lima (2021), com base em dados do Estadiv (IBGE de 2018), demonstra que em todas as unidades da federação há Conselho Estadual de Educação, Conselho de Controle e Acompanhamento Social do Fundeb e Conselho Estadual de Alimentação Escolar. No que se refere às redes municipais de ensino, dados do Munic do mesmo ano apontam que 92,8% tinham Conselho Municipal de Educação; 99,7% constituíram CACS-Fundeb e 99,3% tinham Conselho Estadual de Alimentação Escolar (LIMA, 2021).

Para a efetiva atuação desses conselhos é fundamental a garantia da formação contínua de seus/suas conselheiros/as, como também a existência de infraestrutura que possibilite boas condições de trabalho, sendo tais itens preconizados pelos indicadores 19D e 19F. Conforme a Tabela 1, em média 79,6% das redes estaduais e 65,4% das municipais do país realizam formações de conselheiros/as e conferem infraestrutura mínima para a realização desses serviços, sendo as redes estaduais da região Nordeste (83,3%) e as municipais da região Sul (66,7%) as que mais investem em infraestrutura e capacitação dos/das conselheiros/as. Embora as redes municipais da região Sul sejam as que mais investem nessas formações, a região apresenta situação oposta com relação às redes escolares estaduais, visto que são as que menos realizam (72,2%) tais formações, enquanto as redes municipais da região Centro-Oeste (61,3%) são as que menos investem.

A capacitação de conselheiros/as, em particular, é primordial para que respondam às consultas e deliberações em seus campos de atuação, bem como exerçam controle social sobre as contas públicas, sobretudo no que se refere aos Conselhos de Fiscalização do Fundeb. Esses conselhos são compostos por pessoas diversas, profissionais da educação, representantes do governo e da sociedade civil, responsáveis pelos/as estudantes, de modo a conferir-lhes visões plurais nas mediações com a esfera governamental. Isso requer formação para analisar orçamentos, emitir pareceres, acompanhar a realização de serviços, entre outras funções, sem a qual estaria comprometida a qualidade do exercício democrático, das decisões e da fiscalização das contas públicas.

Apesar dessa importância, conforme Lima (2021), no âmbito das redes estaduais, apenas em Goiás e no Rio de Janeiro, considerando dados de 2018, houve formação de forma continuada para os/as conselheiros/as; em 15 estados (Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Roraima, São Paulo, Sergipe e Tocantins), essa formação aconteceu de forma eventual; e nos demais, não é realizada. No que se refere à disponibilização de infraestrutura, “em mais de 20 estados é ofertado sala própria, computador, acesso à internet e impressora. Existe dotação orçamentária para o CACs de quatro estados e em apenas três há veículos para diligências dos conselheiros” (LIMA, 2021, p. 129), apenas os estados do Ceará, do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul não informaram se oferecem infraestrutura para o exercício desses conselhos.

Em âmbito municipal, no ano de 2018, embora em 5.553 localidades existam conselhos do Fundeb, correspondendo a 99,7% do total do país, apenas 4,8% informaram que realizam formação continuada para seus/suas conselheiros/as; 45,0% realizam formações eventualmente; e 50,5% não realizam (LIMA, 2021). Ademais, 70,9% afirmam disponibilizar infraestrutura necessária ao trabalho dos/das conselheiros/as (LIMA, 2021). A ausência de formação continuada de conselheiros/as e de infraestrutura para o desempenho de suas atividades pode comprometer significativamente o bom desempenho desses fóruns e, por consequência, o efetivo controle social das políticas públicas na esfera municipal.

Quanto aos Conselhos de Alimentação Escolar – CAEs, responsáveis por acompanhar a qualidade e a aplicação de recursos destinados à merenda escolar dos/das estudantes, a situação é análoga. Apenas Bahia e Goiás realizam formação contínua de conselheiros/as, enquanto 17 outros estados (Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins) afirmam realizá-la de forma esporádica, e os oito estados restantes não o fazem (LIMA, 2021). Todos informam oferecer condições de infraestrutura para tal exercício, embora Lima advirta acerca de estudos que demonstram “insuficiência de oferta de capacitação aos conselheiros e/ou falta de transporte para a realização de visitas, ficando restritos à aprovação das prestações de contas” (LIMA, 2021, p. 130).

Em âmbito municipal, em apenas 6,0% dos municípios do país os/as membros/as dos CAEs possuem formação continuada; em 51,1% das redes de ensino, as formações acontecem de modo eventual, ao passo que não acontecem em 42,9% dos municípios. Quanto à infraestrutura, 71,1% das redes municipais alegam disponibilizar infraestrutura para o funcionamento dos CAEs, embora “diárias são pagas em 16,3% dos CAEs municipais e apenas 2,9% deles possuem dotação orçamentária própria” (LIMA, 2021, p. 130). Vale salientar que nos estados do Acre, Amazonas e Roraima menos de 50% dos municípios oferecem infraestrutura para os CAEs (LIMA, 2021).

Por fim, além do Fórum Nacional de Educação, um dos responsáveis em âmbito nacional pelo acompanhamento das metas do PNE, a meta 19.3 do PNE prevê a necessidade de “incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação” (BRASIL, 2014). Muitos entes federados criaram seus respectivos fóruns com a incumbência de elaborar e monitorar seus planos de educação, de modo que eles existem em todos os estados. Por outro lado, existem Fóruns Municipais de Educação – FME em menos de 30% dos municípios dos estados do Acre, Ceará, Goiás, Paraná, Roraima e São Paulo; e menos de 50% nos municípios do Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rondônia. Sergipe é o estado com maior proporção de FME: 88,0%. É importante a criação desses fóruns para que as ações previstas nos planos de educação sejam viabilizadas tanto no âmbito da administração das redes de ensino quanto das instituições.

Ao proporcionar a gestão compartilhada mediante a participação de vários segmentos, a constituição dos conselhos pode potencializar maior poder de intervenção e controle social das políticas públicas nos diferentes entes federados, contribuindo para a democratização da educação e da sociedade. No item seguinte, abordaremos os mecanismos de gestão democrática existentes no interior das instituições escolares.

Mecanismos de gestão democrática no interior das instituições de ensino

Temos como pressuposto que a organização do trabalho escolar pode constituir-se importante referência para o exercício da democratização da gestão e da construção do trabalho coletivo. Assim, a consolidação da gestão democrática nos espaços extraescolares se efetivará a partir da articulação e consolidação de alguns elementos que a definem, tais como: o provimento do cargo de diretores/as por meio de eleição; a constituição ou revigoração dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; e a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

O Projeto Político-Pedagógico – PPP constitui-se no plano global da instituição escolar, definindo os princípios político-filosóficos norteadores do trabalho educativo e orientando os diversos processos de planejamento e a atuação dos/das profissionais da instituição. Considerando a relevância desse mecanismo, o PNE ressaltou em sua estratégia 19.6 a importância de

estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

O Inep, no entanto, não formulou um indicador referente ao monitoramento do PPP nas escolas e nos planos dele decorrentes. No que se refere aos conselhos intraescolares, o Inep definiu o “Indicador 19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis) nas escolas públicas brasileiras” (INEP, 2024). A exemplo do que ocorreu com os colegiados extraescolares, foram reunidos colegiados diversos em um mesmo indicador, o que dificulta o acompanhamento da evolução dos dados. São conselhos com composições diversas, que podem ter políticas e programas que estimulam a sua constituição, como o caso dos Conselhos Escolares, e outros que dependem exclusivamente da consciência e do compromisso dos/das sujeitos/as com a vivência da prática democrática no interior das instituições. Apesar dessa diversidade, apresenta-se a seguir a Tabela 2, que enfatiza o quanto se avançou no último decênio, considerando-se a meta de alcançar 100% de conselhos nas escolas, considerando-se as regiões administrativas do país.

Tabela 2: Colegiados intraescolares por região administrativa do país (2022)

REGIÃO ADMINISTRATIVA					
REDES DE ENSINO	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Escolas públicas	24,3%	31,0%	49,5%	62%	39,1%
Federais	44,6%	51,3%	49,6%	56,9%	52%
Estaduais	32,3%	36,8%	66,8%	77,7%	47,7%
Municipais	22,2%	30,0%	43,0%	55,8%	34,3%

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Novo Painel de Monitoramento de Metas do PNE do INEP, 2024.

A Tabela 2 demonstra que não se alcançou a meta de 100% de colegiados nas escolas do país. A região Sul (62%) possui o maior número de escolas com Conselhos Escolares no país, e a região Norte (24,3%) possui o menor número, observando-se todas as redes de ensino do país. Esses colegiados são predominantes na esfera federal das regiões Norte (44,6%), Nordeste (51,3%) e Centro-Oeste (52%); e na estadual das regiões Sudeste (66,8%) e Sul (77,7%). Quando se analisa o âmbito municipal, a região Sul é a que apresenta maior número de colegiados (55,8%), a única com mais da metade das escolas com conselhos constituídos, enquanto a região Norte (22,2%) tem o menor número deles em todas as regiões administrativas. As Tabelas 1 e 2 demonstram que os municípios da região Sul contam com o maior número de colegiados extra e intraescolares.

Na Tabela 3 são discriminados os colegiados existentes nas escolas brasileiras.

Tabela 3: Quantitativo de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Associação de Pais e Mestres nas escolas públicas por região em 2022

Regiões	Instituições	Conselhos Escolares		Grêmios Estudantis		Associação de Pais		Associação de Pais e Mestres	
Centro – Oeste	10990	66,1%	7.266	8,4%	928	2,9%	314	19,4%	2.131
Nordeste	63156	60,6%	38.279	6,1%	3.855	2,4%	1.542	11,2%	7.045
Norte	22402	50,7%	11.358	3,5%	778	1,7%	370	13,6%	3.038
Sudeste	61589	57,6%	35.492	16,0%	9.860	4,5%	2.785	30,0%	18.474
Sul	26195	64,3%	16.855	15,1%	3.952	7,6%	2.001	64,5%	16.907
Total Geral	184332	-	109.250	-	19.373	-	7.012	-	47.595

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do Censo Escolar de 2022, 2024.

O Art. 14, inciso II, da Lei n.º 9394/96, institui a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996), legitimando a existência de diversas formas colegiadas no interior das instituições, mas deixando a cada sistema sua normatização. O que distingue essas instituições é o fato de o Conselho Escolar ter a prerrogativa de decidir sobre questões pedagógicas e administrativas, atuando em função de interesses coletivos, do Projeto Político-Pedagógico, entre outras, enquanto os grêmios escolares e as associações de pais/mães, de pais/mães e mestres/mestras prestam apoio à escola ou aos/as estudantes, atuando conforme atribuições próprias (BRASIL, 2004).

O censo escolar aponta a existência de 184.332 escolas no país, nas quais existem diferentes colegiados, predominando os Conselhos Escolares em 109.250 delas. Em todas as regiões, mais da metade das escolas públicas possuem conselhos, sendo a Centro-Oeste (66,1%) e a Sul (64,3%) as que possuem o maior número deles. No entanto, esse número ainda é baixo, considerando a necessidade de as escolas assumirem sua relativa autonomia para gerir questões que lhes dizem respeito, particularmente recursos provenientes de programas federais, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Somente na região Sul, o número de Associações de Pais e Mestres – APMs (64,5%) é superior ao de Conselhos Escolares (64,3%), sendo muito pequena a diferença, o que denota que em muitas escolas coexistem diferentes formas de colegiado. O número de associações somente de pais/mães existentes no país é muito reduzido e em maior número na região Sul (7,6%), o que a torna a região que mais possui conselhos intraescolares, aos quais se soma também a maior quantidade de grêmios escolares do país (15,1%).

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos/das alunos/as criada pela Lei Federal n.º 7.398/85, que confere a estudantes autonomia para se organizarem conforme interesses próprios (BRASIL, 1985). A legislação sancionada pelo ex-presidente da República José Sarney garantiu, em seu Art. 1º, que a “estudantes dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. Para sua constituição é necessário que seu funcionamento seja definido em estatuto e que seus/suas dirigentes e representantes sejam eleitos/as por voto direto e secreto (BRASIL, 1985).

Vale ressaltar que essa lei foi sancionada no primeiro governo da Nova República, num contexto em que vivíamos ‘sopros’ da redemocratização política no Brasil, após duas décadas de ditadura militar. Naquela conjuntura, houve um árduo e profícuo processo de busca por todos os mecanismos de fortalecimento das entidades organizativas, mediante intensa revitalização de instâncias da sociedade civil. O grêmio pode ser importante referência de exercício e conquista de direitos, de formação de sujeitos/as históricos/as autônomos/as e críticos/as, sensíveis à prática de ações democráticas e coletivistas.

Lamentavelmente, esses fóruns existem em somente 19.373 escolas do total de 184.332 instituições do país. Embora mais da metade dos grêmios estejam situados na região

Sudeste (9.860), proporcionalmente ao número de escolas, eles são predominantes na região Sul. O grêmio torna-se, pois, importante canal para aumentar a participação dos/das alunos/as nas atividades de sua escola, mediante a representatividade do segmento estudantil na gestão escolar. Além disso, constitui-se um importante espaço de formação política, pois poderá garantir que os/as alunos/as discutam, criem e fortaleçam múltiplas possibilidades de ação tanto no interior da escola como na comunidade.

Todas as entidades representativas aqui retratadas podem constituir importantes espaços para estimular o envolvimento na gestão da escola e na construção de um *habitus* participativo. Um dos efeitos mais significativos da participação é seu potencial formativo. Trata-se de um processo que ensina a iniciação da vivência em instâncias coletivistas e participativas, cuja concretude está entre o presente e o futuro.

A contribuição das eleições diretas para o provimento de cargo de diretor/a

As eleições para o provimento do cargo de diretores/as integram a meta 19 do PNE 2014-2024, para monitorar seu alcance, o Inep definiu o Indicador 19A, intitulado *Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar*. O indicador não se restringe à eleição, incorporando formas distintas de provimento, o que compromete a análise da evolução dessas eleições no país, reunindo tanto o processo seletivo, que se baseia no mérito, quanto a eleição de diretores/as, um referencial de gestão democrática.

O Inep trabalha com a informação de que, em 2024, 100% das escolas públicas deveriam escolher seus/suas gestores/as por meio de processos seletivos ou eleições. No entanto, o monitoramento das informações realizado em 2022 demonstrou que, no âmbito das escolas estaduais, 17,3% das escolas tiveram diretores/as selecionados/as por provas ou eleição, enquanto nas municipais essa porcentagem foi de 4,0% (INEP, 2024). A meta está muito distante de ser alcançada, de modo que o autoritarismo que marcou historicamente o contexto político do país, particularmente após o golpe civil, midiático e jurídico de 2016, influenciou esse número, visto que não foram envidados esforços para o alcance da meta. Isso mostra que a indicação política ainda é o meio predominante de acesso ao cargo de diretor/a escolar no país, fato que compromete a qualidade dos serviços prestados, visto que nem sempre o/a indicado/a possui conhecimentos adequados à função nem ao meio em que atua, além de contribuir para fomentar práticas clientelistas.

A Tabela 4 expõe os dados quando se consideram as regiões do país.

Tabela 4: Porcentagem de escolas que realizaram processo seletivo/eleição de diretores/as, em 2022, por rede de ensino e por regiões do Brasil

Região	Rede Estadual	Rede Municipal
Norte	4,1%	3,3%
Sul	28,5%	5,7%
Nordeste	35,1%	2,9%
Sudeste	5,4%	4,6%
Centro-Oeste	14,1%	5,9%

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Novo Painel de Monitoramento de Metas do PNE do Inep, 2024.

O Nordeste tem o maior número de instituições das redes estaduais (35,1%), seguido do Sul (28,5%), cujos/as gestores/as foram selecionados/as ou eleitos/as, ao passo que nas regiões Centro-Oeste (14,1%), Sudeste (5,4%) e Norte (4,1%) essas porcentagens são muito baixas. Se o Nordeste é a região com o maior número de escolas estaduais com diretores/as eleitos/as, nas redes municipais de ensino, no entanto, a realidade é a contrária, com a menor porcentagem de escolas (2,9%) nessa situação, demonstrando que nos municípios, em particular, as práticas educacionais autoritárias ainda são muito fortes. Se analisarmos os dados das redes estaduais da região, observa-se uma desigualdade muito grande, de modo que os estados do Ceará (97,3%), Bahia (82,6%) e Pernambuco (32,7%) possuem os maiores quantitativos de gestores/as eleitos/as; enquanto Maranhão (12,1%), Alagoas (12,1%) e Rio Grande do Norte (11,6%), apesar de possuírem números muito baixos de diretores/as eleitos/as, ainda estão em melhores condições do que Piauí (4,9%), Sergipe (1,9%) e Paraíba (0,0%).

Embora as eleições não sejam suficientes para assegurar a democratização da gestão, elas são instrumento fundamental para sua viabilização, ou seja, a importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que mobilizam, tematizam, questionam, trazendo à tona passagens do cotidiano escolar e possibilidades de seu redimensionamento. Considerando-se esse potencial, é imprescindível que o novo PNE retome esse indicador não apenas como fator de promoção da qualidade no trabalho escolar, mas também para fomento da democracia na própria sociedade, conforme se observa no documento da Conae 2024. O votar e ser votado constitui-se importante aprendizagem democrática que fomenta a capacidade de a comunidade escolar propor caminhos e acompanhar as ações dos/das dirigentes em função do proposto coletivamente.

Considerações finais

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (ARENDT, 1995, p. 62).

A alegoria da mesa, expressa na epígrafe acima, insta-nos a pensar no espaço coletivo como locus do debate, da ação política e do estabelecimento de vínculos. Ao se reportar aos/as apátridas e párias no contexto da catástrofe totalitária, Hannah Arendt (1995) assevera que excluídos/as da comunidade política são também excluídos/as de sua cidadania, perdendo sua humanidade e sua liberdade de autodeterminação. Embora se reportando a contextos sociais e temporais específicos, as teorizações de Arendt (1995) nos permitem compreender a esfera pública, identificada sob o traço daquilo que é comum, que se constitui arena propícia para o debate público acerca de interesses coletivos, numa processualidade na qual os assuntos importantes para o coletivo podem ser discutidos e as opiniões podem ser formadas.

Segundo Marilena Chauí, estamos acostumados/as à definição liberal da democracia como “regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais” (CHAUÍ, 2012, p. 150). Sob tal prisma, a democracia é reduzida a um regime político baseado na concepção de cidadania organizada em partidos políticos e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos/das governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Contrapondo-se a essa dimensão reducionista de democracia, a autora ressalta que “há, na prática democrática e nas ideias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores do que liberalismo percebe e deixa perceber” (CHAUÍ, 2012, p. 149).

Ainda conforme a autora, é o poder social que “determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes” (CHAUÍ, 2012, p. 150). É imprescindível, portanto, que as pessoas sejam educadas para o exercício desse poder em diferentes espaços e oportunidades sociais, de modo que tal aprendizagem coletiva promova a democracia na sociedade.

Ao remontarmos aos três grandes direitos que definiram a democracia desde sua origem, isto é, a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões, observamos que tais conquistas ainda são tênues na sociedade capitalista. Conforme Maria Vieira Silva,

há um hiato entre a democracia formal e a democracia real, sendo que ambas as dimensões guardam enviesamentos e incompatibilidades. A desigualdade estrutural é inerente ao modo de produção capitalista e abala os fundamentos da democracia formal e inviabiliza a materialização da democracia real (SILVA, 2020, p. 150).

Essa vulnerabilidade da democracia real é emblemática da necessidade de construir e/ou fortalecer políticas e práticas democráticas em todo o tecido social. Não obstante, se por um lado a esfera pública é dotada de vicissitudes, reveses e contradições inerentes à vivência gregária, por outro, é condição imprescindível para o compartilhamento de vínculos, o exercício da alteridade, da pluralidade e da lida com as diferenças, ou seja, condições fundamentais para as relações pautadas em dimensões democráticas. Em sua origem grega, *democracia* é um composto de *demos* e *kratos*, podendo-se traduzir *demos* como o povo e *kratos* como poder, pelos quais teremos, a priori, uma significação correspondente a ‘poder pelo povo’. Outro elemento constitutivo da democracia ateniense é a *isegoria*, que remonta ao mecanismo de legitimação da regra da maioria: o direito de todos/as intervirem pelo discurso. “A isegoria pode ser definida como o igual direito de todos os homens livres participarem da vida pública, contribuindo com argumentos, contestando-os e decidindo entre os que fundamentam a práxis e as decisões do Estado” (GALLUPO, 2021, p. 200).

A partir de perspectivas contíguas entre os sentidos desses marcos teóricos e os indicadores do Inep evidenciados neste estudo, constatamos que necessitamos expandir e fortalecer os espaços para o exercício da isegoria nos fóruns de gestão democrática a partir de múltiplos mecanismos, entre os quais ressaltamos: incentivar estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação, uma vez que os dados do Inep evidenciaram baixa incidência na maioria dos estados brasileiros; ampliar processos de formação de conselheiros/as, tendo em vista que em âmbito municipal, no ano de 2018, apenas 4,8% informaram que realizam formação continuada para seus/suas conselheiros/as, 45,0% realizam formações eventualmente e 50,5% não realizam; assegurar que os/as conselheiros/as tenham condições de trabalho, deslocamento, diárias, conferindo os meios necessários ao exercício das funções delegadas; garantir ampliação de eleições para o provimento do cargo de diretores/as, tendo em vista que dados do Inep demonstraram que pouco se avançou neste quesito em 2022, pois apenas 7,1% das escolas estaduais e municipais do país selecionavam gestores/as utilizando essas modalidades de provimento; fortalecer iniciativas para constituição de grêmios estudantis, considerando que esses fóruns existem em apenas 19.373 escolas, em um total de 184.332 instituições do país.

Os dados do Inep constantes nos relatórios de monitoramento e expostos no decorrer deste texto evidenciam que, nos anos finais da vigência do PNE, o cumprimento da meta 19 encontra-se bastante comprometido, indicando aspectos importantes para serem levados em consideração pelos entes federados no novo ciclo temporal previsto para o novo Plano Nacional.

Além desses desafios estruturais, é premente a revisão da metodologia para monitoramento dos conselhos intra e extraescolares. Isso porque diferentes formas de conselho foram unificadas em um mesmo indicador, por exemplo: Conselhos Municipais de

Educação; Conselho de Fiscalização do Fundeb e Conselho de Alimentação Escolar. Tal junção inviabiliza diagnósticos específicos das realidades locais e regionais, invisibilizando dados de fóruns que possuem natureza e propósitos distintos. Também são lacunares dados concernentes à participação e consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, tendo em vista que o Inep não formulou um indicador referente ao monitoramento do PPP nas escolas, destoando de aspectos preconizados na estratégia 19.6.

Os elementos enfocados no decorrer das sínteses analíticas aqui apresentadas são emblemáticos da fragilidade da democracia na sociedade brasileira, com incidências no contexto escolar. Além disso, sob a moldura do Estado gerencial, num momento de agudização das políticas neoliberais e do decorrente processo de privatização da educação, a luta em prol da gestão democrática é um ato contínuo. A fragilização de práticas democráticas, seja pela omissão das agendas governamentais, seja por meio de programas privatistas e neoconservadores – tais como o programa de escolas cívico-militares – ou mesmo pelas dificuldades culturais de sua construção no cotidiano escolar, pode contribuir para a homogeneização da lógica autoritária. Desconstruir heranças autocráticas e a imposição da lógica do pensamento único é tarefa que necessitamos refazer diuturnamente, pois ela compõe o centro do restabelecimento de uma escola de fato pública, plural, democrática e que eduque para a cidadania, em detrimento das desigualdades de classe, raça, sexo e submissões de grupos étnicos e culturais.

Recebido em: 03/06/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

BRASIL. *Lei n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1985]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República [1988]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*: Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação Conae 2010*. Brasília: Conferência Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n.125).

BRASIL. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018*. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. *Lei n.º 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, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 20 maio 2024.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. *Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p.149-161, jul./dez. 2012.

CURY, Carlos R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

FIORI, José Luís. *A síndrome de Babel e a disputa do poder global*. Petrópolis: Vozes, 2020.

GALLUPO, Marcelo. Campos Liberdade de expressão, isegoria e verdade: a tensão entre democracia e república na política moderna. *RIL*. Brasília, a. 58, n. 232, p. 195-212 out./dez. 2021.

INEP. *Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>. Acesso em: 19 maio 2024.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa. As estratégias do Plano Nacional de Educação para a efetivação da gestão democrática: um debate sobre efetividade e participação. In: MORAES, Gustavo Henrique & ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de (Orgs.). *Estratégias do Plano Nacional de Educação I*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

MASCARO, Alysson Leandro. Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. *Margem Esquerda*, Boitempo, n. 32, p. 25-32, maio 2019.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova Lei. In: Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 193)

SILVA, Maria Vieira. A privatização da educação secundária na Inglaterra por meio das *Sponsored Academies* e das *Multi-Academy Trusts*. *Educação & Sociedade*, v. 1, n. 41, 2020, p. 1-15.

Meta 19 do Plano Nacional da Educação: *influência dos parâmetros gerenciais na função de diretor/a escolar na Rede Estadual de Ensino de Goiás*

Goal 19 of the National Education Plan:
*influence of management parameters on the role of school principal in Goiás'
state education system*

Meta 19 del Plan Nacional de Educación:
*influencia de los parámetros de gestión en el papel del/a director/a escolar en la
red estatal de educación de Goiás*

 **ISADORA DE SOUZA NEIVA***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **LUIS GUSTAVO ALEXANDRE SILVA****

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a influência dos princípios gerenciais na estruturação e organização dos processos seletivos para diretor/a escolar na rede estadual de ensino de Goiás, mais precisamente, a utilização de critérios técnicos de mérito e desempenho como componentes delimitadores do provimento da função estabelecidos pela meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Trata-se de uma revisão bibliográfica e da análise de documentos que regulamentam o processo, a Lei n.º 20.115/2018 e a Portaria n.º 0681/2023. Conclui-se que os critérios técnicos de mérito e desempenho estabelecidos nos documentos interferem no processo de provimento da função de diretor/a ao condicionarem a aceitação do/da candidato/a à sua aprovação em curso preparatório e associarem o trabalho do/da diretor/a ao alcance de metas de aprendizagem, desconsiderando perfil dos/das discentes, cultura organizacional

* Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <isadora_souza@ufg.br>.

** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <luis_gustavo_silva@ufg.br>.

da escola e incentivo a práticas democráticas, como prevê a legislação educacional.

Palavras-chaves: Plano Nacional de Educação. Diretor escolar. Provisão de função.

ABSTRACT: This article analyzes the influence of management principles on the structuring and organization of the selection processes for school principals in the state education system of Goiás, more precisely on the use of the technical criteria of merit and performance as defining factors for the position, as outlined in Goal 19 of the National Education Plan – PNE 2014-2024. This article involves a bibliographic review and the analysis of documents that regulate the process: Law No. 20,115/2018 and Ordinance No. 0681/2023. The findings show that the technical criteria of merit and performance established in the documents interfere with the appointment process for the position by conditioning the candidate's acceptance to their approval in a preparatory course and by associating the principal's work with the achievement of learning goals, disregarding student profiles, the school's organizational culture, and the encouragement of democratic practices, as provided for in educational legislation.

Keywords: National Education Plan. School principal. Position appointment.

RESUMEN: Este artículo analiza la influencia de los principios de gestión en la estructuración y organización de los procesos de selección de directores/as escolares de la red estadual de educación de Goiás, más precisamente, la utilización de criterios técnicos de mérito y desempeño como componentes delimitadores de la prestación de la función establecida por la meta 19 del Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024. Se trata de una revisión bibliográfica y análisis de los documentos que regulan el proceso, Ley nº 20.115/2018 y Ordenanza nº 0681/2023. Se concluye que los criterios técnicos de mérito y desempeño establecidos en los documentos interfieren en el proceso de provisión del cargo de director/a al condicionar la aceptación del/a candidato/a a su aprobación en un curso propedéutico y asociar la labor del/a director/a al logro de metas de aprendizaje, desconociendo el perfil de los/as estudiantes, la cultura organizacional del centro educativo y el estímulo de las prácticas democráticas, tal como prevé la legislación educativa.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Director/a de escuela. Disposición de función.

Introdução

Este estudo analisa a influência dos princípios gerenciais sobre a estruturação e a organização dos processos seletivos para o provimento da função de diretor/a escolar na rede estadual de ensino de Goiás. Para tanto, ancora-se na determinação da meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE, que prevê a intensificação de critérios técnicos de mérito, desempenho e, posteriormente, a consulta pública à comunidade escolar.

Para analisar com maior profundidade o objeto de estudo, as principais referências foram a Lei n.º 20.115, de 6 de junho de 2018, e a Portaria n.º 0681, de 6 de fevereiro de 2023, emitidas respectivamente pela Secretaria de Estado da Casa Civil e pela Secretaria de Estado da Educação – Seduc Goiás. Ambos os documentos dispõem sobre o processo de seleção democrática do/da diretor/a de unidade da rede pública estadual da Educação Básica, embora o segundo regule especificamente a escolha do/da gestor/a para o ano de 2023 (GOIAS, 2018; 2023).

Como se pretende aprofundar os estudos concernentes à influência dos princípios gerenciais na estruturação e organização dos processos seletivos para a função de diretor/a escolar na rede estadual de ensino de Goiás, cabe indagar: quais são os princípios que têm orientado o processo seletivo para o provimento da função? Quais são os condicionantes definidos nos documentos para a permanência do/da candidato/a selecionado/a na função? Qual é o efeito dessas diretrizes no trabalho do/da diretor/a escolar? Quais são as interferências sobre os fundamentos da gestão democrática?

Para apreender com maior precisão a dinâmica e as contradições do processo de provimento da função de diretor/a escolar, que tem como base os critérios técnicos de mérito e desempenho na rede estadual de ensino de Goiás, o estudo foi organizado em duas partes. Na primeira delas, cuidou-se da revisão bibliográfica do conceito de gestão democrática, da eleição de diretores/as e dos efeitos dos princípios da Nova Gestão Pública sobre o trabalho do diretor/a escolar. Na segunda parte, desenvolveu-se a análise da Lei n.º 20.115, de 6 de junho de 2018, e da Portaria n.º 0681, de 6 de fevereiro de 2023, com vistas a identificar o efeito desses documentos na dinâmica da organização e gestão da escola.

Conceituando gestão democrática

O conceito de gestão democrática constitui-se na histórica luta dos/das trabalhadores/as da educação pela defesa da escola pública de qualidade e pela melhoria dos procedimentos e práticas democráticas no espaço escolar. Conforme Luís Silva e Ricardo Teixeira,

a luta pela educação pública como um direito tornava-se um objetivo comum a ser alcançado pelos movimentos democráticos, articulados à ampliação da participação política, ao exercício da cidadania e o fortalecimento das instituições republicanas voltadas para a defesa do bem comum (SILVA & TEIXEIRA, 2022, p. 15).

No decorrer dos anos 1980, a defesa desses princípios desenvolveu-se em um contexto de abertura política e democratização da sociedade, quando diversos movimentos sociais e políticos estavam engajados no fortalecimento da escola como espaço participativo e democrático. Nesse sentido, a gestão democrática refere-se a uma concepção a ser instituída na rede de ensino e na organização da escola, tendo como base a defesa do diálogo, o estímulo à participação e o incentivo a práticas democráticas no cotidiano escolar.

Para definir o conceito de gestão democrática, Vitor Paro parte do pressuposto de que a administração “é sempre a utilização racional de recursos para realizar determinados fins” (PARO, 2010, p. 765), independentemente da natureza daquilo que se pretenda administrar. Assim, esse conceito rompe com duas tradicionais premissas: a primeira, a de que existe sempre alguém que administra e alguém que é administrado/a (ou subordinado/a às determinações de outra pessoa), e a segunda, a de que administrar sempre faz parte das atividades técnicas consideradas como ‘meio’, ou seja, destinadas a alcançar algo.

Conforme Paro (2010), portanto, administrar tem como princípio básico alcançar determinado fim previamente formulado. Nessa perspectiva, os conceitos de gestão e administração são utilizados como sinônimos, uma vez que ambos significam mediação. Os esforços da administração escolar envolvem várias pessoas e necessitam ser coordenados por alguém. Por isso, o autor salienta a relevância da ação administrativa na escola, “porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível” (PARO, 2010, p. 766). Considerando que o principal objetivo da escola é assegurar um bom processo de ensino-aprendizagem, o passo fundamental para alcançar esse propósito é criar condições para que o/a educando/a queira aprender. Assim, a gestão da escola deve estar atenta aos objetivos coletivos articulados ao processo de ensino e condicionados a experiências democráticas de aprendizagem (PARO, 2010).

Como o termo *administração* foi utilizado aqui como sinônimo de gestão, é importante definir com maior precisão esse último conceito, especificamente, o de gestão democrática da escola pública. Carlos Cury defende que “a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e a busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira” (CURY, 2011, p. 493). Tal definição implica, portanto, a defesa do diálogo como o principal mecanismo para se encontrarem as soluções necessárias.

Foi nessa perspectiva e com vistas à defesa do bem comum que o conceito de gestão democrática, conforme Erasto Mendonça, ganhou protagonismo na Constituição Federal de 1988, que o instituiu como um dos princípios da gestão do ensino público: “a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais” (MENDONÇA, 2001, p. 85). Ainda conforme o autor, o

Art. 206 da Carta Magna efetivou um anseio da sociedade civil de instaurar uma gestão democrática na escola e padrões de qualidade no ensino público.

Nesse ímpeto, o conceito de gestão democrática ganhou também espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que a estabeleceu como parâmetro de referência para a organização dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). De acordo com Silva e Teixeira (2022), a LDB/1996 contribuiu para a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas ao definir um conjunto de especificidades cujo sentido seria materializar a participação coletiva dos/das profissionais da educação e da comunidade escolar como atores/atrizes fundamentais desse processo. Os autores afirmam ainda que “a década de 1980 foi marcada por grandes lutas em favor do fortalecimento das instituições democráticas e da ampliação dos espaços coletivos de decisões” (SILVA & TEIXEIRA, 2022, p. 13). Evidentemente, a luta por espaços democráticos e a ampliação de mecanismos de participação manifestaram-se nas leis para a educação, em especial, na LDB/1996, com a defesa do projeto pedagógico, dos conselhos escolares e da autonomia pedagógica das escolas.

Todavia, embates ainda persistem na busca do fortalecimento de práticas democráticas na escola pública, em contraposição a perspectivas técnicas de gestão escolar, orientadas por parâmetros meritocráticos. É o que demonstra a aprovação da Lei n.º 14.644 em 2 de agosto de 2023, que alterou a LDB ao prever a instituição de conselhos escolares ou fóruns dos conselhos escolares, demonstrando a disposição de fortalecer práticas democráticas na organização da escola pública (BRASIL, 2023).

O processo de eleição de diretores/as ganhou, assim, importante destaque na organização e gestão da escola. Paro (2003) salienta que a forma como o/a diretor/a escolar é escolhido/a tem relevância considerável em face de tantos outros fatores concernentes a essa função. Com base nessa concepção, o autor afirma que a escolha de diretores/as ocorre por meio de três modalidades: a) nomeação pura e simples por autoridade estatal; b) concurso de títulos e provas; c) eleição.

A nomeação é entendida como um critério político para definir o/a ocupante do cargo com base em escolhas político-partidárias. A escolha por concurso público, com a análise de títulos e provas, tem como justificativa o não favorecimento pessoal, recaindo o processo nos conhecimentos técnicos do/da candidato/a ao cargo, demonstrados na realização da prova. E por fim, a eleição pela comunidade escolar, que ocorre a partir da escolha democrática do/da gestor/a por pais/mães, estudantes e servidores/as da escola.

No que diz respeito à escolha do/da diretor/a por nomeação, Paro (2003) a considera um “clientelismo político” e sintetiza que esse mecanismo impossibilita a abertura ao diálogo com a comunidade escolar, estreitando as decisões a parâmetros político-partidários. Para o autor, a escolha por concurso público traz implícita a defesa da “moralidade pública” e o uso de parâmetros técnicos, garantindo um acesso democrático à função de diretor/a escolar, diferentemente da escolha por nomeação, ou “apadrinhamento político” (PARO, 2003).

O terceiro modo de escolha refere-se à eleição, que tem em sua gênese a defesa da escolha democrática pelos diversos agentes escolares. “À medida que a sociedade se democratiza é preciso que se democratize também as instituições que compõem a própria sociedade” (PARO, 2003, p. 27). Esse modo de escolha oportuniza, portanto, a participação coletiva da comunidade escolar.

Paro (2003) ressalta a importância de se reconhecer a fragilidade do processo democrático para que a efetiva participação da comunidade escolar aconteça em todo o processo, desde a eleição, as tomadas de decisões e as soluções de problemas do cotidiano escolar. Assim, para o autor, a gestão democrática continua sendo um horizonte e uma referência de organização do campo educacional. Discussões sobre o tema, em especial aquelas relativas ao formato da operacionalização e à efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino, têm levado em conta as especificidades dos processos educativos, bem como os interesses econômicos e políticos que buscam influenciar a educação, o que torna a gestão escolar um permanente campo de disputas.

Reformas educacionais nos anos 1990 e a Nova Gestão Pública

A década de 1990 foi marcada por grandes reformas na área da educação, pautadas pelos conceitos de descentralização, responsabilização e meritocracia. As mudanças ocorreram em sintonia com as decisões acordadas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, que traçou as prioridades para a educação mundial, sobretudo, nos países periféricos. Para Silva e Teixeira (2022), as reformas tinham como objetivo apresentar um novo modelo de organização da estrutura educacional e, portanto, de significativas alterações no currículo, na gestão educacional, nos procedimentos de avaliação e na profissionalização docente.

Almerindo Afonso destaca que as reformas decorreram de relevantes mudanças ocorridas em contextos nacionais e internacionais. O autor acredita que as reformas “podem também ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise” (AFONSO, 2000, p. 57).

Saliente-se que as reformas educacionais ocorreram em sintonia com profundas mudanças na estrutura administrativa do Estado, desencadeadas na segunda metade dos anos 1990, e que constituíram a Nova Gestão Pública. Tratou-se de um novo padrão de administração pública, marcado pela presença eficiente do Estado, disseminando políticas entre as quais destaca-se a descentralização – entendida como a transferência das decisões dos tradicionais centros deliberativos da estrutura central para instâncias locais –, associada a procedimentos de incentivo à autonomia financeira e à prestação de contas.

Dalila Oliveira, Alexandre Duarte e Ana Clementino (2017) caracterizam a Nova Gestão Pública como um movimento internacional cujo foco principal foi instituir a lógica da administração privada na estrutura do Estado. Conforme as autoras e o autor, algumas características passaram a fazer parte desse novo modelo de gestão, tais como a valorização das funções gerenciais na administração pública; o controle de resultados; a autonomia de gestão; a responsabilidade individual na prestação de serviços públicos, baseada em metas de desempenho; o controle da eficiência e a eficácia na gestão; e a avaliação de desempenho.

Esses procedimentos que envolvem a estrutura administrativa do Estado foram transferidos também para a educação. Nessa perspectiva, Licínio Lima (2002) acredita que a Nova Gestão Pública pode ser caracterizada como uma ideologia reformista, em que é possível identificar, com muita frequência, procedimentos do setor privado sendo utilizados na gestão pública e no campo educacional, orientados sempre pela preocupação com os resultados, as metas de desempenho, a avaliação e a produtividade. A esse modelo Lima (2018) denomina “neotaylorismo”, por representar a retomada dos princípios do taylorismo no campo educacional, cujo foco concentra-se na eficiência e na busca de resultados.

Segundo Oliveira, Duarte e Clementino trata-se de um “novo gerencialismo”:

Na base dessas mudanças, encontra-se o Novo Gerencialismo como tendência hegemônica influenciando concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos, incorporando, nesse setor, a lógica concorrencial, em que o ‘empreendedorismo’ é tomado como a força propulsora das mudanças. Tendo como paradigma o mercado, estimula-se a realização de parcerias entre agências públicas e privadas e se introduzem inovações gerenciais, como, por exemplo, programas de qualidade total (OLIVEIRA, DUARTE & CLEMENTINO, 2017, p. 710).

Nesse sentido, aspectos como regulação e avaliação tornaram-se primordiais e passaram a ser usados pela Nova Gestão Pública para controlar a eficiência e os resultados. Silva e Teixeira (2022) afirmam que essa perspectiva de descentralização, com foco em padrões privados concernentes ao ideal de autonomia, tem como objetivo instituir um padrão de gestão financeira nas escolas e incentivar processos de parceria entre os setores público e privado na educação.

Ressalte-se que as reformas educacionais têm forte apelo político por apresentarem uma suposta ‘melhoria’ ou mudança em relação às políticas adotadas anteriormente. No entanto, não é possível afirmar que todas as reformas obedecem ao imperativo de transformar para melhor as políticas que pretendem substituir. As transformações oriundas da Nova Gestão Pública e transferidas para a educação disseminaram os princípios da eficiência, dos resultados e da avaliação como solução dos problemas educacionais, desconsiderando as especificidades dos sistemas de ensino e das escolas.

Segundo Márcio Pinto:

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador, e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados (PINTO, 2013, p. 3).

De acordo com o autor, as políticas educacionais contemporâneas centralizadas nas avaliações externas tendem a estabelecer e classificar rankings entre as escolas e, além disso, a condicionar e engessar os conteúdos escolares e as avaliações aplicadas a estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

O governo federal, conforme Silva e Teixeira (2022), criou ações e programas com o intuito de promover a descentralização e transferir para as escolas públicas responsabilidades administrativas, com recursos financeiros relacionados às avaliações em larga escala, como o Programa Dinheiro Direto na Escola. Assim, a avaliação em larga escala e os procedimentos de classificação das escolas ocupam, de acordo com os autores, o lugar dos processos formativos e das práticas democráticas, cujo resultado é o desgaste de práticas coletivas e colaborativas na gestão das escolas.

A reforma educacional e o trabalho do/da diretor/a escolar

Compreender o lugar do/da diretor/a escolar no contexto das reformas educacionais implica situar seu papel na estrutura educacional. Conforme Ângelo Souza, “o diretor escolar é uma função desempenhada na escola por um trabalhador docente, que tem a tarefa de dirigir a instituição por meio de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógico” (SOUZA, 2010, p. 1). O autor compreende, portanto, a direção escolar como uma função, e não um cargo, por lidar com conflitos e relações de poder. Assim, para ele, o trabalho do/da diretor/a contém uma perspectiva política de convencimento do grupo em torno de um objetivo e de um propósito; para isso, é necessário ampliar a percepção de gestão escolar para além dos parâmetros técnico-operacionais, para compreendê-la em sua perspectiva colaborativa e consensual.

Em razão das reformas educacionais e da Nova Gestão Pública, o/a diretor/a encontra-se diante de uma resignificação do seu trabalho, que se distancia muitas vezes das preocupações pedagógicas e docentes, para aproximar-se unicamente das respostas às demandas operacionais e burocráticas das secretarias de Educação. Nesse contexto, novas demandas lhe são impostas.

Silva e Teixeira complementam:

No contexto de regulação social pós-burocrática, no campo educacional, com significativa inserção dos princípios da Nova Gestão Pública, o papel dos diretores escolares torna-se ainda mais complexo, sendo obrigados a se adaptar às orientações gerenciais estabelecidas pelos órgãos governamentais, a responder aos compromissos administrativos, distribuir o coletivo escolar na nova estrutura organizacional e submeter a comunidade escolar aos procedimentos avaliativos de desempenho e, ao mesmo tempo, lidar com as contradições relativas à dimensão da gestão, dos processos educativos e das relações de poder no espaço escolar (SILVA & TEIXEIRA, 2021, p. 1186).

As políticas de descentralização – cujos fundamentos estão ancorados em parâmetros privados, com foco na autonomia financeira, no ranqueamento das escolas e combinados com intensa política de avaliação e controle de desempenho – tendem a fortalecer a competição entre os/as gestores/as na busca por melhores resultados. Com essa crescente responsabilização, o/a diretor/a é condicionado/a a se preocupar com o desempenho e os resultados obtidos pelos/as estudantes, o que o/a distancia da compreensão da formação integral dos/das alunos/as, pois nessa perspectiva, somente as notas são consideradas. Evidentemente, trata-se de um padrão de organização de uma educação excludente, que define referências de resultados sem a devida consideração das especificidades do processo de aprendizagem, da formação dos/das professores/as, das condições de trabalho, da cultura organizacional da escola e do perfil socioeconômico dos/das alunos/as (SILVA & TEIXEIRA, 2021).

A proliferação da perspectiva gerencial no trabalho do/da diretor/a escolar transfere para o contexto escolar princípios administrativos e burocráticos, em uma tentativa de padronizar um espaço marcado por contradições e disputas de poder. Pensar, portanto, a gestão na perspectiva democrática torna-se cada vez mais difícil, “ em razão do reduzido consenso no processo de tomada de decisões, do restrito amadurecimento político do grupo, da intervenção privada [...] e dos procedimentos em detrimento da reflexão teórica” (SILVA *et al.*, 2012, p. 201).

Entende-se que não existe um modelo ou padrão de diretor/a, pois a sua identidade é construída no contexto e na realidade escolar (PARO, 2015). Compreender, portanto, o papel do/da diretor/a escolar é sobretudo identificar sua função como um processo de construção social a partir das relações de poder oriundas do cotidiano escolar. No entanto, a perspectiva gerencial vincula sua função a uma extrema racionalidade, associada a resultados educacionais, ao cumprimento de metas de aprendizagens, a currículos padronizados, a bonificações e ao condicionamento dos/das agentes escolares a parâmetros avaliativos de larga escala.

Percebe-se, assim, uma permanente disputa entre interesses divergentes no campo da gestão, em especial quando se trata do provimento da função de direção escolar e dos propósitos educativos associados às suas ações. Há interesses articulados, por um lado, a princípios gerenciais e à reforma educativa, que vinculam o trabalho do/da diretor/a a parâmetros técnico-meritocráticos relacionados a resultados educacionais, recursos

públicos adicionais e/ou parcerias privadas na escola; e por outro lado, a objetivos ligados à defesa de práticas pedagógicas consensuais e colaborativas na escola, sustentadas por princípios democráticos.

Essa disputa política concernente à educação aparece em diversos documentos oficiais relacionados com a gestão da escola e a função do/da diretor/a escolar, por exemplo, a meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014). Conforme o documento, o processo de gestão democrática e o provimento da função de diretor/a deveria seguir as seguintes orientações:

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, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Essa orientação do PNE foi compreendida em muitos sistemas de ensino como um incentivo a processos democráticos, porém, mistos, de provimento da função de diretor/a. Evidentemente, o PNE revela os conflitos no campo ao incorporar perspectivas divergentes de provimento da função. Em muitas redes públicas de ensino, o processo de seleção obedeceu a duas etapas: na primeira, os/as candidatos/as foram submetidos/as a provas objetivas de aferição de conhecimentos e competências na execução do trabalho; e na segunda, houve a eleição dos/das candidatos/as aprovados/as na etapa anterior.

Os argumentos favoráveis às provas objetivas sustentam-se na defesa dos conhecimentos técnicos e meritocráticos para o exercício da função de diretor/a, e os contrários, na legitimidade política do/da candidato/a eleito/a – em geral, um/uma professor/a que, na condição de diretor/a, pensa e executa ações coletivas na gestão da escola. Evidentemente, o/a diretor/a escolar precisa ter formação técnica para lidar com as diversas circunstâncias administrativas e financeiras próprias do trabalho. A crítica reside na política de responsabilização associada a parâmetros técnico-meritocráticos, sem a consideração de elementos consensuais relativos à legitimidade política e a construção de relações coletivas e democráticas na escola que envolvem a realização do trabalho do/da diretor/a. A despeito das disputas, a inclusão dessas especificidades no texto do PNE mostra os debates e as disputas por concepções diferentes no interior do campo.

Parâmetros técnico-meritocráticos no processo seletivo para o provimento da função de diretor/a escolar na rede estadual de ensino de Goiás

Nos últimos anos, a Secretaria de Estado da Educação – Seduc Goiás, optou por mudanças no formato do processo seletivo de provimento da função de diretor/a escolar, incluindo os princípios definidos na meta 19 do PNE. No intuito de analisar os

documentos publicados para a seleção de diretores/as escolares, o texto apresenta alguns apontamentos pertinentes à Lei n.º 20.115/2018 e à Portaria n.º 0681/2023 para identificar pontos em comum e/ou divergências em relação aos critérios técnicos de mérito e desempenho salientados na referida meta do PNE.

Os Quadros 1 e 2 apresentam alguns pontos observados na Lei n.º 20.115/2018, na Portaria n.º 0681/2023 e que são de interesse desta análise.

Quadro 1: Disposições gerais sobre o processo seletivo para a escolha de diretores/as

Lei n.º 20.115/2018	Portaria n.º 0681/2023
Art. 5º III: O processo de escolha de diretor - Registro da candidatura; escolha do diretor pela comunidade escolar; posse e assinatura do termo de compromisso com metas e resultados a serem alcançados; participação no curso de gestão escolar.	Art. 8º: Processo de eleição em nove etapas - Inscrição; Apresentação dos documentos; aprovação no curso de Gestão escolar avaliação do currículo Lattes; prova de conhecimentos gerais; eleição com a comunidade escolar.
Art. 4º: Gestão escolar composta por: I- Diretor; Secretário Escolar; Coordenador Administrativo Financeiro; Coordenador Pedagógico; Tutor Educacional; II- Conselho Escolar; III- Conselho de Classe; IV- Representação dos estudantes através dos Grêmios Estudantis ou Clubes Juvenis.	Art. 2º: Equipe gestora composta por: Gestor escolar, secretário escolar, coordenador administrativo financeiro, coordenador pedagógico.
Art. 10: O diretor poderá ser eleito por 3 (três) pleitos consecutivos desde que: I – ter obtido aprovação no curso de gestão escolar oferecido pelo órgão estadual de educação; II – ter mantido ou avançado os índices de proficiência do Sistema de Avaliação de Educação de Goiás, conforme parâmetros a serem regulamentados por ato do titular do órgão estadual de educação.	Art. 7º VII: Caso tenham exercido a função de gestor, apresentem relatórios com evolução positiva do fluxo escolar dos anos letivos da respectiva gestão.
Art. 30: O cumprimento integral do mandato do diretor eleito fica condicionado à aprovação de sua gestão por meio do processo de avaliação de seu desempenho.	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na Lei n.º 20.115/2018 e na Portaria n.º 0681/2023 (GOIAS, 2018; 2023, grifos nossos).

Quadro 2: Competências atribuídas ao gestor escolar

Lei n.º 20.115/2018	Portaria n.º 0681/2023
Art. 33 IX: Monitorar e avaliar o desempenho dos professores, coordenadores, agentes administrativos educacionais e alunos, dentro dos limites regimentais e das deliberações do Conselho Escolar, bem como as do órgão estadual de educação	Art. 3º VII: Monitorar e avaliar o desempenho de professores, secretários, coordenadores, agentes administrativos educacionais e alunos.
Art. 33 XVII: Assegurar o cumprimento do calendário escolar e das metas referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB estabelecidas e orientadas pelos órgãos nacional e estadual de educação, bem como pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.	Art. 3º XIII: Coordenar a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de ação, e do regimento escolar, com observância à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e ao Documento Curricular para Goiás, assim como o desenvolvimento integral do currículo, de acordo com as diretrizes da SEDUC, para a promoção de educação de boa qualidade.
	Art. 3º XVI: Assegurar o cumprimento do calendário escolar e das metas referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, ao Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – Saego e ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, estabelecidas e orientadas pela Seduc e pelo Ministério da Educação – MEC.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na Lei n.º 20.115/2018 e na Portaria n.º 0681/2023 (GOIAS, 2018; 2023).

A Lei n.º 20.115/2018 e a Portaria n.º 0681/2023 mostram como os critérios técnicos de mérito e desempenho estão presentes no processo seletivo para o provimento da função de diretor/a escolar e a permanência na função, em geral, associados ao cumprimento de metas de aprendizagens definidas pela Seduc Goiás.

No Quadro 1 é possível observar que o processo inicial da candidatura é diferente, pois a Lei n.º 20.115/2018 estabelece que a escolha deve ser feita pela comunidade escolar. O/A diretor/a escolhido/a toma posse, assina o termo de compromisso e, por fim, participa do curso de gestão escolar. No caso da Portaria n.º 0681/2023, a aprovação no curso de gestão escolar, a avaliação do currículo Lattes e a prova de conhecimentos gerais são condicionantes para a etapa da eleição pela comunidade escolar.

No que se refere à composição da equipe gestora, a Lei n.º 20.115/2018 garante a participação de mais pessoas, o que não ocorre na Portaria n.º 0681/2023, que limita a escolha do/da diretor/a a profissionais da escola, sem a participação de estudantes e da comunidade escolar. Essa composição distancia-se do conceito de gestão democrática estabelecida como parâmetro de referência para a organização das redes de ensino assegurada pela LDB/1996.

Sobre a recondução à função e a participação em pleitos consecutivos, os dois documentos apresentam critérios técnicos de mérito e desempenho como fundamento principal. Na Lei n.º 20.115/2018, define-se que o/a diretor/a poderá pleitear a função por três pleitos consecutivos, desde que tenha sido aprovado/a no curso de gestão escolar oferecido pelo órgão estadual de Educação e mantido ou aumentado os índices de proficiência do Sistema de Avaliação de Educação de Goiás – Saego, conforme os parâmetros estabelecidos.

No Quadro 2, que apresenta as atribuições do/da diretor/a escolar, é possível identificar a utilização de termos como monitorar, assegurar, coordenar e avaliar, constantes nos princípios defendidos pela Nova Gestão Pública, o que reforça a ideia de cumprimento de resultados e de eficiência na condução dos assuntos escolares. Evidentemente, obter bons resultados é parte do processo educativo, mas a crítica que se faz aqui se refere aos critérios técnicos de mérito e desempenho utilizados para obtê-los, uma vez que desconSIDERAM as especificidades das unidades escolares e a natureza do trabalho pedagógico.

Note-se que em ambos os documentos o processo de eleição para o provimento da função de diretor/a é perpassado por etapas importantes. O curso de gestão escolar, por exemplo, apresenta-se como elemento obrigatório para a permanência na função. Conforme a Lei n.º 20.115/2018, a participação e a aprovação no curso são as últimas etapas do processo seletivo e constituem, de acordo com o Art. 10, os requisitos necessários para a efetivação do/da diretor/a na função. No que se refere à Portaria n.º 0681/2023, a participação e a aprovação no curso apresentam-se como critérios anteriores à votação pela comunidade escolar, o que demonstra que o/a candidato/a que não for aprovado/a não participará das etapas seguintes do processo.

Evidentemente, a realização do curso revela a preocupação da Seduc Goiás com a formação dos/das gestores/as, que muitas vezes não construíram, em sua formação inicial, uma base qualitativa para assumir essa função na escola. A crítica refere-se à precedência do curso de formação em gestão escolar – constituído por conteúdos técnicos e administrativos para o exercício da função – sobre a legitimidade da eleição direta, em comum acordo com os interesses da comunidade escolar e a composição de condicionantes organizacionais e colaborativos na gestão, o que envolve a formulação de consensos entre os/as diversos/as agentes escolares.

No que se refere à condução do/da diretor/a à função depois do processo seletivo, percebe-se que a preocupação com as metas a serem atingidas pela escola independe das condições concretas da instituição, em especial, do perfil dos/das estudantes, do histórico e da estrutura da escola, das condições socioeconômicas de pais e mães de alunos/as, da formação dos/das professores/as e da coordenação pedagógica, do grau de legitimidade do/da diretor/a, do projeto pedagógico da escola etc.

Percebe-se que o conceito de gestão democrática foi mencionado como fundamento da gestão, embora não tenha sido considerado como princípio na prática cotidiana do/da

gestor/a escolar. Em ambos os documentos, evidencia-se o lugar de destaque atribuído às avaliações em larga escala, tais como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – Saego e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, bem como os desdobramentos dessas políticas, por exemplo, o cumprimento de metas e o alcance de resultados educacionais.

Em caso de não cumprimento das metas, as consequências para o/a diretor/a, denominado/a de gestor/a escolar pela Seduc Goiás, são sanções que variam entre advertências e a perda da função. Como desdobramento dessa política percebeu-se na Seduc, nos últimos anos, a indicação de novos/as gestores/as provenientes da secretaria de educação para as escolas que não cumpriram as metas e a substituição de diretores/as que passaram pelas etapas seletivas para o provimento da função por outros/as que não se submeteram a esse processo, configurando a retomada da indicação política na rede pública estadual de ensino.

Sobre os critérios técnicos de mérito e desempenho, percebe-se, como visto anteriormente, a constante utilização dos termos para monitorar, coordenar e avaliar todos/as os/as agentes envolvidos/as no processo de gestão escolar. Essa visão baseia-se no modo gerencial, que se contrapõe a um modelo de gestão democrática sustentado por princípios colaborativos e consensuais. Nessa perspectiva, os/as gestores/as assumem o lugar de líderes na busca de uma escola funcional que engaje os/as professores/as a realizarem ações cujo foco principal é a redução de reprovações e a melhoria dos índices e resultados nas provas. Trata-se de uma visão bastante reduzida do potencial formativo da escola e do papel aglutinador do/da diretor/a, cuja legitimidade na função permitiria propor atividades pedagógicas para o conjunto dos/das docentes e construir em conjunto alternativas formativas para educar os/as alunos/as.

Considerações finais

O processo de provimento da função de diretores/as escolares, componente marcante da gestão democrática, também sofre os efeitos de critérios técnicos de mérito e desempenho. Além da aprovação na prova técnica sobre os conteúdos ministrados no curso para gestores/as (um dos critérios para a seleção), o processo de eleição é restrito a candidatos/as aprovados na fase inicial, o que condiciona a legitimidade política aos parâmetros operacionais da função de diretor/a. Na prática, há uma deformidade no modelo de gestão democrática para o provimento da função, que é submetido a parâmetros técnicos e de desempenho e resultados.

A prerrogativa da seleção de candidatos/as por meio de provas de aferição de conhecimentos técnicos, seguidas pela eleição, é decorrência da meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que versa sobre os procedimentos técnicos e

meritocráticos combinados com a eleição de diretores/as. Dessa forma, é possível identificar a presença desses critérios nos documentos que regulamentam o processo seletivo para o provimento da função de diretor/a escolar na rede estadual de ensino de Goiás.

Evidentemente, os conhecimentos técnicos para o desempenho da função são fundamentais para o bom exercício do mandato e condição determinante para lidar com o novo contexto de prestação de contas e autonomia financeira das escolas, associados às referências de desempenho e aos resultados educacionais. No entanto, os estudos na área revelam que a legitimidade do/da diretor/a é essencial para a condução do projeto pedagógico; para lidar com as diferentes visões de educação que se manifestam entre os/as docentes; e para construir uma proposta educativa sustentada em parâmetros coletivos, colaborativos e consensuais.

Também se considera a importância de a escola ser eficiente nos processos formativos. Evidentemente, as avaliações são fundamentais para a identificação das dificuldades de aprendizagem dos/das alunos/as, no entanto, os interesses da reforma educacional e das políticas gerenciais transferidas para o campo da educação são meritocráticos e estão ligados à avaliação quantitativa, cujo objetivo está centralizado nos resultados e nos desempenhos individuais, sem considerar o difícil processo de ensino-aprendizagem.

Como principal conclusão deste estudo está a constatação de que os critérios técnicos de mérito e desempenho presentes nos documentos oficiais interferem no processo de provimento da função de diretor/a escolar, ao condicionarem as eleições à aprovação em prova de conhecimento específico e ao associarem o trabalho do/da diretor/a ao alcance de metas e resultados de aprendizagem, desfocando a gestão do trabalho educacional democrático a ser realizado na escola. O critério, portanto, tem uma natureza mais técnica do que pedagógica.

A análise da Lei n.º 20.115, de 6 de junho de 2018, e da Portaria n.º 0681, de 6 de fevereiro de 2023, ambas pertinentes ao provimento da função de diretor/a, mostra que, apesar da permanência das eleições como um componente democrático, os documentos representam entraves para que a gestão democrática aconteça. Isso ocorre porque novas exigências são atribuídas ao processo eleitoral, antecedendo a participação direta da comunidade escolar, por meio do voto. Considera-se que os/as diretores/as eleitos/as possam fazer os cursos de formação técnica a posteriori, ou seja, depois de serem eleitos/as e estarem consolidados/as na função.

Observa-se uma tentativa arbitrária de padronizar os processos e objetivos a serem alcançados, como se todos os/as estudantes tivessem as mesmas condições de aprendizagem e as escolas funcionassem sempre segundo um mesmo padrão. As instituições têm perfis diferentes e, por isso, não é possível que diretores/as firmem compromissos com metas sem respeitar as especificidades do trabalho pedagógico e a cultura das escolas. Na prática, a observância dos interesses relativos aos resultados educacionais manifestos nas notas das avaliações de larga escala consagra os/as alunos/as oriundos/

as de camadas socioeconômicas mais favorecidas e, efetivamente, desconsidera as dificuldades daqueles/as que não têm as mesmas condições econômicas. Esses/as precisam ter uma formação escolar de qualidade em instituições públicas de ensino e serem capazes de exigir a ampliação de seus direitos na histórica estrutura desigual que marca a sociedade brasileira.

Recebido em: 08/05/2024; Aprovado em: 19/05/2025.

Referências

- AFONSO. Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 14.644, de 2 de agosto de 2023*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- CURY, Carlos. Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE*. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2011. Disponível: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144>> Acesso em: 26 jun. 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. *Lei nº 20.115, de 6 de junho de 2018*. Dispõe sobre o processo de seleção democrática de gestor de unidade escolar da rede pública estadual da educação básica. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99991/lei-20115> Acesso em: 26 set. 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria n.º 0681, de 6 de fevereiro de 2023*. Dispõe sobre o Processo de Seleção Democrática de Gestor Escolar da Rede Pública Estadual da Educação Básica para o ano de 2023. Disponível em: <SEI/GOVERNADORIA - 000037747950 - Portaria - Secretaria de Estado da Educação/> Acesso em: 26 set. 2023.
- LIMA, Licínio. *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
- MENDONÇA, Erasto. Estado patrimonial e gestão democrático do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n. 75, ago./2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 13 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila. A.; DUARTE, Alexandre & CLEMENTINO, Ana. Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). *RBPAE*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>> Acesso em: 15 out. 2024.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed., São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 365, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt/>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

PARO, Vitor H. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. *A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas*. Acervo digital. Universidade Estadual Paulista. v. 3 - D29 - Unesp, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65807>> Acesso em: 30 nov. 2023.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre *et al.* A gestão escolar no contexto atual: o paradigma gerencial e o trabalho do dirigente escolar em Goiás. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.) *Trabalho Docente na Educação Básica em Goiás*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre & TEIXEIRA, Ricardo A. Reforma Educacional no sistema estadual de ensino: do enfraquecimento dos princípios democráticos às contradições na gestão dos processos educativos na escola pública em Goiás *RBPAE*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1198, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/11149/>> Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre & TEIXEIRA, Ricardo Antônio. *A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública*. Curitiba: Appris, 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário*. Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Quem Defende a Educação Domiciliar no Brasil?

Leitura crítica da ofensiva fascistizante e da atuação da Frente Parlamentar Evangélica (2019-2022)

Who defends homeschooling in Brazil?

Critical reading of the fascist offensive and the actions of the Evangelical Parliamentary Front (2019-2022)

¿Quién defiende la educación en el hogar en Brasil?

Lectura crítica de la ofensiva fascista y las acciones del Frente Parlamentario Evangélico (2019-2022)

 **LUIZA RABELO COLOMBO***

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a ofensiva liberal-ultraconservadora voltada para a defesa da política de Educação Domiciliar – ED, especialmente a atuação da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional – FPE durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Buscou-se identificar os meios utilizados por intelectuais orgânicos/as dirigentes desse segmento religioso e refletir sobre as razões pelas quais estes vêm buscando produzir profundas mudanças sobre os sentidos e as funções da instituição social família e da escola pública. A partir do arcabouço teórico de Antônio Gramsci, ancorada na concepção de Estado ampliado (integral) como ferramenta teórico-metodológica, a pesquisa concluiu que as estratégias liberais, fundamentalistas cristãs, ultraconservadoras e reacionárias defendendo a ED exprimem uma das interfaces da nova pedagogia da hegemonia evangélica com o projeto bolsonarista de fascistização, representando o alinhamento de intelectuais orgânicos e aparelhos hegemônicos dirigentes do segmento evangélico ao bolsonarismo, constituídos e constituintes do processo de fascistização no Brasil.

<?> * Doutora em Educação. Professora no Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. E-mail: luiza.colombo@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Educação Domiciliar. Bolsonarismo. Frente Parlamentar Evangélica.

ABSTRACT: This article analyzes the liberal-ultraconservative offensive aimed at defending the Homeschooling policy, especially the actions of the Evangelical Parliamentary Front of the National Congress – FPE – during Jair Bolsonaro’s administration (2019-2022). The article aims to identify the means used by organic intellectuals leading this religious segment and to reflect on the reasons why they have been seeking to produce profound changes in the meanings and functions of the social institutions of family and public schools. Based on Antonio Gramsci’s theoretical framework, anchored in the concept of an expanded (integral) State as a theoretical-methodological tool, the research concluded that the liberal, Christian fundamentalist, ultraconservative and reactionary strategies in favor of homeschooling express one of the interfaces of the new pedagogy of evangelical hegemony with the Bolsonarist project of fascistization. This represents the alignment of organic intellectuals and hegemonic governing apparatuses of the evangelical sector with Bolsonarism, both constituted by and constitutive of the process of fascistization in Brazil.

Keywords: Homeschooling. Bolsonarism. Evangelical Parliamentary Front.

RESUMEN: Este artículo analiza la ofensiva liberal-ultraconservadora centrada en la defensa de la política de educación en el hogar, especialmente las acciones del Frente Parlamentario Evangélico del Congreso Nacional (FPE) durante el gobierno de Jair Bolsonaro (2019-2022). Buscamos identificar los medios utilizados por los intelectuales orgánicos que lideran este segmento religioso y reflexionar sobre las razones por las cuales han estado buscando producir cambios profundos en los significados y funciones de la institución social de la familia y de la escuela pública. Basado en el marco teórico de Antônio Gramsci, anclado en la concepción de un Estado ampliado (integral) como herramienta teórico-metodológica, la investigación concluyó que las estrategias liberales, fundamentalistas cristianas, ultraconservadoras y reaccionarias que defienden la educación en casa expresan una de las interfaces de la nueva pedagogía de la hegemonía evangélica con el proyecto bolsonarista de fascistización, representando la alineación de intelectuales orgánicos y

aparatos hegemónicos que conducen el segmento evangélico al bolsonarismo, constituidos por y constituyentes del proceso de fascistización en Brasil.

Palabras clave: Educación en el hogar. Bolsonarismo. Frente Parlamentario Evangélico.

Introdução

No recente processo de fascistização ocorrido no Brasil, observamos a emergência do tema da Educação Domiciliar – ED (ou *homeschooling*) no âmbito das disputas das políticas educacionais. Diante do fenômeno, este artigo objetiva contribuir para as reflexões críticas realizadas na academia e nos movimentos sociais que atuam na defesa da educação pública. Nosso trabalho analisou a atuação de uma organização específica e representativa de amplo segmento político-religioso, protagonista na defesa dessa política no Congresso Nacional: a Frente Parlamentar Evangélica – FPE.

Para tal, o texto foi estruturado em duas seções. Na primeira, apresentamos uma discussão teórica sobre a disputa pelo sentido e pela função da instituição social família no processo de fascistização empenhado pelo bolsonarismo, assim como as relações dessa disputa com a ideologia ‘escola sem partido’ e com estratégias e determinados aspectos ideológicos (religiosos) da parcela hegemônica e dirigente do segmento evangélico, notadamente de perfil reacionário, fundamentalista e ultraconservador. O debate envolve questões contemporâneas, referentes principalmente a conceitos e noções de família, fundamentalismo, liberalismo, conservadorismo, fascismo, bolsonarismo, ‘ideologia de gênero’, entre outros.

Na segunda seção, refletimos sobre a atuação da FPE na defesa da política de Educação Domiciliar – ED na 56ª legislatura (2019-2022), a partir de dados levantados e analisados em pesquisa própria, apresentando os principais argumentos e meios utilizados por tal organização. Apresentamos, igualmente, um breve histórico da ofensiva da defesa da ED nos últimos anos no Brasil e seus possíveis impactos na educação pública do país.

“Deus, Pátria, Família e Liberdade”: a fascistização na disputa pelo sentido e pela função da instituição social família

O lema que dá título à esta seção foi repetido diversas vezes pelo ex-presidente Jair Bolsonaro em discursos e documentos, tanto enquanto presidente como enquanto candidato à reeleição. Essa escolha discursiva não foi casual. “Deus, Pátria e Família”, que se

tornou um dos *slogans* da campanha bolsonarista, era o lema da organização Ação Integralista Brasileira – AIB, movimento fundado no país nos anos 1930, que se consolidou como a maior organização de inspiração fascista fora do continente europeu naquele período – às vezes, o lema foi utilizado pelo ex-presidente com o acréscimo do termo *liberdade* para frisar seu alinhamento à vertente ideológica liberal-ultraconservadora¹, no âmbito do neoliberalismo. Não foi uma inovação do bolsonarismo a retomada da disputa pelo sentido e pela função da família. No Brasil, desde o início da década de 2010, uma frente de organizações liberais-ultraconservadoras visa a restauração² do sentido e da função da instituição social família, ancoradas no fundamentalismo cristão, que estabeleceu o modelo de família cisheteropatriarcal e monogâmica, em muitos casos de inspiração em movimentos fascistas históricos que disputavam sentidos e funções da família.

Em relação ao termo *fundamentalismo*, destacamos que existem controvérsias. Em nosso estudo, consideramos sua origem estadunidense, de teólogos/as protestantes no início do século XX; empregamos o termo tal como definiu Rogério Junqueira, “em relação a atitudes, disposições, concepções, valores e mobilizações moralistas (especialmente em matéria sexual), conservadoras, ultraconservadoras, tradicionalistas, dogmáticas, intransigentes e intolerantes, particularmente de matriz religiosa” (JUNQUEIRA, 2022, p. 46) que atuam em oposição à laicidade, ao pensamento crítico e aos direitos humanos referenciados em bases emancipatórias, feministas, antirracistas, entre outros. Também referenciamos os estudos que colocam em evidência a relação entre o fundamentalismo e o pentecostalismo:

Nos anos 40, o movimento fundamentalista desdobrou-se no cisma *evangelical*, que, hoje, forma o maior segmento religioso dos Estados Unidos, encabeça a direita cristã e constitui uma das maiores bases sociais do Partido Republicano. Na América Latina, o pentecostalismo, vertente cristã que mais cresce no mundo, é seu principal representante” (MARIANO & GERARDI, 2019, p. 65).

Para a definição de bolsonarismo, concordamos com os/as pesquisadores/as que têm caracterizado esse receituário ideológico como *fascista* (ou neofascista), com ampla adesão a partir das eleições presidenciais de 2018 (CALIL, 2020; LOWY, 2020; MATTOS, 2020). Entre os elementos desse receituário, destacam-se: a designação da esquerda como principal inimigo a ser destruído (incluídos/as aí, pela ideologia escola sem partido, os/as docentes como inimigos/as), o culto à violência, o militarismo, o armamentismo, a veneração ao líder, o negacionismo histórico e científico, o nacionalismo autoritário e conservador, assim como o reacionarismo expresso na agenda contrária a políticas que visam combater o racismo e promover direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+.

Assim, Bolsonaro passou a ser o rosto público da expressão da extrema direita, dando uma nova face à chamada “nova direita” (CASIMIRO, 2020), ao mesmo tempo em que outro conjunto de forças, também dentro da “nova direita”, seguiu entre tensões e aproximações com o bolsonarismo, em disputas intraburguesas e de acordo com os movimentos

oriundos da luta de classes. Concordamos com Gilberto Calil (2020) e Marcelo Mattos (2020) quando apontam os três principais grupos que compuseram aquele governo: a) militares; b) ultraneoliberais; e c) olavistas e fundamentalistas evangélicos. Tais grupos convergiram em diversos momentos para apoiar linhas políticas, revelando “componentes neofascistas” do governo Bolsonaro, ainda que um regime neofascista (de dominação adotada pelo Estado) não tenha sido oficialmente instituído (CALIL, 2020; MATTOS, 2020).

Em relação ao que estamos chamando de disputa pelo sentido e pela função da família, nosso olhar foi orientado especialmente pelas leituras de Friedrich Engels (2017) e Wilhelm Reich (1974), que convergem na compreensão da família como instituição social, cuja origem (na modernidade) está umbilicalmente relacionada às origens do Estado e da propriedade privada. Segundo Engels, a família patriarcal e monogâmica é uma das instituições de apoio mais fundamentais do Estado burguês. Uma vez reestruturada de modo diverso do de suas origens primitivas, a partir das transformações das relações sociais de produção, a família transformou-se em uma instituição social cuja principal função é a conservação do próprio sistema de classes que a constituiu (ENGELS, 2017). Já em Reich, colhemos as contribuições sobre a ideologia da família naquilo que ele caracterizou como “psicologia de massa do fascismo” (REICH, 1974). Ambas as leituras nos auxiliam a pensar a questão da disputa pelo sentido de família e de sua função na realização da dominação burguesa e nos barcos da autocracia – mais precisamente, no decorrer do processo de fascistização bolsonarista, no qual observamos a ofensiva do fundamentalismo religioso (católico e evangélico), sob o bordão da ‘defesa da família’, no âmbito do Estado em sentido ampliado³.

Em uma de suas sínteses, Reich apontou que, na combinação de fatos econômicos e ideológicos,

a família burguesa apresenta-se como o primeiro e principal lugar de reprodução do sistema capitalista, ou ainda, do sistema de economia privada, como fábrica da sua ideologia e da sua estrutura. É por isso que a “defesa da família” é o primeiro mandamento da política cultural reacionária. Fundamentalmente, isso esconde-se ideologicamente atrás de palavra de ordem pomposa de “defesa do estado, da cultura e da civilização” (REICH, 1974, p. 59; grifos nossos).

Desse modo, nessa instituição social, vão sendo formados os sentidos de pátria, nação, chefe, entre outros, como “produtos sociais” (REICH, 1974, p. 51-59). Compreendemos, assim, que na realização da função da família enquanto “fábrica de estrutura e de ideologia” são constituídos distintos papéis sociais para o pai e para a mãe, nas relações com a economia (principalmente para a garantia da reprodução da força de trabalho e para a garantia da conservação da propriedade privada); com o Estado (em sentido ampliado, nos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade civil e na sociedade política); e no interior da própria instituição família (no âmbito da reprodução das ideologias que servem à dominação de classe burguesa e no âmbito da autorreprodução das

suas ideologias e estruturas). Do mesmo modo, compreendemos que a política sexual – identificada por Reich (1974) como repressiva, inibidora, um processo de ordem social que também constituiu historicamente a função da família – também relacionada diretamente à função das ideologias dominantes para a exploração da força de trabalho humana e a dominação de classe.

Em vista disso, no processo de fascistização, a disputa pelo sentido e pela função da família sofre inflexões. Para analisá-las, devemos considerar as contradições internas dos elementos ideológicos que compõem esse processo, tal como apontou Nicos Poulantzas no que chamou de “processo de fascistização”: por um lado, a ascensão das ideologias da pequena burguesia, por outro, os interesses do grande capital imperialista que busca jogar com os elementos ideológicos da pequena burguesia em benefício da dominação burguesa, mas sob formas indiretas e dissimuladas (POULANTZAS, 2021, p. 268-274). Poulantzas concluiu, considerando as contribuições de Reich, que a ideologia fascista atribui um papel importante e particular à família e à educação – ao lado de outros elementos ideológicos, como os aspectos estatolátrico, antijurídico, elitista, racista, antissemita, nacionalista, militarista, anticlerical, obscurantista, anti-intelectualista e corporativista:

Papel importante e particular atribuído por essa ideologia [fascista] à família [...]. Esse papel da família está ligado às representações e aspirações de uma pequena burguesia, marcada por seu isolamento econômico e pela exploração familiar, e por sua procura por uma célula social impermeável à luta de classes. Esse aspecto convém igualmente ao grande capital, ainda que o processo do capitalismo monopolista conduza de fato a uma dissolução dos laços familiares tradicionais: ele mascara e esvazia a realidade da luta de classes, contribuindo para a tendência de “hierarquia autoritária” própria da ideologia imperialista (POULANTZAS, 2021, p. 273; grifos no original).

Mas seria possível a família ser uma instituição impermeável à luta de classes? Nas duas últimas décadas, as lutas de movimentos sociais organizados em torno dos direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+ geraram no Brasil significativos avanços para a conquista de alguns direitos elementares. Como reação a esses avanços, Magali Cunha (2019) identificou a emergência do que caracterizou como “neoconservadorismo evangélico”⁴, que seria parte de um contexto de “fortalecimento de posturas conservadoras na esfera pública brasileira” (CUNHA, 2019, p. 98-99).

Em caminho similar, Marina Lacerda (2019) aponta que essas forças emergentes são o conjunto do “novo conservadorismo brasileiro, o qual, por sua vez, é uma reelaboração do conservadorismo norte-americano” (LACERDA, 2019, p. 16), que, naquele contexto, foi um movimento que reuniu diferentes tradições políticas em reação às políticas de bem-estar-social e ao avanço de movimentos feministas, antirracistas, pelos direitos civis, entre outros. A autora caracteriza o neoconservadorismo, em seu ideário, pelos elementos: “privatismo”, “antilibertário”, “neoliberal”, “conservador” e “de direita”, aglutinados em um modo de pensamento “que alia militarismo externo e interno, absolutismo de livre

mercado e valores da direita cristã, além de apoio ao movimento sionista.” LACERDA, 2019, p. 58).⁵ A pesquisadora conclui que, diferente de outras articulações conservadoras, o eixo de gravidade do novo conservadorismo brasileiro, tal como o neoconservadorismo norte-americano, é a “atuação da direita cristã baseada na ideia de que a família – e não o Estado – é a resposta para toda ordem de disfunções sociais.” (LACERDA, 2019, p. 18). Soma-se a essa ideia a dinâmica do reacionarismo contra os avanços dos movimentos feministas e de pessoas LGBTQIAPN+, que, “justificada na defesa da família tradicional, passaria a ser o eixo dessa ação política cada vez mais radicalizada” (LACERDA, 2019, p. 18). No levantamento de Lacerda, se verifica que, a partir de 2014, o ativismo contra o gênero (fundado na ideia de ‘ideologia de gênero’) se fortalece no âmbito das disputas legislativas (LACERDA, 2019, p. 63).

Por caminhos diferentes de análise, Magali Cunha (2019) e Marina Lacerda (2019) compreendem que, com discursos do ideário da moral cristã e princípios fundamentais ao liberalismo político e econômico, a direita evangélica (hegemônica do segmento) unificou nesse período a atuação política em torno da ideia de ‘defesa da família’: “O apelo ao discurso de que *a instituição família está sob ameaça bem como seus filhos, sob ‘ataque’ das ‘feministas abortistas’ e dos ‘gays pedófilos’*” (CUNHA, 2019, p. 105; grifo nosso). Ou seja, a construção da ideia de inimigo absorveu a criação da ‘ideologia de gênero’ (JUNQUEIRA, 2022) do segmento católico, articulando em uma só ideia (como um slogan político mobilizador) o pensamento fundamentalista, conservador e reacionário sobre o feminismo e o marxismo/comunismo.

Desse modo, o neoconservadorismo cristão passa a utilizar o mecanismo de “pânicos morais” (CUNHA, 2019, p.105), com a “bandeira de salvação da família”, em que os “movimentos feministas e LGBTI ganharam identidade de inimigos” (CUNHA, 2019, p. 130-131). Cunha destaca o papel que tiveram os/as evangélicos/as (destacadamente os pastores Silas Malafaia, Marco Feliciano e Damares Alves, assim como a FPE), a partir de 2014, no processo de “construção do pânico moral” e na disseminação de uma “retórica de terror” (CUNHA, 2019, p. 130-156). Em nosso entendimento, o processo/mecanismo de pânico moral⁶ relacionado à ideologia escola sem partido se situa no conjunto de estratégias de uso da gestão social do medo e do medo do desamparo como “afeto político central” e “mobilizador”, capaz de produzir determinada “coesão social” (SAFATLE, 2021).

Nesse ponto consideramos que a criação da ideia de ‘inimigos/as’ por parte da extrema direita ocorreu a partir do uso da Teologia do Domínio combinada à construção da ideologia ‘escola sem partido’ (COLOMBO, 2018), fomentando o pânico moral de que todos/as aqueles/as sujeitos/as e organizações (feministas, antirracistas, por direitos de pessoas LGBTQIAPN+, entre outros/as) representariam ameaças à ‘família’, seriam ‘comunistas’ e ‘inimigos/as’. A Teologia do Domínio (*Dominion Theology*), termo forjado nos Estados Unidos nos anos 1980, “envolve tudo o que se refere a luta do cristão contra o Diabo”, neste caso também relacionada, especialmente, à batalha permanente contra demônios específicos, os chamados espíritos territoriais e hereditários – no Brasil

identificados aos santos católicos e às entidades mediúnicas (MARIANO, 2014, p. 137). Nesse sentido, é uma nova leitura da ideia difundida pelo segmento evangélico como ‘batalha espiritual’ (ou guerra espiritual), que seria uma ‘batalha’ permanente entre Deus e o Diabo pelo domínio da humanidade (MARIANO, 2014, p. 109-146), o que também implica em concepções de bem e mal que derivam do dualismo hierárquico presente no cerne da doutrina cristã (MARIANO, 2003). Essa nova concepção (radicalizada) – a ideia de que ‘inimigos/as’ (comunistas, feministas, pessoas LGBTQIAPN+, entre outros/as) precisam ser permanentemente combatidos/as – foi trazida ao país no início dos anos 1990 e penetrou amplamente nas igrejas de todas as variantes do pentecostalismo (especialmente as neopentecostais), assim como nos demais setores evangélicos históricos renovados e nas instituições paraeclesiais.

No contexto brasileiro é o segmento evangélico que detém a direção da pauta social e moral da ‘família’. No Congresso Nacional, esse segmento também conta com parlamentares representantes do segmento católico como aliados/as. Diversas pesquisas sobre propostas legislativas no campo dos direitos das mulheres e direitos de pessoas LGBTQIAPN+ identificam que evangélicos/as têm dirigido a disputa ultraconservadora e reacionária no Brasil, e que esse processo tem incidido especialmente nas políticas educacionais (EQUIPE RELIGIÃO E PODER, 2022; CUNHA, 2019; LACERDA, 2019).

Tais estudos convergem no entendimento de que esse efeito nas políticas educacionais teve início em 2009, no contexto da disputa pelo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, e se consolidou em 2011, com a mobilização contrária ao material *Escola Sem Homofobia* (chamado de ‘kit gay’ por parlamentares evangélicos/as), produzido pelo MEC e vetado pela presidenta Dilma Rousseff após pressão da FPE. Ambos os casos tiveram o pânico moral como mecanismo e, para isso, além dos púlpitos, foram utilizadas especialmente as redes sociais e demais meios digitais de organizações religiosas e dos/das próprios/as parlamentares (CUNHA, 2019). Posteriormente, na disputa em torno do Plano Nacional de Educação 2014-2024, ficou ainda mais nítida a ofensiva ultraconservadora e reacionária, quando já se difundia a ideologia escola sem partido, em ampla disputa parlamentar que resultou na retirada das menções a *gênero* e *orientação sexual* do documento final do Plano (LACERDA, 2019, p. 74).

Ao observarmos o investimento dos/das evangélicos/as na ofensiva contrária aos direitos das mulheres (especialmente sexuais e reprodutivos), sob o pretexto de ‘defesa da família’ nos marcos da radicalização do neoliberalismo, é notável a busca por deslocar a centralidade da ideia da mulher enquanto sujeita de direitos para o lugar da mulher enquanto pilar da instituição social família. Foi sintomática, por exemplo, a reorganização estrutural e ideológica dos ministérios no governo bolsonarista com a transformação do Ministério dos Direitos Humanos (e da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República) em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMDDH. Nessa retórica, seria necessário ‘proteger’ a mulher para que ela pudesse ser

a base da família e a responsável pela garantia da reprodução da força de trabalho para o capitalismo, envolvendo especialmente as tarefas de educar e cuidar da unidade familiar (no processo de escalada da exoneração do Estado dessas funções). Na refuncionalização da família, determinados papéis são atribuídos à figura da mulher no capitalismo dependente e periférico brasileiro, somados àqueles historicamente desempenhados dentro da divisão sexual do trabalho para a reprodução da força de trabalho e de ideologias que servem à manutenção da dominação de classe burguesa. Podemos afirmar, nesse sentido, que o papel de cuidadoras e de educadoras vem sendo, no mínimo, restaurado.

A seguir, observaremos alguns aspectos da atuação da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional – FPE na disputa pelo sentido e pela função da instituição social família e, em específico, aqueles relacionados à política de Educação Domiciliar – ED.

A FPE e a ofensiva da política de Educação Domiciliar (ou *homeschooling*)

As frentes parlamentares são associações formais e suprapartidárias que se reúnem em torno de interesses específicos e não fazem parte da estrutura oficial do Congresso Nacional. Na 56ª Legislatura (2019-2022), a Frente Parlamentar Evangélica – FPE registrou 203 membros signatários/as – 195 deputados/as e 8 senadores/as, entre os/as quais 93 “professam a fé evangélica” (EQUIPE RELIGIÃO E PODER, 2020).

Na análise realizada por uma equipe de pesquisadores/as do Instituto de Estudos da Religião – ISER, disponível no documento *Banco de Dados – 56ª Legislatura* (EQUIPE RELIGIÃO E PODER, 2022), o total de 11 membros deputados compõem o “núcleo de articulação política da FPE”. Ao observá-los, identificamos que a direção política nesse período esteve concentrada em intelectuais orgânicos⁷ pentecostais da Assembleia de Deus – AD e neopentecostais da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD.

Tal direção também pode ser percebida nos parlamentares eleitos para a presidência da FPE nesse período – os deputados federais Silas Câmara (2019-2020), Cezinha de Madureira (2021-2022) e Sóstenes Cavalcante (2022) – todos oriundos de igrejas Assembleia de Deus. O primeiro, filiado ao partido Republicanos, é pastor da Assembleia de Deus – Ministério de Belém, empresário da área de radiodifusão e televangelismo, cuja família é proprietária da Rede Boas Novas de Televisão, além de fundadora e líder da Convenção da Assembleia de Deus no Brasil – CADB. O segundo, filiado ao Partido Social Democrático – PSD, radialista e apresentador de programas religiosos, é pastor da Assembleia de Deus Ministério de Madureira, por sua vez, liderada pelo pastor Manoel Ferreira, presidente vitalício da Convenção Nacional das Assembleias de Deus no Brasil Ministério de Madureira – CONAMAD. O terceiro, então filiado ao União Brasil, atualmente ao Partido Liberal, é teólogo e pastor da Assembleia de Deus – Vitória em Cristo, apadrinhado politicamente e amigo pessoal do pastor Silas Malafaia, que é o presidente da igreja e

reconhecido bolsonarista. Sóstenes é um entre os/as deputados/as federais que assinam o PL nº 246/2019, visando instituir o Programa Escola sem Partido.

Em nosso trabalho de pesquisa, para melhor entendimento da atuação da FPE no âmbito das disputas das políticas educacionais na 56ª legislatura, realizamos amplo levantamento na página oficial da instituição na rede social Instagram. A escolha pela página se deu pelo fato de obter sido o principal meio de comunicação e divulgação das ações da organização no período – algumas publicações eram reproduzidas também na página oficial da rede social Facebook, mas nela não foi possível encontrar a totalidade dessas publicações. O levantamento envolveu 647 publicações⁸ – materiais publicados entre abril de 2019 (ocasião da criação da página oficial) e dezembro de 2022 (final da legislatura).

Os dados coletados foram analisados e classificados em cinco tipos de materiais⁹. Aqui destacamos os materiais de divulgação de ações ou peças publicitárias de campanhas da FPE, de maior incidência, com 177 publicações, que representam 27% do total de materiais coletados analisados, cujos temas¹⁰ seguem organizados em tabela:

Tabela 1: Materiais de divulgação de ações ou peças publicitárias de campanhas da FPE publicados no Instagram durante a 56ª legislatura (por temática)

TEMA DA CAMPANHA	INCIDÊNCIA
Promoção da imagem da FPE (inclui perfil de deputados/as e senadores/as membros da diretoria ou apoiadores/as, divulgação de outras redes sociais oficiais, divulgação de entrevistas, entre outros)	67
Defesa da família (inclui materiais ‘pela família’, contra o aborto, contra direitos de pessoas LGBTQIAPN+ e contra a descriminalização de drogas)	52
Datas comemorativas (religiosas ou não)	17
Outros (inclui campanha contra posse de armas, apoio a interesses de militares, ‘liberdade de expressão’ para discursos religiosos, entre outros)	17
Apoio ao Estado de Israel	9
Apoio ao Escola Sem Partido (inclui defesa da Educação Domiciliar)	8
Campanha nas eleições de 2022 (“Princípios para votar como cristão”)	7
TOTAL	177

Fonte: Frente Parlamentar Evangélica (Instagram), 2019-2022.

É possível identificar a prioridade da campanha de ‘defesa da família’ (conforme o modelo cisheteropatriarcal e monogâmico), com maior número de publicações em relação a temas de outras campanhas – com exceção da campanha de promoção da própria organização, que, indiretamente, também fortalece a campanha em ‘defesa da família’ – representando 29% do total de publicações desse tipo de material. Cabe destacar que, além dos materiais relacionados à campanha de defesa da família e de *Apoio ao Escola sem*

Partido, também estão presentes conteúdos que reforçam a ideia de ‘ideologia de gênero’, correspondendo à disputa pelo sentido e pela função de família, especialmente a relacionadas à defesa da Educação Domiciliar – ED.

A seguir, apresentamos a sistematização dos dados coletados relativos aos 52 materiais da campanha em defesa da família, organizados em forma de gráfico, de acordo com quatro temas e posicionamentos identificados na análise.

Tabela 2: Temas e posicionamentos específicos dos materiais da campanha em defesa da família da FPE publicados no Instagram durante a 56ª legislatura

TEMA DA CAMPANHA DE “DEFESA DA FAMÍLIA	INCIDÊNCIA (%)
Defesa da instituição família	48%
Oposição aos direitos de pessoas LGBTQIAPN+	29%
Oposição ao aborto	13%
Defesa da criminalização do uso de drogas	10%
TOTAL	100%

Fonte: Frente Parlamentar Evangélica (Instagram), 2019-2022.

Notamos a ênfase nos temas relacionados à concepção ultraconservadora da instituição social família (cisheteropatriarcal e monogâmica) e a oposição ao aborto (disputa sobre os direitos sexuais e reprodutivos). Em relação aos materiais da campanha *Apoio ao Escola sem Partido*, notamos o foco na ratificação da ideia de que os maiores problemas das escolas brasileiras seriam a ‘doutrinação marxista’ e a ‘ideologia de gênero’, supostamente promovidas por aqueles/as que seriam os/as principais inimigos/as das famílias evangélicas: as/os professoras/es. Assim, a instituição eleita para resolução dos problemas sociais foi a família; o papel das mulheres nessa instituição, consequentemente, é o do zelo, do cuidado e da educação.

Em nosso levantamento, observamos que esses materiais correspondem à sustentação ideológica da defesa da política de Educação Domiciliar. Recorrentemente, defendem a direção moral da família (de dimensão privada) em relação à educação escolar (de dimensão pública). Além disso, também reforçam a estratégia de construção de pânico morais, como se a prática educativa realizada nas escolas corrompesse a ‘inocência’ das crianças. Na publicação *Somos contra a educação sexual para as crianças*, por exemplo, constava o texto “A FPE se compromete a combater qualquer tipo de ação que vise corromper a inocência dos nossos pequenos e a moral da família brasileira” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2019). Da mesma forma, na publicação *A FPE apoia o Escola Sem Partido* constava um texto reforçando a ideia de que existiriam conflitos de ordem moral entre a instituição escola e a instituição família, e que a família teria precedência na orientação

e na condução do processo educativo: “A FPE apoia o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2022a).

Também na campanha *Apoio ao Escola sem Partido*, o texto *A FPE defende a Educação Básica Domiciliar* indicava: “Garantir na legislação a alternativa de oferta da Educação Básica Domiciliar, é reconhecer o direito de opção das famílias com relação ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2022b). Tal argumento, apresentado para defender que parlamentares apreciassem com urgência o PL nº 3179/2012, baseia-se na concepção de *filiação*, pela qual pais/mães teriam o direito-dever “natural e inalienável à educação *integral* da prole” (JUNQUEIRA, 2022, p. 39; grifo nosso). Ou seja, concebem-se os/as filhos/as como propriedade da família, cujos direitos – como o poder de determinar o processo educativo formal – estariam acima do controle e da proteção do Estado e das legislações educacionais.

Em relação à articulação entre intelectuais orgânicos/as evangélicos, cabe destacar que a gestão do pastor Milton Ribeiro à frente do Ministério da Educação – MEC foi mais um marco para o avanço da defesa da regulamentação da ED no país. Em 2021, o ministério lançou a cartilha *Educação Domiciliar: um Direito Humano tanto dos pais quanto dos filhos* (BRASIL 2021, p. 1). Em suas 20 páginas, o documento explica a política, apresenta argumentos a favor da regulamentação e exemplos de iniciativas pelo país, além de utilizar a pandemia da Covid-19 como justificativa para a necessidade da regulamentação. Mais ainda, busca interferir no âmbito legislativo ao apontar todos os PLs em tramitação na Câmara e defender sua aprovação.

No Brasil, denominamos Educação Domiciliar – ED a substituição da educação escolar (âmbito público) por um ensino doméstico (âmbito privado), cujas responsabilidade, direção, orientação, planejamento e promoção da Educação Básica são exclusivas das próprias famílias ou responsáveis legais. Em outras palavras, no caso brasileiro, onde a prática é ilegal, pois fere o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Código Penal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, seria retirado o direito de crianças e adolescentes à educação formal de caráter público, gratuito, laico; e a substituição desse processo educativo por outro processo a critério de seus responsáveis, de acordo com interesses de âmbito privado (de acordo com seus princípios ideológicos, morais e religiosos). É necessário destacar que nesse processo, além de retirado o direito à educação escolar, também são retirados acompanhamento, identificação, tratamento e combate a casos de violações dos direitos das crianças e adolescentes – atualmente realizados através do trabalho escolar em parceria com o SUS e Conselhos Tutelares. Isso deixa crianças e adolescentes mais vulneráveis e desprotegidos/as em relação a casos de violência física e sexual, trabalho infantil, abandono intelectual e outras privações.

A partir do nosso levantamento nos sites da Câmara e do Senado a respeito das propostas legislativas que visam alterar dispositivos legais e regulamentar essa política, em 2021, identificamos 17 Projetos de Lei que tratavam da sua regulamentação: seis arquivados, um devolvido ao autor e 10 em tramitação (dois do Senado e oito na Câmara). Neles, identificamos o protagonismo de parlamentares representantes da FPE e de organizações de extrema direita na autoria de quase todas as propostas, assim como do poder Executivo (como o PL nº 2401/2019, assinado pelo ex-presidente Bolsonaro). Entre os PLs em tramitação na Câmara, destacamos o PL nº 3179/2012, de Lincoln Portela (PR/MG), visando alterar dispositivos legais que garantem a obrigatoriedade da educação escolar. O deputado é representante da FPE, pastor, apresentador de televisão, radialista e presidente da Igreja Batista Solidária. Tal PL, prioridade da FPE na 56ª legislatura, foi aprovado em maio de 2022 no Plenário da Câmara e seguiu para o Senado.

Em março de 2019, avançou a defesa da política no Congresso Nacional, com a criação da Frente Parlamentar em Defesa do *Homeschooling* – FPDH, cuja presidência foi ocupada pelo deputado federal Dr. Jaziel (PR/CE, atual PL/CE). Segundo a então ministra Damares Alves, a frente foi lançada como prioridade dos primeiros cem dias do governo Bolsonaro.¹¹ A articulação da FPDH com o MMFDH e o MEC também ocorreu através da ocupação de secretarias estratégicas por defensores/as (intelectuais orgânicos/as) da ED, a saber: a Secretaria de Alfabetização – SEALF/MEC, por Carlos Nadalim, católico fundamentalista, criador e produtor do site *Como Educar Seus Filhos*, de orientação religiosa católica; e a Secretaria de Família do MMFDH, por Ângela Gandra Martins, jurista, presidente do Instituto Ives Gandra, vice-presidente do Instituto Brasileiro de Direito e Religião – IBDR, professora da Universidade Mackenzie, diretora jurídica da Faculdade Evangélica de São Paulo – FAESP.

Além do segmento evangélico, a defesa da ED também é promovida por uma frente de organizações (ou melhor, aparelhos privados de hegemonia, na perspectiva gramsciana) de cunho liberal-ultraconservador, que vêm atuando em disputas que envolvem a educação através da marca ideológica do movimento Escola Sem Partido (COLOMBO, 2018). É o caso de aparelhos hegemônicos como o Instituto Mises Brasil, o Movimento Brasil Livre e o Estudantes Pela Liberdade (COLOMBO, 2018). A Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED também tem atuação destacada, com ideologia mais difusa (características da frente liberal-ultraconservadora e da frente social-liberal) no âmbito do Estado ampliado, especialmente na articulação com ministérios e o Congresso Nacional.

Outro fator preponderante para a difusão da defesa da ED no referido período foi o contexto que consideramos como ‘laboratório’ para a política da ED, através da implementação do chamado ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 (COLOMBO, 2020). Embora cada rede de ensino tenha estabelecido a sua forma de funcionamento, ainda que não tenham sido experiências que se constituíram exatamente como ED, o que se constatou foi a participação das famílias em um novo papel diante

das atividades de ensino remoto. No segmento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise dos pareceres emitidos pelo CNE, em consonância com orientações do Banco Mundial e da OCDE, observamos que se esperava que as famílias assumissem esse novo papel no processo educativo, ora como as próprias educadoras responsáveis pelo ensino, ora como mediadoras, sempre com atuação direta e necessária (COLOMBO, 2020).

Ressaltamos igualmente os interesses do mercado de produtos e serviços voltados exclusivamente para a prática de ED, que correspondem à demanda de empresas, grupos e fundações empresariais nacionais e multinacionais, em consonância aos interesses empresariais de expansão do mercado da Educação à Distância. No Brasil, uma iniciativa que representa o movimento empresarial desse setor é a Expo Homeshchooling Brasil, evento que ocorreu em duas edições (2022 e 2023) e que, segundo sua organização, “nasceu por inspiração de Deus no coração de pessoas que amam as famílias brasileiras e a liberdade educacional”¹. No site oficial da organização consta que, além de palestras e oficinas com intelectuais orgânicos/as de diferentes organizações e associações, em sua maioria cristãs, foram promovidas feiras de iniciativas e projetos pró-*homeschooling*, denominados Empreendedores da Liberdade Educacional. Entre expositores/as e patrocinadores/as, constavam diversas empresas e organizações religiosas cristãs, tais como as internacionais Generations Homeschool, Classical Press, Classical Conversations, Pilgrim, e as nacionais Família de Trigo, Fundamento Cristão, Jesus em Nosso Lar, Homeschool Advento, Virtus Escola Cristã Clássica, Clubinho Cristão, Knox Kids Ensino Confessional, entre outras. Ou seja, no maior evento voltado para a promoção e defesa da ED no país, o caráter religioso está presente, desde a sua justificativa até a sua realização.

Considerações finais

Diante dos dados obtidos e da nossa análise sobre a atuação da FPE no movimento de defesa da política de Educação Domiciliar, concluímos que a disputa pelo sentido e pela função da instituição social família – assim como da escola pública – está presente tanto no argumento quanto na finalidade dessa política. Depreendemos o curso de um processo de restauração do sentido e de refuncionalização da família cishetero-patriarcal e monogâmica, nos marcos do neoliberalismo, do fundamentalismo cristão, do reacionarismo e do ultraconservadorismo. Observamos que o segmento evangélico vem desempenhando importante papel nas estratégias que visam o adensando e o aprofundamento da capilarização da ideia de que ‘professores/as doutrinadores/as’ seriam os/

1 Informações disponíveis em <<https://www.expohomeschooling.com/>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

as principais ‘inimigos/as’ (o principal ‘problema’) no âmbito das políticas educacionais. Tal ‘cruzada’, como vimos, está umbilicalmente alinhada ao projeto bolsonarista de fascistização, no qual intelectuais orgânicos/as evangélicos/as exercem forte protagonismo para a massificação de seu receituário ideológico, tanto através dos púlpitos das igrejas quanto através das tribunas do Congresso Nacional.

Destacamos que a política de ED, uma vez regulamentada, corroboraria os instrumentos de censura que visam silenciar o pensamento crítico e negar o acesso ao conhecimento científico, retirando dos/das estudantes o direito básico à educação escolar, aprofundando as desigualdades e a dualidade educacional no país. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa que resultou no presente artigo buscou contribuir com a leitura crítica dos desafios do tempo presente, assim como com estudos futuros voltados para a criação coletiva de estratégias adequadas para a continuidade da defesa e do fortalecimento da escola pública no Brasil.

Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Notas

- 1 Sobre a caracterização das vertentes neoliberais, ver social-liberalismo em Rodrigo Castelo (2013) e liberal-ultraconservadorismo em Luiza Colombo (2018). Portanto, quando utilizamos o termo *liberal* ao longo do artigo, estamos dentro do perímetro ideológico do neoliberalismo (de seu ‘receituário ideal’ às suas variantes). Tais vertentes neoliberais podem ser observadas em organizações articuladas em amplas frentes de ação, a partir desses mesmos eixos ideológicos. Sobre as aproximações e tensões entre as duas frentes no âmbito da Educação, ver Luiza Colombo (2018) e Rodrigo Lamosa (2020).
- 2 O termo restauração é aqui empregado a partir de duas aproximações: com o conceito de “*restauração-conservadora*” de Apple (2003) e o conceito de *revolução passiva* do léxico gramsciano – no qual restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical vinda ‘de baixo’, de subalternos/as) é um de seus dois momentos, juntamente com a renovação (em que algumas das demandas populares são satisfeitas ‘pelo alto’, através de concessões das camadas dominantes) (GRAMSCI, 2020).
- 3 Aqui nos referimos ao conceito de Estado integral (ou ampliado), na perspectiva gramsciana, como ferramenta teórico-metodológica, tal como sistematizou Sônia Mendonça: “O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas” (MENDONÇA, 2014, p. 34).
- 4 Para Magali Cunha, “O prefixo ‘neo’ se deve à forma como as lideranças evangélicas se apresentam: como modernas, pertencentes aos novos tempos, em que a religião tem como aliados o

mercado, as mídias e as tecnologias (em afinidade com o liberalismo econômico contemporâneo), sem deixar de se afirmar como defensoras de conteúdos conservadores, em especial, no que dizem respeito à rigidez moral e ao controle dos corpos” (CUNHA, 2019, p. 98-99).

- 5 Cabe pontuar que quando utilizamos o termo *ultraconservador*, estamos tratando de compreensão similar, que envolve os mesmos aspectos. Porém, a utilização de outro prefixo, motivada por outro caminho de caracterização do conservadorismo – na qual enfatizamos o aspecto da formação da burguesia no Brasil, nos marcos do capitalismo dependente e periférico, essencialmente conservadora – levou ao *ultra* para determinar os aspectos dos fenômenos recentes aqui tratados. Sobre o debate acerca da formação da burguesia, ver Florestan Fernandes (2020).
- 6 Rogério Junqueira (2022) aponta que os pânico morais são inerentemente normativos, caracterizados quando “a preocupação que suscitam aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais. E mais: no pânico moral as reações a comportamentos pouco convencionais surgem necessariamente a partir de julgamentos realistas ou ponderados, e eventualmente se dão frente a um perigo que pode ser real ou a uma ameaça de posições, interesses, ideologias, valores ou instituições” (JUNQUEIRA, 2022, p. 66). Além disso, aos mecanismos de pânico moral se soma a prática de produção e disseminação de “notícias e relatos falsos, escandalísticos e caluniosos.” (JUNQUEIRA, 2022, p. 68).
- 7 Trata-se do conceito gramsciano de “intelectuais orgânicos”, que são aqueles/as que, em uma ou mais camadas, atuam como formuladores/as, sistematizadores/as e difusores/as da concepção de mundo de sua classe. Para identificar essas noções de intelectuais, deve-se observar o sistema de relações nas quais a atividade intelectual se encontra no complexo geral das relações sociais (e em especial as relações soldadas através dos partidos políticos nos processos de produção da hegemonia e da atuação dos/das intelectuais nos seus respectivos aparelhos privados de hegemonia) (VOZA, 2017). Assim, os aparelhos privados de hegemonia, organizados por intelectuais orgânicos de determinada classe, são utilizados para dar força material às ideias através da atuação no âmbito do Estado ampliado (na sociedade civil e na sociedade política de forma indissociável).
- 8 Alguns materiais de características distintas foram identificados em uma mesma ‘publicação’, conforme foi nomeada na plataforma da rede social. Ao todo, foram analisadas todas as 608 ‘publicações’ do período da 56ª legislatura, o que resultou na classificação do conteúdo de 647 materiais.
- 9 O método e os critérios para a classificação em *tipos de materiais* foram definidos após a leitura e a caracterização do material, em análise que considerou conteúdo, linguagem (e gênero textual) e o padrão estético. Seguem algumas observações para elucidar procedimentos metodológicos e critérios empregados em cada uma das classificações: a) Em *Divulgação de ações ou peças publicitárias de campanhas da FPE* (177 publicações), para a caracterização de ‘campanha’, consideramos conteúdos presentes em pelo menos 5 materiais, com um padrão estético/gráfico e/ou slogan; b) em *Divulgação ou registro de reuniões ou eventos que a FPE organizou ou foi oficialmente convidada*, com 135 publicações, e *Divulgação ou registro de cultos da FPE realizados dentro da Câmara dos Deputados* (131 publicações), para a caracterização de ‘reunião’, ‘evento’ e ‘culto’, não consideramos apenas as fotografias ou vídeos, mas também a descrição em texto verbal da própria FPE a respeito de cada ocasião, tendo em vista a semelhança de reuniões, cultos e/ou eventos em diversos registros fotográficos; c) em *Notas de esclarecimento, apoio, repúdio, pesar ou manifestos (em forma de vídeo, matéria escrita e/ou documento)*, com 130 publicações, optamos pela aglutinação de todo o tipo de nota ou manifesto neste único tipo de material, sem distinguir o que seria um manifesto ou nota de apoio ou repúdio, pois em muitos casos um mesmo documento apresentava repúdio a determinada questão e apoio outra (exemplo: nota de repúdio ao PT e de apoio à empresa Jovem Pan, em um mesmo documento); e d) em *Peças publicitárias de campanha de evangelização com versículos bíblicos* (74 publicações), foram consideradas apenas as publicações cujo conteúdo central era um versículo bíblico ou uma mensagem de contexto bíblico, sendo descartadas as que tinham outro conteúdo central e um versículo bíblico como complemento.

- 10 Os critérios para a classificação dos temas dos materiais de divulgação de ações ou peças publicitárias de campanhas da FPE foram definidos após a conclusão da leitura e da caracterização de todo o material, em análise que considerou a incidência, a frequência do conteúdo e a classificação em eixos temáticos conforme a exposição na Tabela 1.
- 11 Informações obtidas em *Deputados defendem educação domiciliar com criação de frente parlamentar*, disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/554791-deputados-defendem-educacao-domiciliar-com-criacao-de-frente-parlamentar/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Cartilha Educação Domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos*. Brasília: 2021.
- CALIL, Gilberto. O negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização. *Materialismo Storico*, v. 9, p. 70-122, 2020.
- CASIMIRO, Flavio. *A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- COLOMBO, Luiza. *A Frente Liberal Ultraconservadora no Brasil: reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido*. Dissertação (mestrado em Educação) – UFRRJ/Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Rio de Janeiro, 2018.
- COLOMBO, Luiza. Educação Domiciliar a pretexto do “ensino remoto emergencial”: o que dizem as igrejas evangélicas? In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). In: *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.
- CUNHA, Magali. *Do púlpito às mídias sociais: evangélicos na política e ativismo digital*. Curitiba: Appris, 2019.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Lafonte, 2017.
- EQUIPE RELIGIÃO E PODER. *Frentes e Bancadas*. 2020. Disponível em: <<https://religioepoder.org.br/analise/frentes-e-bancadas/>>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- EQUIPE RELIGIÃO E PODER. *Banco de Dados: 56ª Legislatura*. 2022. Disponível em: <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1IClmIvRaUjXeVtLgknYDJKKQ7HN27BYbCkzzDs8BnYw/edit#gid=1223425815>>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kotter; São Paulo: Contracorrente, 2020.
- FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. Somos contra a educação sexual para as crianças. (Imagem e texto). *Instagram*. 24 abr. 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BwqMgyulO-H/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. A FPE apoia escola sem partido. Instagram. 26 ago. 2022a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChuH83MMDa7/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. A FPE defende a Educação Básica Domiciliar. Instagram. 28 abr. 2022b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cc5ltUKgbsU/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*: Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. v. 4. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério. *A invenção da "ideologia de gênero"*: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.

LACERDA, Marina. *O novo conservadorismo brasileiro*: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAMOSA, Rodrigo. *As frentes de ação da classe dominante na Educação*: entre o Todos pela Educação e a Ideologia Escola sem Partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020, p. 11-22.

LÖWY, Michael. Extrema direita e neofascismo, um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. In: FARIA, Fabiano, MARQUES, Luiz Mauro (Orgs.). *Giros à direita*: análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador. Sobral: Sertão Cult, 2020.

MARIANO, Ricardo. Guerra espiritual: o protagonismo do diabo nos cultos neopentecostais. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 4, n. 4, jul., 2003.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais*: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 2014.

MARIANO, Ricardo & GERARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. *Revista USP*, São Paulo, n.120, p. 61-76, 2019.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Governo Bolsonaro*: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Revista Marx e o Marxismo*, v.2, n.2, jan./jul. 2014.

POULANTZAS, Nicos. *Fascismo e Ditadura*: a III Internacional face ao fascismo. Florianópolis: Enunciado Publicações, 2021.

REICH, Wilhelm. *Psicologia de Massa do Fascismo*. Porto: Escorpião, 1974.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, G., VOZA, P. (orgs.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

O Escola Sem Partido denuncia uma ‘marmanja’: *análise do discurso e reparação ao silenciamento docente*

Escola Sem Partido denounces a “marmanja”:
discourse analysis and reparation for teacher silencing

Escuela Sin Partido denuncia a una ‘tipa adulta’:
análisis del discurso y desagravio al silenciamiento docente

 **THAÍS VILLA***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetivou analisar uma denúncia do Escola Sem Partido – ESP, com inspiração na análise do discurso foucaultiana associada à literatura acadêmico-científica. A professora alvo da denúncia é a autora do artigo e, por essa razão, realizou-se um movimento de reparação ao silenciamento docente imposto pelo ESP. Os resultados demonstraram a atuação de conservadores/as na disputa pelo verdadeiro, no acionamento do pânico moral, por meio da reiteração de discursos sobre uma pretensa ‘ideologia de gênero’, em detrimento da Educação Sexual – o ESP se converte, assim, em vigilante da heteronormatividade. Os resultados da análise também trazem apontamentos sobre os desdobramentos da atuação do ESP para a Educação e para a vida da professora denunciada.

Palavras-chave: Escola Sem Partido. Ideologia de gênero. Educação Sexual. Análise do discurso.

ABSTRACT: This article aims to analyze an accusation made against a teacher by the conservative movement Escola Sem Partido – ESP, drawing on Foucauldian discourse analysis in dialogue with academic-scientific literature. The teacher targeted by the accusation is the author of this article and, for this reason, a movement of reparation was carried

* Doutoranda da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberaba-MG. E-mail: <thavilla_oliveira@hotmail.com>.

out in response to the silencing imposed by the ESP movement. The results highlighted the role of conservative people in the fight over truth and in the mobilization of moral panic. The latter happens through the reiteration of discourses about an alleged “gender ideology” to the detriment of Sexual Education, which makes the ESP movement an enforcer of heteronormativity. The findings of the analysis also point to the implications of the movement’s actions for education and for the life of the teacher who was denounced.

Keywords: Escola Sem Partido. Gender ideology. Sexual Education. Discourse analysis.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar una denuncia de la Escola Sin Partido (ESP), inspirada en el análisis del discurso de Foucault asociado a la literatura académico-científica. La docente denunciada es la autora del artículo y por ello se realizó un movimiento como desagravio al silenciamiento impuesto a los/as docentes por la ESP. Los resultados demuestran el rol de los/as conservadores/as en la disputa por lo que es la verdad, en desencadenar el pánico moral a través de reiterados discursos sobre una supuesta ‘ideología de género’, en detrimento de la educación sexual — así, la ESP se convierte en un guardián de la heteronormatividad. Los resultados del análisis también brindan información sobre el impacto de las acciones de la ESP en la educación y en la vida de la docente denunciada.

Palabras clave: Escuela Sin Partido. Ideología de género. Educación sexual. Análisis del discurso.

Introdução

As discussões sobre o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, um dos principais eixos das políticas públicas educacionais brasileiras, foram marcadas por discursos inflamados de conservadores/as. Naquele momento aconteciam dois importantes movimentos político-midiáticos que buscavam enfraquecer as instituições democráticas: o ‘espetáculo’ da Lava-Jato e a contestação da vitória eleitoral da presidenta Dilma Rousseff (SANTOS & BIROLI, 2023). Com isso, o movimento intitulado Escola Sem Partido – ESP, existente desde o ano de 2004, encontrou as condições para se projetar nacionalmente.

Em fevereiro de 2014 foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei – PL nº 7180 (BRASIL, 2014), visando alterar o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), de forma a incluir o seguinte inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas (BRASIL, 2014).

As justificativas do PL citam o Pacto de San José da Costa Rica, firmado no ano de 1969, durante a Convenção Americana dos Direitos Humanos e ratificado pelo Brasil em 1992:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros (BRASIL, 2014).

O PL, proposto por um deputado filiado ao Partido Social Cristão – PSC e pastor da igreja Assembleia de Deus, foi o primeiro de muitos que se seguiram com proposições vinculadas ao tema na Câmara dos Deputados e no Senado Federal (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021). Nas discussões sobre os Planos Municipais de Educação também vimos a reprodução da estratégia e dos discursos ora utilizados em nível nacional.

Algumas pesquisas se dedicaram a analisar os discursos de representantes políticos/as que saíram em defesa dos projetos relacionados ao ESP (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021; SANTOS & BIROLI, 2023). Os resultados evidenciaram que o termo mais recorrente nos discursos foi a chamada 'ideologia de gênero':

a "ideologia de gênero" é um espantalho criado por católicos ultraconservadores da América do Norte e da Europa Ocidental, importado para o Brasil e abraçado também por outras seitas, que visa estigmatizar as bandeiras da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual, acusando-as de contrárias à natureza e solapadoras da família e, portanto, de toda a civilização (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021, p. 268-269).

As/os professoras/es² foram declaradas/os inimigas/os da sociedade e o processo educacional nas instituições públicas passou a ser divulgado por conservadores/as defensores/as do ESP – principalmente na internet, por meio de fake news – como perigosos às crianças, sob o pretexto de que elas estariam à mercê de 'doutrinadoras/es comunistas de esquerda' que, entre outras inverdades, se escondem sob a égide da profissão docente para implementarem o 'kit gay'³ e distribuírem 'mamadeiras de piroca'⁴.

Objetivamos neste artigo analisar uma denúncia do ESP apresentada durante reunião da Comissão Especial da Câmara dos Deputados no ano de 2017, a partir da análise do discurso foucaultiano associada à literatura acadêmico-científica. A professora

alvo da denúncia é a autora deste artigo; portanto, durante as análises, para além da mobilização de conceitos e pesquisas, em alguns trechos utilizaremos essa condição para tecer argumentos.

Educação Sexual, pânico moral e as professoras doutrinadoras

Acerca da nomenclatura utilizada para designar o trabalho pedagógico nas escolas com as questões afetas a sexualidades, gêneros e corpos, enquanto ciência da Educação e objeto de estudo pedagógico, optamos pelo termo Educação Sexual por compreendermos que apresenta elementos e justificativas que nos são caros. Na definição de Jimena Furlani:

o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (FURLANI, 2003, p. 69).

Assim, enfatizamos que a Educação Sexual se relaciona com uma complexa teia de saberes e poderes, discursos e dispositivos históricos, sociais e culturalmente desenvolvidos, que há tempos existem na escola (LOURO, 2000), embora ainda persistam nas licenciaturas que preparam para a profissão docente um silenciamento sobre a sexualidade, pois,

o currículo oficial do curso de Pedagogia não lhe dá a devida importância. É como se fosse algo secundário e desnecessário de ser visto com os futuros educadores, o que contribui para perpetuação do estigma de que este assunto não deva ser abordado, não sendo função do professor atuar com questões de sexualidade (LEÃO & RIBEIRO, 2014, p. 285).

Tal fato colabora para que proliferem confusões e desinformação sobre o que seja a Educação Sexual nas escolas, e nesse cenário, o ESP passa a atacá-la e esvaziá-la completamente de seus propósitos pedagógico-educacionais, para que caiba na ‘ideologia de gênero’. Essa emerge no campo educacional a partir do acionamento dos chamados pânicos morais que, em suma, “exprimem de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida” e que surgem quando se coloca em voga que ‘os valores’ da sociedade estão sob ameaça (MISKOLCI, 2007, p. 111). Podemos observar que os discursos do ESP sempre enfatizam a destruição da família e da infância – sem nunca mencionar *que* família e *quais* infâncias são essas –, tornando a ‘ideologia de gênero’ algo a ser combatido em toda a sociedade, mas especialmente nas escolas, pois o pânico moral

cristaliza medos e ansiedades generalizados, e muitas vezes lida com eles não buscando as causas reais dos problemas e condições que eles demonstram, mas deslocando-os para os “demônios populares” de um grupo social identificado (geralmente o “imoral” ou o “degenerado”). A sexualidade tem uma centralidade peculiar em tais pânicos, e os “desviantes” sexuais têm sido os bodes expiatórios onipresentes (WEEKS, 1981, p. 14 *apud* MIGUEL & OLIVEIRA, 2021, p. 268).

Dessa forma, o ESP não busca discutir a realidade educacional e os possíveis problemas da Educação Básica brasileira, mas desloca às/aos professoras/es a total responsabilidade pelo ‘fracasso’ escolar de alunos/as e incentiva denúncias do que nomeiam como ‘doutrinação’. Em nível nacional houve inúmeros esforços por parte de conservadores/as para que famílias e alunos/as denunciassem professoras/es que ‘ousassem’ ministrar conteúdos afetos à Educação Sexual, ao racismo, à misoginia e outros temas relacionados, principalmente, ao campo das Ciências Humanas.

Tais denúncias podem ser analisadas a partir dos conceitos de *saber* e *poder* que permeiam a obra de Michel Foucault, e que, em síntese, expõem o poder enquanto produtor de efeitos no campo da verdade e o saber enquanto um exercício do poder, legitimado pelo discurso, que constrói saberes. Assim,

O mecanismo da denúncia, no caso do ESP, opera através da naturalização de uma realidade específica – a suposta doutrinação ideológica – que sirva necessariamente a seus fins políticos de resistência ao avanço da esquerda no âmbito das instituições escolares. [...] o movimento se insere na disputa pelo verdadeiro, e é por esse ângulo que a denúncia é tão importante. Tal mecanismo oferece saberes que tornam verificáveis as afirmações da organização, de modo que ela possa advogar suas causas com o mínimo de fundamentação necessária para convencer ou, na pior das hipóteses, ameaçar os professores tidos como doutrinadores (KATZ & MUTZ, 2019, p. 376).

Muitos desses mecanismos consistem na desvalorização social da profissão docente e da Educação pública, posta em prática nos últimos anos⁵ por meio da extinção e do enfraquecimento de secretarias do Ministério da Educação e de órgãos de controle da qualidade do ensino.

A análise dos discursos do ESP

Com inspiração na análise do discurso foucaultiana analisamos dois vídeos do YouTube, no intento de desvelar a complexa teia de saberes e poderes que neles se apresentam, pois “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2007, p. 55). Esse tipo de análise “compreende que [o discurso] é a forma como

se compreende a língua. Ele faz parte de um processo de significação que se modifica a partir do momento ideológico e histórico, produzindo efeitos” (BARROS, 2015, p. 77).

O espaço histórico do discurso reconhecido por Foucault se justifica pela relação política-ideológica que favorece sua produção e o torna possível, sendo permeado por sentidos e construído a partir da relação existente entre o poder, o saber e a linguagem (BARROS, 2015).

O primeiro vídeo do Youtube analisado foi veiculado no canal oficial do pastor Marco Feliciano no ano de 2017, quando exercia mandato como deputado federal. Trata-se do recorte de uma fala do mandatário durante a 19ª reunião da Comissão Especial destinada a dar parecer sobre a Lei nº 7140/2014, na qual ele reproduz e comenta o áudio de uma ‘conversa’ entre uma criança de cinco anos e seu pai. Trazemos o termo conversa entre aspas simples porque percebemos, a partir das análises tecidas, que não se trata de uma conversa espontânea, mas de uma tentativa de descredibilização da professora para posterior denúncia ao ESP. O segundo vídeo mostra a íntegra da referida reunião na Câmara dos Deputados em 08 de agosto de 2017, do qual analisamos somente o trecho que inicia aos 40min 40seg e se encerra aos 45min 07seg, momento em que Miguel Nagib⁶ também reproduz o áudio utilizado no vídeo de Marco Feliciano e o comenta.

Relembrando que a professora denunciada é também autora deste artigo, em alguns momentos expressaremos a própria visão acerca do trabalho com Educação Sexual nas escolas, a fim de realizarmos um movimento de reparação das práticas do ESP e de nos fazermos ‘ouvir’, pois,

O movimento Escola Sem Partido estimula os alunos a fazerem denúncias contra os seus professores. Estas denúncias são publicadas pelo próprio Escola Sem Partido na sua página e redes sociais. Os professores nunca são chamados para apresentarem o seu ponto de vista da questão, nunca são escutados. Eles são representados como manipuladores hábeis, que se aproveitam da inocência dos seus alunos (PENNA, 2015, p. 299).

O vídeo veiculado no canal oficial do pastor e deputado possui 3min 45seg e foi transcrito abaixo:

Lutamos contra uma esquerda que acabou dominando o nosso país e demonizando as instituições, como instituições de segurança pública. Os professores apanham dentro da sala de aula e ninguém pode fazer nada, porque se o professor levantar um dedo vem os direitos dos manos, ou, desculpe, vem os Direitos Humanos e pune o professor e coisas desse tipo. Debater com qualquer pessoa que tenha um pensamento contrário é salutar e saudável. Difícil é debater com alguém que milita em uma esquerda orquestrada e extremamente raivosa. Escola Sem Partido chega em bom tempo. Dia quinze, agora, vamos ter uma grande marcha, em várias cidades do Brasil, grandes movimentos estão apoiando, as pessoas estão indo para a rua as crianças estão cobrando os pais, nós ouvimos aqui um áudio, contra fatos não há argumento (FELICIANO, 2017).

Na introdução do vídeo que reproduz o áudio da suposta conversa, percebemos a vinculação que os/as defensores/as do ESP fazem entre 'ideologia de gênero' e 'a esquerda'. Sobre essa coadunação, as análises de Miguel e Oliveira (2021) permitem notar que o enquadramento associa as questões de gênero, sexualidades e a própria Educação Sexual ao avanço de um Estado totalitário que se utilizaria desses elementos para capturar as liberdades individuais e sociais. Tal associação é, em primeira instância, parte da estratégia que visa acionar o pânico moral recorrendo à velha tática ocidental de um 'fantasma do comunismo' que desmantelará as liberdades individuais, mas agora aliado ao projeto de uma 'ditadura gay' para alcançar seus objetivos político-econômico-sociais.

Os dizeres contra a esquerda e contra o comunismo, assim como um fantasma que nos assombra, insistem em retornar, em um processo de atualização de uma memória que ocorre em diferentes condições de produção. A memória da subversão desqualifica e deslegitima a esquerda, o comunismo e suas paráfrases possíveis, significando-os como um modo de administração criminoso e corrupto; como uma ideologia que deturpa a "verdade"; como uma ameaça ao país, aos seus interesses e tradições (BENAYON; BRANDÃO & NASCIMENTO, 2019, p. 1).

Ao dizer que "lutamos contra uma esquerda que acabou dominando o nosso país e demonizando as instituições [...] uma esquerda orquestrada e extremamente raivosa" (FELICIANO, 2014), o pastor deputado busca, por meio da reiteração do discurso, estabelecer como verdadeira a hegemonia da esquerda nas instituições públicas brasileiras, principalmente no que tange à Educação, pois "o Escola Sem Partido opera na formação de um discurso voltado para o convencimento de que existiria uma suposta hegemonia da doutrinação ideológica nas escolas brasileiras – quase sempre de esquerda" (KATZ & MUTZ, 2019, p. 384-385).

São citados os Direitos Humanos com a finalidade de incitar o pânico moral, dessa vez especificamente nas/nos docentes. O mandatário faz uso da violência praticada por alguns/umas alunos/as contra algumas/uns professoras/es para atacar os Direitos Humanos, denominando-os inclusive de 'direitos dos manos', buscando alertar, por meio da retórica, que um simples dedo em riste da/do professora/professor a/o colocaria em risco de ser punida/o. Em uma breve análise dos estudos que tratam da violência contra docentes, evidenciamos que não há qualquer resultado que aponte para os Direitos Humanos enquanto fator que potencializa esse tipo de violência, todavia, a desvalorização e/ou precarização da profissão docente aparece como um dos determinantes de tais situações.

A incitação à violência e ao ódio *contra* docentes também é parte fundamental da estruturação do ESP, pois, "o discurso de que os docentes são possíveis inimigos, colocados por grandes influenciadores e autoridades, permite e até mesmo incentiva o desrespeito e a violência física contra professores, gerando um contínuo estado de medo entre trabalhadores dessa classe" (BARROS, 2021, p. 149).

A professora ensinava 'umas coisinha, né?'

A reprodução da 'conversa' entre pai e filho é comum em ambos os vídeos analisados. O momento original da reprodução ocorreu durante a fala de Miguel Nagib na Câmara dos Deputados em 2017, na qual explicou que "um pai tomou o depoimento do próprio filho, um garoto de cinco anos de idade, a respeito daquilo que essa criança aprendeu, está aprendendo numa escola [...] de uma rede municipal de ensino (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017). Na sequência, apresentamos a transcrição do áudio⁷, indicando em destaque os enunciadores:

Pai: Davi fala pro papai e pra mamãe o que que a tia Thais te ensinava na escola. O que que era as coisinha que ela te ensinava?

Criança: Ela falava que homem podia pegar coisa de mulher, mulher podia pegar coisa de homem, por quê?

Pai: Não, tô te perguntando só pra, só pra saber, cara. A professora era muito legal, ela te ensinava umas coisinhas né? O que mais que ela te ensinava? E aquela vez que você falou que ela falou que menino podia namorar com menino e menina podia namorar com menina, você lembra?

Criança: Lembro!

Pai: Como é que foi que ela te falou?

Criança: Ela falou que menina podia namorar com homem, e mulher podia namorar com mulher.

Pai: É? E o negócio do batom também que ela tava ensinando? Que você tava lá na tia Bitá e cê tava com batom das menina? Aí, o que é que ela te falou de batom também?

Criança: Que homem pode passar batom.

Pai: Ela falou pra vocês?

Criança: Falou.

Pai: Ela falou só pra você ou falou pra sala inteira?

Criança: Falou pra sala inteira.

Pai: É? Ah, então tá bom! Que mais também que ela falou Davi?

Criança: Ela falou que homem pode usar roupa de mulher e que homem pode usar sutiã, calcinha e saia.

Pai: Saia também? Saia igual à da mamãe, igual àquela que a mamãe usa?

Criança: É! E também a maquiagem!

Pai: A maquiagem também?

Criança: Aham!

Pai: Ah, então tá bom! (FELICIANO, 2017, n.p).

Chama a atenção a forma como o pai da criança inicia as indagações “o que que era as *coisinhas* que ela te ensinava?” (FELICIANO, 2017; grifo nosso). O uso da palavra coisa no diminutivo parece intentar a retirada da credibilidade pedagógica da docente e do possível tema abordado com as crianças. Esse trecho converge com os achados da pesquisa de Miguel e Oliveira, que demonstraram como os/as defensores/as do ESP entendem que “a categoria ‘doutrinação’ é construída de maneira a abarcar tudo aquilo que não corresponde à transmissão de conteúdos ‘objetivos’ e universalmente aceitos, como seria o caso do Português e da Matemática” (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021, p. 267); ou seja, para eles/elas, todo o ensino relacionado à produção do modo de vida social, cultural e econômico parece se resumir a ‘coisinhas’, tornando Sociologia, Filosofia, História e outras Humanidades conteúdos de menor importância e até mesmo inadequados para adentrarem a sala de aula.

Notamos que ao responder inicialmente ao questionamento do pai, a criança expressa o que podemos compreender como uma tentativa da professora de não generificar objetos, brinquedos etc., dizendo que “homem podia pegar coisa de mulher” (FELICIANO, 2017); e a criança também demonstra certo desconforto quando busca compreender o porquê de tal pergunta. O pai enfatiza à criança que a professora era muito legal, fato que, para nós, se converte no intento de manipular afetivamente a criança, para que se sentisse mais confortável. Assim, o pai segue trazendo um questionamento acerca do que a criança lhe dissera sobre, segundo ele, menino poder namorar com menino. Na resposta da criança, fica evidente que a professora apontou a existência de relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo/gênero, e percebemos que a criança modifica o termo *menino*, presente no argumento do pai, por “*menina* pode namorar com homem e mulher pode namorar com mulher” (FELICIANO, 2017).

Sendo a professora objeto da denúncia ao ESP, elucidamos que, durante a docência na Educação Infantil, sempre dialogamos com as crianças sobre a possibilidade de namoro entre homens e homens, mulheres e mulheres, todavia, jamais dissemos algo nesse sentido sobre meninos e meninas, por compreender que crianças de cinco anos de idade não namoram. Embora não se possam negar a curiosidade das crianças acerca desse tipo de relação humana e todo o universo infantil acerca do tema, consideramos necessário alertá-las para o fato de que criança não namora, pois a prevenção à violência sexual, em nosso entendimento, passa por evidenciar que as práticas sexuais – beijos, carícias, toques, ato sexual – são ações de adultos/as e há que existir consentimento entre as partes para que ocorram.

Ainda sobre as relações e práticas afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo/gênero, conforme mencionado pela criança, recorremos a Miguel e Oliveira para elucidarmos que as

políticas de combate ao sexismo e à homofobia nas escolas tornaram-se o principal estandarte da agitação política da direita, que as apresentava como demonstração inequívoca de que a pauta da esquerda era a destruição da família e a universalização da homossexualidade (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021, p. 261).

Para nós é evidente o agenciamento do pânico moral que se operacionaliza por meio dos discursos que relacionam a homossexualidade à destruição da família e sustentam, em última instância, que a homossexualidade significaria o fim da espécie humana, devendo ser, portanto, ‘combatida’.

Elucidamos que no ano de 2017 lecionamos pela primeira vez em uma turma de crianças com cinco anos de idade – pré-escola; até então, havíamos lecionado somente em turmas com crianças de um a dois anos e não tivemos questões de alunos/as acerca de alguns aspectos físicos e pessoais. No início do ano, sabendo que trabalharíamos com crianças maiores e não mais com bebês iniciando a comunicação verbal, nos defrontamos com um misto de alegria, medo, vergonha, ansiedade e outros tantos sentimentos que, à época, nem conseguimos nomear, pois, por convivermos com crianças maiores, sabíamos que elas poderiam fazer questionamentos e apontamentos acerca de nossa sexualidade, aparência física e outros aspectos pessoais. Tais sentimentos vieram à tona por nos reconhecermos, entre outras identidades que nos atravessam, enquanto lésbica não-binária. Ao pesquisar a docência de professoras que se identificam como lésbicas, percebemos como esses sentimentos são fruto dos discursos e das práticas heteronormatizadoras:

as professoras lésbicas, ou que se relacionam com outras mulheres, que estão em efetivo exercício de suas funções no magistério, são, muitas vezes pressionadas a permanecer invisíveis, e sua identidade não deve se tornar pública. Na perspectiva heteronormativa, a professora lésbica deve agir de modo a não gerar perguntas e não levantar questionamentos sobre sua vida pessoal, seu final de semana, suas férias, seus relacionamentos pessoais. Deve evitar, por exemplo, usar uma aliança ou qualquer sinal que possa identificar ou levantar indagações em relação à sua condição. Essa rotina de trabalho que se apresenta como verdadeira fonte de sofrimento psíquico é, na realidade, bastante comum na área da educação para trabalhadores/as e, mais particularmente, docentes LGBT (FREITAS, 2018, p. 48).

Apesar de sempre nos posicionarmos em favor da vida, da existência e da visibilidade das pessoas dissidentes da heterossexualidade, sofremos injúrias e violências de caráter lesbofóbico ao longo de nossa vida pessoal, acadêmica e profissional, que nos deixam marcas que precisam ser ressignificadas a todo momento. Pensamos, então, sobre como as famílias – afora as crianças – receberiam uma professora que, além de ser lésbica, ainda ‘ousava’ falar abertamente sobre Educação Sexual.

Após alguns dias de conflito interno, depois de pedirmos ajuda à nossa namorada, a familiares próximos/as e de ter ouvido palavras de incentivo e outras que nos orientavam justamente a ‘mascarar’ nossa identidade, percebemos a importância de nos posicionarmos diante das crianças e, mais ainda, frente a nós mesmas. Assim, quando conhecemos

as crianças da turma e percebemos a sinceridade com que falavam de si, de suas férias, suas angústias com a escola e suas famílias, decidimos de uma vez por todas nos posicionarmos quanto à orientação sexual, caso o assunto surgisse, pois se há algo de que discordamos, pedagógica e humanamente, é que se minta para uma criança.

Não demorou muito para que se sentissem à vontade para fazerem perguntas: “Tia, você é casada? Você tem namorado? Você é menino ou menina? Você tem quantos filhos?” Por fim, conseguimos responder com honestidade aos questionamentos e aproveitamos para falar-lhes sobre a homossexualidade, o consentimento, o respeito, o amor, as injúrias e os preconceitos.

O ESP como vigilante da heteronormatividade e das fronteiras de gênero

No áudio em questão, o pai denunciante segue com a interpelação à criança: “o negócio do batom também, que ela tava ensinando e tava com o batom e cê tava com o batom das menina” é um trecho que dialoga com o início da ‘conversa’, quando a criança diz que “homem pode pegar coisa de mulher” – mas nesse caso específico, a ‘coisa’ se materializou em um batom (FELICIANO, 2017). Antes de problematizarmos o batom, pensemos nos discursos normativos pautados na binariedade dos sexos/gêneros que atravessam as crianças – não sem resistência – por meio de diversas práticas socioculturais: brinquedos e brincadeiras ditos de meninas ou de meninos; cores tidas como preferencialmente de meninos ou meninas; heróis e princesas; filas e divisão de grupos orientados pelo gênero/sexo nas escolas, entre outros exemplos cabíveis.

as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil (FINCO, 2010, p. 126).

Evidenciamos que realmente dissemos em sala de aula que meninos poderiam passar batom se quisessem. Isso porque, no dia em que foi permitido às crianças levarem seus brinquedos à escola, uma menina da mesma turma da criança do áudio levou um estojo de maquiagem, insistindo em passar batom à força em outro colega de sala, enquanto corria atrás dele, dizendo que “o menino ia virar menina se passasse batom”. Ao perceber a insistente negativa do menino perseguido, alertamos todas as crianças sobre o fato de que podiam brincar do que quisessem e podiam socializar seus brinquedos, pois nada os/as definiria como mais ou menos meninos e meninas, já que brinquedos são feitos para todas as crianças. Destacamos igualmente que ninguém poderia obrigar o/a outro/a a brincar do que não quisesse, devendo ser respeitadas as escolhas individuais. Após essa consideração, justamente o filho do pai que procedeu à denúncia ao ESP se pôs a brincar com a menina que tinha o estojo de maquiagem e, juntos, maquiaram uma boneca.

Na conversa/denúncia, percebemos que o pai presenciou o menino com um batom durante visita a uma tia, porém, não é possível sabermos se a criança apenas o manuseou ou se chegou a utilizá-lo. Ainda assim, o fato de o pai reforçar em sua fala para a criança que estava “com o batom das menina” (FELICIANO, 2017) pode ser analisado como o que se considera um incentivo a uma sexualidade dita *normal*, que acaba por exemplificar dizeres explicação de Guacira Louro:

a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000, p. 16-17).

Analisando a fala da criança, pode-se inferir que apresentamos à turma outras formas de relação com o mundo, com/entre as pessoas, que não as formas pautadas na heteronormatividade, na generificação de objetos, brinquedos e brincadeiras, na masculinidade e na feminilidade hegemônicas. Essa ação pedagógica foi questionada pelo ESP porque esbarrou nos valores da família do aluno, que pelas análises do vídeo, indica estar em acordo com a heteronormatividade.

A heteronormatividade implica uma relação normativa entre gênero e sexualidade e uma vigilância constante das fronteiras entre os gêneros. Ou seja, ser homem e ser mulher parece ser sinônimo de ser heterossexual. Se um menino tem atitudes que o aproximem da fronteira com o feminino ele se torna “diferente”; portanto, está passível de sofrer as punições reservadas a quem difere da norma (FERRARI & CASTRO, 2014, p. 23).

A denúncia ao ESP foi, antes de tudo, uma vigilância do pai da criança sobre as ações do próprio filho, que estaria agindo por influência da professora – vigilância essa reiterada pelo ESP. Tal fato permite analisarmos o discurso de neutralidade que o ESP busca empreender, pois se de um lado temos, enquanto denunciada, uma professora que buscou desnaturalizar a heteronormatividade, de outro, temos um pai de aluno que buscou, por meio da denúncia, a naturalização dessas normas e comportamentos.

Dialogando com Miguel e Oliveira, quando afirmam que o ESP se constitui sob “uma epistemologia primária, que vê verdades absolutas e fixas – e que, ao impossibilitar qualquer abordagem crítica do mundo, contribui objetivamente para a naturalização e a reprodução das dominações sociais”, nomeando isso de *neutralidade*, percebemos que o que está em jogo é “uma operação de naturalização [...] que impede a inquirição da origem histórica das práticas humanas e dos valores sociais” (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021, p. 264-265).

Na última parte da ‘conversa’ entre pai e filho, a criança, mais uma vez questionada pelo denunciante, relata que a professora “falou que homem pode usar roupa de mulher, e que homem pode usar sutiã e calcinha, e... saia! [...] e também maquiagem” (FELICIANO, 2017). A esse respeito, defendemos a ideia da construção social das diferenças

e sua relação com as roupas. A reiteração social da heteronormatividade incide sobre o que é 'ser menino/menina, homem/mulher' e atravessa os processos de subjetivação dos/das sujeitos/as, por meio de diversos mecanismos culturais. Dessa forma, as roupas apresentam-se como elemento sócio-histórico-cultural que ensinam às crianças modos adequados de se vestir sem atravessar as fronteiras hegemônicas da masculinidade/feminilidade, desconsiderando mesmo a mobilidade e o conforto dos corpos que as vestem.

Novamente fazendo uso da prerrogativa de denunciada, afirmamos que o trabalho pedagógico realizado na pré-escola tentou demonstrar às crianças o processo histórico de relação entre roupas, gêneros, classe e raça. Durante as atividades, buscamos apresentar-lhes de forma lúdica – por meio da utilização de recursos tecnológicos, midiáticos e rodas de conversa – determinadas culturas, territórios geográficos e momentos históricos, tendo como objeto central de estudo as roupas e outros marcadores socioculturais, como cabelos, brincos, tatuagens, perucas etc.

Pelos limites deste artigo, não é possível adentrar na história das roupas, mas enfatizamos como elas se configuram enquanto produtoras e produto das diferenças sexuais, sabendo que, ao mesmo tempo em que reproduzem e delimitam as fronteiras de gênero pautadas no binarismo feminino-masculino, podem se converter em estratégia dos/das sujeitos/as para a implosão dessas mesmas fronteiras.

A falácia da neutralidade do ESP

Findadas as análises correspondentes ao áudio da 'conversa' entre pai e filho, vejamos o que disse o fundador do ESP, Miguel Nagib, após apresentá-lo⁸:

Bem, então eu, nós fomos atrás, eu recebi um depoimento prestado pela professora dessa criança, no Facebook, onde ela dizia o seguinte, comemorando o Dia da Mulher: "E nesta data tão importante que é o dia 8 de março, houve atos enormes em todo o país", postagem da professora dessa criança que acabou de fazer um depoimento. "Alias meus parabéns pela iniciativa de organizar um ato em Araraquara das amigas fulana e beltrana e demais envolvidas. Infelizmente, aqui em Uberaba eu não consegui faltar do trabalho, mas acredito que fiz o que pude junto às crianças pelo dia de hoje. Inventar uma história lúdica com meus desenhos de girinos e prender a atenção das crianças de cinco anos por quase uma hora foi um desafio, mas foi lindo e gratificante ver o poder de questionamento destes pequeninos. Por outro lado, me entristeço ao ver que ainda tão pequeninos já têm internalizado inúmeros destes preconceitos em si. É animador ao mesmo tempo..."

O que são preconceitos? A ideia, o espelhamento que o menino tem na figura do pai, de ser um rapazinho como o pai, isso é um preconceito na mente dessa professora. "É animador ao mesmo tempo porque me faz crer ainda mais na importância da escola", vejam bem, "na importância da escola para todas essas discussões", com criança de cinco anos de idade! "E na prática pedagógica diária que pode abordar as questões de gênero e tantas outras com qualquer idade que seja", qualquer idade que seja! "Através das mais corriqueiras situações. Ouvi-los é importante e questioná-los sobre suas posições [risos] e também ensiná-los o significado de direitos e

respeito é fundamental”. Essa senhora, essa marmanja, está querendo debater com uma criança de cinco anos de idade e, obviamente, o que ela está fazendo é nada mais nada menos do que lavagem cerebral (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

Para nós, fica evidente como a perseguição e o ódio a professoras/es é um dos eixos estruturantes do ESP, pois Nagib se deu ao trabalho de fiscalizar a rede social da professora a fim de corroborar seus argumentos sobre a doutrinação.

Analisando a publicação em questão na rede social, nota-se que menciona o 8 de março, Dia da Mulher, e revela a potência de se discutir a data com as crianças. A ausência de encaminhamentos pedagógicos da Educação Infantil assentados nas datas comemorativas, com enfoque específico na ‘comemoração’ do Dia da Mulher, foi tema da pesquisa de Aliandra Cristina Mesono Lira *et al.*, e os resultados demonstraram

ser corriqueiro o tratamento dessa data de forma romantizada, com propostas de trabalho que exploram o lado afetivo da questão (que não precisa ser desprezado), mas que privilegiam a confecção de cartões, pinturas, cartazes e apresentações artísticas, o que oculta as discussões que desnudam as questões históricas e sociais que originaram a criação da data e as condições reais vividas pelas mulheres na sociedade contemporânea (LIRA *et al.*, 2021, p. 2).

Frente a isso, nunca vimos, e podemos inferir que não veremos, uma professora ser denunciada ou atacada por transmitir a alunos/as mensagens e desenhos que vinculem a mulher ao cuidado, ao amor etc., isto é, correspondentes a uma visão acrítica e a-histórica das mulheres, reforçando certo tipo de feminilidade. Todavia, problematizar a mulher na sociedade e na cultura, nos inserindo conscientemente no campo de disputas e conflitos que produzem significados e identidades, foi interpretado pelo ESP como conteúdo doutrinador, em detrimento de uma suposta neutralidade. Isso porque

o Escola Sem Partido revela que seu objetivo é impedir um processo educativo pleno. Revela que, a despeito das frases feitas, o que os grupos conservadores no Brasil sentem em relação à educação é medo. A bandeira da “neutralidade”, que eles empunham, é a tentativa de neutralização das virtualidades emancipatórias da educação (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021, p. 273).

Nagib descontextualiza e manipula igualmente a postagem, enxergando um entristecimento por notar alguns preconceitos nas falas das crianças de cinco anos, relacionando esse sentimento ao citado áudio e afirmando que o que chamamos de preconceito é “o espelhamento que o menino tem na figura do pai, de querer ser um rapazinho como o pai” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017). O estudo de Gustavo Martins Piccolo converge com o que buscamos sintetizar como ‘preconceito’, ao descrevermos alguns sentimentos na rede social, pois,

há o peso de toda uma sociedade que marginaliza e discrimina a diferença como sinal de desigualdade, esquisitice e elemento a ser corrigido. Essa arquitetura segregacionista não passa incólume aos olhos das crianças, que se apropriam dessas

estratificações como verdades absolutas, quando não há uma contraposição dialética com outro sistema conceitual, e as transferem para seus relacionamentos e práticas diárias (PICCOLO, 2011, p. 214-215).

Enfatizamos que as crianças trazem para a sala de aula opiniões, atitudes e comportamentos transpassados pela cultura, pela mídia, pela política, pela economia, entre outros. Portanto, as crianças aceitam, questionam, subvertem e/ou resignificam os modos de existência da sociedade enquanto desenvolvem suas subjetividades, sempre de forma coletiva, como é inerente ao ser humano.

Nagib finaliza sua fala enfatizando que efetuamos uma lavagem cerebral em crianças de cinco anos – uma 'marmanja' querendo debater com crianças. A fala dele coloca a criança como simples receptáculo de informações, como um/uma não sujeito/a, desconsiderando que é atravessada pela cultura e pela sociedade como um todo e, portanto, é capaz de refletir e expressar suas ideias. Nota-se que Nagib não compreende absolutamente nada sobre metodologias de ensino, já que a roda de conversa “contribui para a construção do conhecimento, valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos, fazendo assim uma construção coletiva de saberes, respeitando as diferenças de cada um” (Pinto *et. al.*, 2021, p. 1302), sendo uma prática amplamente difundida na Educação Infantil para estimular oralidade, organização do pensamento e fomentar a participação das crianças.

Para encerrar, destacamos que as Matrizes Curriculares da Educação Infantil, classes de 4 e 5 anos (UBERABA, 2014) – documento norteador dos planos e práticas pedagógicas da rede em que o aluno/filho do denunciante estudava, vigente no ano de 2017 –, continha direitos de aprendizagem relacionados à Educação Sexual:

Identificar as partes que compõem o seu corpo.

Participar, igualmente, em brincadeiras tidas como de meninos ou de meninas. Desenvolver atitude de repúdio às iniciativas homofóbicas.

Perceber que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, em relação ao trabalho, ao lazer, à educação etc.

Desenvolver atitude de repúdio a qualquer tipo de discriminação (UBERABA, 2014, p. 29, 41, 42 e 75).

Contudo, apesar de nossos esforços, o excerto acima não compõe mais o atual currículo municipal, corroborando o silenciamento da BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2018) acerca da Educação Sexual. É necessário destacarmos a importância da participação ativa das/dos professoras/es na elaboração dos currículos das redes de ensino em que atuam e, principalmente, na construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP das escolas, a fim de resistirem ao conservadorismo que ataca a Educação, buscando que os documentos reflitam os aspectos culturais, históricos, sociais e subjetivos das relações humanas com os conhecimentos científicos.

Considerações finais

A partir do estudo realizado à luz da análise do discurso foucaultiano, em diálogo com a literatura acadêmico-científica, demonstramos como os/as conservadores se inserem na disputa pela verdade, utilizando o acionamento dos pânicos morais e a forma como a reiteração dessas práticas discursivas incidem na desvalorização profissional docente, na violência contra professoras/es e no achincalhamento da Educação pública. Os resultados das análises apontam como, por meio da evocação da ‘ideologia de gênero’, em detrimento dos conhecimentos sobre Educação Sexual, o ESP atua enquanto vigilante da heteronormatividade e das fronteiras de gênero, utilizando-se da falácia da neutralidade. Por fim, julgamos necessário uma explanação sobre os desdobramentos da denúncia analisada neste artigo, nos valendo do papel de professora denunciada.

É útil nos aproximarmos minimamente do cenário político do município de Uberaba-MG em 2017, ano da denúncia. O partido do prefeito municipal era o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, partido que em âmbitos estaduais e municipais mais propôs projetos de lei que dialogam com o ESP (MOURA & SILVA, 2020, p. 15). Em 2015, foi aprovado um Projeto de Emenda à Lei Orgânica do Município pela Câmara dos Vereadores, cerceando as discussões sobre ‘ideologias de gênero’ nas escolas municipais⁹. O mesmo vereador proponente do projeto fez uma cartilha que deveria ser distribuída nas escolas, intitulada *Ideologia de Gênero – Entenda o risco que você e seus filhos estavam correndo*. Sua distribuição nas escolas, porém, foi proibida pela secretária de Educação. Assim, apesar de conhecer o posicionamento do MDB em nível nacional, tínhamos certa esperança de ter a ‘compreensão’ da secretária, em virtude da proibição mencionada.

Em meados de julho de 2017, tivemos que comparecer na Secretaria Municipal de Educação para prestar elucidações sobre nossas atividades profissionais. Compete ressaltar que, antes que isso ocorresse, familiares de outros/as alunos/as alertaram sobre o descontentamento de um pai frente aos conteúdos trabalhados em sala de aula, ressaltando que ele abordava os/as responsáveis pelas crianças nos momentos de entrada e saída da escola; todavia, os/as familiares que nos procuraram destacavam não estarem de acordo com aquele pai, acreditando que ele agia assim em virtude de nossa ‘opção sexual’.

No momento da reunião, à qual comparecemos com a diretora escolar, soubemos que a família do aluno em questão havia ido inúmeras vezes à escola para denunciar a ‘doutrinação’ e solicitar nosso afastamento da turma. Em nenhum momento da reunião houve intimidação por conta do trabalho com a Educação Sexual, sendo que apresentamos o currículo municipal vigente à época para ratificar as ações pedagógicas desenvolvidas. Por fim, a denúncia do ESP aqui analisada não desencadeou processos judiciais e/ou administrativos, e a família optou por retirar o aluno da escola.

Soubemos da existência dos vídeos aqui analisados por intermédio das famílias de alunos/as que seguiram matriculados/as na turma. Comparando as datas da reunião na

Secretaria da Educação e a da divulgação dos vídeos, podemos afirmar que foram veiculados cerca de um mês após os trâmites escolares internos e o desligamento do aluno. Não podemos deixar de mencionar que a denúncia pelo ESP nos causou sofrimentos psíquicos diversos, que, aliados a outros fatores, resultaram em um quadro de ansiedade generalizada alguns anos depois.

O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” desloca a identidade daqueles professores que se percebem como educadores porque nega a dimensão educacional do processo de escolarização. Os professores passam a ser ameaçados e intimidados apenas por agir cotidianamente na escola de acordo com seus saberes profissionais. Esse descolamento pode desmobilizar os professores e agravar um quadro já intenso de problemas de saúde na categoria profissional, mas também tem o potencial de construir uma nova identidade docente combativa e envolvida visceralmente com a defesa da escola pública (PENNA, 2018, p. 118).

Com o intuito de mobilizar ainda mais educadoras/es, relatamos que o excerto acima foi corroborado em sua totalidade por nossas vivências, pois buscamos nos aproximar ainda mais dos Estudos de Gênero, da Educação Sexual e da formação de professoras/es por meio dos Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas, objetivando o preparo para as batalhas que se instauram na docência. Segundo o educador Paulo Freire, não por acaso o mais atacado pelo ESP,

a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma (FREIRE, 1991, p. 20).

Saber que fomos alvo de denúncia pelo ESP nos dá a certeza de atuarmos em prol de uma Educação que incentiva a formação de sujeitos/as críticos/as, antirracistas, antiLGBTfóbicos/as, anticapacitistas, antimachistas e antifascistas, nos fazendo ter mais forças para lutar diariamente pela Educação pública, pela valorização do magistério e pela construção de uma sociedade menos excludente.

Recebido em: 04/06/2024; Aprovado em: 14/05/2025.

Notas

- 1 It is an informal and often pejorative term that usually refers to a woman who is already an adult but is being described in a ridiculing way.
- 2 Para esse termo, utilizaremos primeiro a flexão de gênero no feminino, por compreendermos que o universo da Educação Básica é majoritariamente composto por mulheres.

- 3 'Kit gay' é o nome que conservadores/as atribuem aos materiais componentes do Programa Escola Sem Homofobia – que, por conta das críticas da bancada parlamentar religiosa, não foi implantado nas escolas (WILKE, 2021).
- 4 Conforme notícia fraudulenta amplamente divulgada nas redes sociais e aplicativos de comunicação (em especial durante o processo eleitoral de 2018), o governo do Partido dos Trabalhadores – PT teria distribuído em creches públicas mamadeiras com bicos que se assemelhavam a um pênis humano.
- 5 O Escola sem Partido foi inspiração central para o presidente Jair Bolsonaro. Pode-se dizer que por meio das fake news que exploravam o 'kit gay', ele acionou, por meio da reiteração de seus discursos, os pânico morais que pavimentaram a estrada para sua eleição no ano de 2018 (MIGUEL & OLIVEIRA, 2021).
- 6 Fundador do ESP e advogado, Nagib deixou o seu comando em 2020, um dia após o Supremo Tribunal Federal reconhecer a inconstitucionalidade de ações referentes às leis municipais que proibiam a abordagem de gênero e sexualidade em escolas brasileiras.
- 7 Fizemos a transcrição literal do áudio; portanto, embora haja aspectos de concordância verbal e outros que pudessem ser modificados para a linguagem padrão, optamos por não corrigi-los, a fim de preservar o conteúdo original. Citamos a fonte (FELICIANO, 2017) para encurtar a referência, uma vez que o áudio da criança aparece em ambos os vídeos analisados.
- 8 Na transcrição do áudio, as aspas foram utilizadas a fim de demonstrarem os trechos que correspondem à publicação na rede social da professora.
- 9 Notícia veiculada pelo portal g1 – Triângulo Mineiro. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/11/camara-de-uberaba-proibe-discussao-sobre-ideologia-de-genero-em-escolas.html>>. Acesso em: 04 de maio 2024.

Referências

BARROS, Thiago Henrique Bragato. Por uma metodologia do discurso: noções e métodos para uma análise discursiva. In: *Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 73-95. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/r6q5k/pdf/barros-9788579836619-04.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BARROS, Neide Celia Ferreira. Movimento Escola sem Partido e a popularização do ódio aos docentes. *Em tese*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 142-167, set.-dez, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/78349/47372>> Acesso em: 05 maio 2024.

BENAYON, Flávio da Rocha; BRANDÃO, Renata Ortiz/ & NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana do. Do dizer que não cessa de se inscrever: condições de produção e o "fantasma do comunismo". In: Seminário de estudos em análise do discurso, 2019, Recife. ANAIS DO IX SEAD... Recife: UFPE, 2019. p. 1-7. Disponível em: <<https://www.discoursead.com.br/ix-sead-2019>> Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 7180 de 24 de fevereiro de 2014*. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/40ToBdL>>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 7180/14 – *Escola Sem Partido – Audiência Pública* – 08/08/2017.

YouTube, transmitido ao vivo em 08 de ago. de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1OFutRYyEc&t=2712s>>. Acesso em: 01 maio 2024.

FELICIANO, Marcos. *Criança de 5 anos conta o que ouviu da professora!* YouTube, 10 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kXyv9NtA9E4>>. Acesso em: 02 maio 2024.

FERRARI, Anderson & CASTRO, Roney Polato de. Pensando a diversidade sexual nas escolas. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 20-26, jul./dez., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6355>> Acesso em: 18 abr. 2024.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*. Campinas, v. 3, n.1, p.119-134, jan/jun., 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/arti-cle/viewFile/1905/1908>>. Acesso em 15 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação é um ato político. *Cadernos de Ciências*. Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1357>>. Acesso em: 25 maio 2024.

FREITAS, Tatiana Carvalho de. *Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/pt-br.php>>. Acesso em: 05 maio 2024.

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KATZ, Elvis Patrik & MUTZ, Andressa Silva da Costa. Ciência, autoria e verdade nos ditos do movimento Escola Sem Partido: o mecanismo da denúncia. *Revista Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.24, n. 47, jul.-dez, p. 371-387. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/11039>> Acesso em: 02 jun. 2024.

LEÃO, Andreza Marques de Castro & RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal, A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 275-290, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6530>. Acesso em: 11 maio 2019.

LIRA, Aliandra Cristina Mesono *et al.* A ausência de reflexão no trabalho com as datas comemorativas na educação infantil: em discussão o 'Dia da Mulher'. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 43, e49047, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v43/2178-5201-aseduc-43-e49047.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2025.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2000, p. 7-34.

MIGUEL, Luís Felipe & OLIVEIRA, Michel. Pânico Moral e Ódio à Diferença: a estratégia discursiva do “Escola Sem Partido”. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 261-278, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/19100/12862>>. Acesso em: 01 maio 2024.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, jan.-jun., p. 101-128, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644798>>. Acesso em: 24 maio 2023.

MOURA, Fernanda Pereira de & SILVA, Renata da Conceição Aquino da. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar*. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020. Disponível em: <<https://profscontraoesp>>.

org/wp-content/uploads/2021/01/relatoc81rio-6-anos-de-projetos-de-censura-frente-nacional-escola-sem-mordacca7a.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

PENNA, Fernando. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando *et al.* (Org.). *Educação democrática antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 111-130, 2018. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/wp-content/uploads/2020/03/educacca7acc83o-democrac81tica-anticc81doto-ao-escola-sem-partido.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2024.

PENNA, Fernando. Entrevista com Fernando Penna. *Movimento: Revista de Educação*, Rio de Janeiro, ano 2, vol. 3, p. 294-301, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32570/18705/109518>>. Acesso em: 28 maio 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, jan.-mar., p. 205-221, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100013>>. Acesso em: 28 maio 2024.

SANTOS, Rayani Mariano dos & BIROLI, Flávia. Escola sem Partido e o processo de desdemocratização no Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, p. 247-286, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-247286/120>>. Acesso em 03 jun. 2024.

UBERABA. Secretaria de Educação de Uberaba. *Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino*. Prefeitura Municipal de Uberaba, 2014. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/galeriaarquivos,educacao,Formacao%20Profissional,Matrizes>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

WILKE, Valéria Cristina Lopes. No tempo das fake news e da pós-verdade; política, democracia e literacia midiática. In: PEREIRA, Sara (Org.). *Literacia, Media e Cidadania – Livro de atas do 5º congresso*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, p. 381-398, 2021. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs../index.php/cecs_ebooks/article/view/3250>. Acesso em: 02 jun. 2024.

O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação em filosofia da UFAM e da UFMT

The echo of ethnic-racial diversity in philosophy training courses at UFAM and UFMT

El eco de la diversidad étnico-racial en los cursos de formación filosófica de la UFAM y la UFMT

 **CANDIDA SOARES DA COSTA***

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

 **JENIFFER REGINA RODRIGUES DE LIMA****

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

 **REINALDO OLIVEIRA MENEZES*****

Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a presença e o impacto da diversidade étnico-racial nos cursos de formação de professoras/es de Filosofia da UFAM e da UFMT, investigando como a Educação para as Relações Étnico-Raciais é integrada nos currículos desses programas. A Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma política curricular essencial para enfrentar desigualdades históricas derivadas do contexto colonial e do racismo institucionalizado no Brasil. Ela visa promover a igualdade de representação da população africana, afro-brasileira e indígena na Educação e assegurar uma formação cidadã de qualidade. A metodologia envolve levantamento bibliográfico e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos – PPCs das instituições estudadas. Os

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. *E-mail:* <candidasoarescosta@gmail.com>.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. *E-mail:* <jenifferegina@gmail.com>.

*** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. *E-mail:* <reinaldo_bamn01@hotmail.com>.

resultados revelaram a presença do racismo epistêmico nos currículos de formação docente em Filosofia, evidenciando uma ênfase predominante no pensamento europeu e a necessidade de uma abordagem antirracista.

Palavras-chave: Formação Inicial. Filosofia. Étnico-racial. Lei nº 10.639/2003. Lei nº 11.645/2008.

ABSTRACT: This article aims to analyze the presence and impact of ethnic-racial diversity in the philosophy teacher training programs at the Federal University of Amazonas – UFAM and at the Federal University of Mato Grosso – UFMT, investigating how the Education for Ethnic-Racial Relations is integrated into these programs' curricula. The Education for Ethnic-Racial Relations is an essential curricular policy for addressing historical inequalities stemming from the colonial context and institutionalized racism in Brazil. It aims to promote equal representation of African, Afro-Brazilian and Indigenous populations in education and to ensure quality civic education. The methodology of this research involves a bibliographic review and document analysis of the Political-Pedagogical Projects – PPCs of the studied institutions. The results revealed the presence of epistemic racism in the philosophy teacher training curricula, highlighting a predominant emphasis on European thought and the need for an anti-racist approach.

Keywords: Initial training. Philosophy. Ethnic-racial relations. Law No. 10,639/2003. Law No. 11,645/2008.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la presencia y el impacto de la diversidad étnico-racial en los cursos de formación de profesores/as de filosofía de la UFAM y UFMT, investigando cómo la educación para las relaciones étnico-raciales se integra en los currículos de estos programas. La educación para las relaciones étnico-raciales es una política curricular esencial para abordar las desigualdades históricas derivadas del contexto colonial y del racismo institucionalizado en Brasil. Su objetivo es promover la representación igualitaria de las poblaciones africanas, afrobrasileñas e indígenas en la educación y garantizar una educación cívica de calidad. La metodología implica el estudio bibliográfico y análisis documental de los Proyectos Político-Pedagógicos – PPC de las instituciones estudiadas. Los resultados revelaron la presencia de racismo epistémico en los currículos de formación del profesorado

de filosofía, destacando un énfasis predominante en el pensamiento europeo y la necesidad de un enfoque antirracista.

Palabras clave: Formación inicial. Filosofía. Étnico-racial. Ley N° 10.639/2003. Ley N° 11.645/2008.

Introdução

N o Brasil, a diversidade e o multiculturalismo são questões que vêm sendo amplamente discutidas nos espaços de formação inicial e continuada de professoras/es e nos espaços da educação básica, sobretudo no que tange às questões étnico-raciais. Essas discussões ganham força com o sancionamento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dizem respeito a história e culturas africana, afro-brasileira e indígena; ou seja, ambos os dispositivos alteram a Lei nº 9.394/1996, que tornou obrigatório o debate das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino, por meio dos currículos da educação básica (BRASIL, 2003; 2008).

A criação de uma política educacional diversa para a educação básica implica, necessariamente, a discussão sobre a formação de professoras e professores que atuarão nas redes de ensino, como já afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de março de 2004, em conjunto com a Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004a; 2004b).

Cabe salientar que essa discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais não é exclusividade do Brasil, é um debate mundial que visa promover o enfrentamento e o combate a toda forma de discriminação, preconceito, exclusão e racismo em pleno século XXI, promovendo o respeito às diversidades étnico-raciais. Nos últimos anos, sobretudo no governo do presidente Bolsonaro (2019-2022), o número de casos de racismo aumentou significativamente. O discurso de ódio proferido pelo presidente e suas/seus apoiadoras/es é alarmante. O desrespeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais contraria os princípios básicos estabelecidos na constituição brasileira.

Por mais que a Constituição da República Federativa do Brasil expresse que todas/os são iguais perante a lei (BRASIL, 1988, art. 5º), isso na prática não acontece. O tratamento dado a pessoas negras e povos indígenas são diferenciados, sobretudo aos olhos que condenam a cor, a raça e a identidade. Em consequência, as instituições escolares apresentam, como parte do cenário social brasileiro, o reflexo da desigualdade, do racismo e da discriminação. Isso é visível nos currículos que acabam reproduzindo tal violência, pois carregam uma concepção eurocêntrica e colonizadora, o que acaba promovendo o silenciamento, o ocultamento e a exclusão dos povos negro e indígena. Diante disso,

concorda-se com Tânia Muller e Jorge Santos quando dizem que podemos pensar e conjecturar uma história das/dos negras/os sem o Brasil, porém, “o que não existe é uma história do Brasil sem o negro” (MULLER & SANTOS, 2014, p. 98), assim como também não é possível pensar uma história do Brasil sem indígenas.

Compreendendo a importância de se discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professoras e professores que atuarão nas redes de ensino, por meio de uma análise documental de Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos – PPC de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade Federal de Mato Grosso – MT, pretende-se contribuir para a discussão que envolve a temática, ressaltando a importância de um currículo diverso e não-eurocêntrico. Destaca-se que a análise foi realizada com base no PPC da UFAM vigente no momento do estudo, em diálogo com os resultados da dissertação de Jeniffer Lima (2022), que investigou o PPC da UFMT.

Compreendemos que o PPC é um documento que preconiza e descreve ações, metas e objetivos de curso de formação profissional, sobretudo, formação de professoras/es. É um documento fundamental para organização e consolidação das atividades acadêmicas no ensino superior, articulando ensino, pesquisa e extensão. Segundo Marcos Masetto, ele representa o subconjunto mais relevante do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, pois estrutura não apenas a formação de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação, mas também orienta a política de contratação e desenvolvimento docente, os processos seletivos e a infraestrutura acadêmica e administrativa (MASETTO, 2012, p. 70). Assim, cada PPC reflete as decisões e ações específicas de um curso, articuladas à sua área de conhecimento e aos objetivos formativos estabelecidos.

Ilma Veiga (2004) enfatiza que o PPC não deve ser compreendido apenas como uma formalidade administrativa, mas como um instrumento de reflexão sobre a educação superior, abrangendo a prática pedagógica, a produção e a socialização do conhecimento, bem como o papel da/do professora/or e da/do estudante na universidade. Dessa forma, o PPC não é um documento neutro; ao contrário, ele carrega intencionalidades e define compromissos sociais e políticos assumidos pela instituição. Assim, a estrutura curricular, a escolha de disciplinas e a abordagem metodológica delineadas no PPC revelam concepções sobre o papel da/do professora/or, sobre o conhecimento e sobre as relações entre educação e sociedade.

No entanto, essa análise apresenta limites. A existência formal de um PPC que estabelece diretrizes para a formação docente não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas a esses princípios. Além disso, as práticas adotadas por professoras e professores da instituição podem, mesmo sem estar explicitamente previstas no PPC, ser fundamentadas em uma educação antirracista, configurando-se como formas de resistência. Ainda assim a análise do PPC é essencial, considerando seu papel normativo e sua influência na organização curricular e na formação docente.

Dessa forma, pensar a formação de professoras e professores a partir do PPC exige uma leitura crítica desse documento, considerando não apenas sua estrutura formal, mas também seus impactos concretos na prática formativa. Isso implica refletir sobre como ele pode contribuir para a construção de uma docência comprometida com a transformação social e quais desafios precisam ser superados para que essa perspectiva se concretize.

Formação de professoras/es na perspectiva do Movimento Negro e Indígena na contemporaneidade

Pensar e refletir sobre a formação de professoras/es na perspectiva da diversidade, levando em consideração o movimento negro e indígena no Brasil, tem ganhado enorme proporção por conta dos resquícios coloniais presentes na sociedade. Por conta deles, a sociedade ainda traz enraizados hábitos socioculturais que são modelos de ideários para comportamentos individualizados e preconceituosos. Essa herança colonial acaba promovendo práticas de exclusão, marginalização e discriminação de pessoas por conta de sua cor e sua etnia. Como bem afirmam as/os autoras/es Genilsa Andrade, Benedetta Bisol (2021), Débora Ribeiro, Ronam Gaia (2021), Paulo Silva, Andresa Silva (2020), Tânia Muller, Jorge Coelho (2014) e Kabengele Munanga (2014), tal herança vem sendo ocultada pelo mito da democracia racial no Brasil.

Desse modo, é imprescindível a discussão das relações étnico-raciais no campo educacional, sobretudo no processo de formação inicial de professoras/es que atuam ou atuarão na educação básica. Na atual conjuntura, a educação nos convida a ter um “olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo” (MUNANGA, 2014, p. 21).

Vale lembrar que as Instituições de Ensino Superior – IES são espaços privilegiados para aprofundar e legitimar certos conhecimentos, sobretudo a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente. Ribeiro e Gaia destacam que alguns “grupos e povos subalternizados e excluídos do processo de produção do conhecimento reivindicam o reconhecimento de sua cultura, formas de organização social, formas de ser e pensar, seu conhecimento” (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 7), como é o caso dos movimentos negro e indígena. Esses grupos deixam de ser objetos de estudo para serem protagonistas da produção de conhecimento. É certo que, por conta da influência do neoliberalismo na educação, a produção do conhecimento acaba seguindo os interesses de detentoras/es dos meios de produção.

Por muitos anos, grupos ou comunidades, como negras/os e indígenas, estiveram fora da produção de conhecimentos, como se as culturas afro-brasileira, africana e indígena não pudessem ensinar algo para a sociedade. E o mais grave, esses grupos foram silenciados, excluídos, mutilados e exterminados. O conhecimento hegemônico “é concebido a partir de uma

estrutura arbórea, onde alguns conhecimentos e sujeitos do conhecimento são classificados como superiores, e outros como inferiores, indignos de fazerem parte desse espaço” (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 7). Por tais razões, a discussão acerca das relações étnico-raciais esteve fora do campo educacional. A [in]visibilidade de políticas públicas acerca das relações étnico-raciais não é meramente questão de compreender a história da/do negra/o e da/do indígena, mas de combater essa submissão que “subentende como uma violência cultural simbólica tanto significativa quanto física, sofrida durante a escravidão” (MUNANGA, 2014, p. 28) por negras/os assim como indígenas.

A partir da década de 1970 esse cenário começou a sofrer transformações sociais, políticas, culturais e educacionais, pois tanto o movimento negro quanto o movimento indígena passaram a lutar em prol dos seus direitos, buscando uma qualidade de vida melhor e o reconhecimento de suas identidades. De acordo com Ribeiro e Gaia, esse movimento que emerge na década de 1970 é a pura representação e protagonismo daquelas e daqueles que foram duramente “explorados, oprimidos pelo sistema moderno ocidental, que não aceitam tal posição de subalternidade” (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 7).

Por conta do protagonismo do movimento negro, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo da educação básica a temática da história e culturas africana e afro-brasileira. Da mesma forma, as manifestações dos povos indígenas resultaram na sanção da Lei nº 11.645/2008, que complementa a Lei nº 10.639/2003, incluindo a história e a cultura indígenas. Ou seja, a discussão sobre História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena é obrigatória nos currículos de ensino da educação básica (BRASIL, 2003, 2008). Logo, essa inclusão e a obrigatoriedade do debate por meio dos currículos para as/os alunas/os da educação básica implicaria na formação docente. Nesse prisma, Bernadete Gatti, Elba Barretto e Marli André salientam que a construção do currículo está “diretamente relacionada com a maneira como o sistema educacional concebe a *função social da escola*, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 35; grifo nosso).

A inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos vem justamente no movimento de uma nova concepção de currículos, que busca

propor o ensino por competência e a ênfase à diversidade e insistir no caráter transversal e interdisciplinar do conhecimento veiculado nas escolas e na necessidade da sua contextualização, anuncia uma guinada basilar nas políticas da área. Acompanhando o que ocorre também nas reformas educativas dos países desenvolvidos e da América Latina, a reforma do currículo é uma peça fundamental na mudança de eixo das políticas da igualdade, voltadas para todos, que informaram a expansão dos sistemas educacionais no século XX, para as políticas da equidade, focalizadas em grupos específicos do início do século XXI (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 36).

Diante do excerto, é primeiramente importante considerar que utilizar o termo ‘desenvolvido’ de maneira dicotômica reforça estereótipos e contribui para uma visão

eurocêntrica do desenvolvimento histórico-social das diferentes culturas, no qual apenas alguns países são considerados modelos de sucesso. Superado esse ponto, o excerto também traz a reflexão de que os espaços escolares assumem um papel importante para combater quaisquer formas de preconceito, discriminação, exclusão e desigualdade social. Obviamente, tratam-se de espaços que são palco de disputas e conflitos. Para Ribeiro e Gaia, “a escola não pode mais se abster de não apenas inserir alunos de diferentes grupos étnico-raciais, mas de efetivamente incluí-los como sujeitos” (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 9). A ausência dessa inclusão destaca o espaço escolar como um lugar onde pessoas negras e indígenas ficam só de corpo presente:

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido (COELHO, 2007, p. 40).

Com base na análise de Wilma Coelho (2007), a invisibilidade da questão racial no Brasil evidencia uma profunda negligência social, na qual a presença da cor é ignorada e desvalorizada. Esse fenômeno reflete-se nas instituições educacionais, que historicamente têm falhado em seu compromisso de reconhecer e abordar as desigualdades raciais de maneira efetiva. A ausência de reconhecimento e valorização da diversidade racial nas práticas pedagógicas perpetua a marginalização de grupos historicamente silenciados, comprometendo a construção de uma sociedade democrática e, consequentemente, antirracista. Portanto, é imperativo que as políticas educacionais sejam reformuladas para incluir de forma explícita e ativa a diversidade étnico-racial, promovendo um ambiente de ensino que valorize e respeite todas as identidades.

Para que esse processo ocorra, as IES que formam professoras/es para a educação básica precisam acompanhar as transformações que vêm ocorrendo nos campos social, político e educacional. Por isso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, aprovou o Parecer CP nº 003/2004 e homologou a Resolução CP nº 001/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; 2004b).

O Parecer CP nº 003/2004 busca reconhecer o direito, a cultura, a identidade, as visões de mundo e as manifestações individuais e coletivas das pessoas negras no contexto brasileiro. Como bem destacam Ribeiro e Gaia, o “parecer se insere como política de ação afirmativa, política de reparação, valorização e reconhecimento da história, cultura e identidade da população negra. Também se insere como política curricular e busca combater o racismo e as discriminações que atingem os negros” (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 10). Esse reconhecimento preconizado no parecer reflete na formação de professoras/es, indispensáveis para a democratização de uma educação de qualidade e para todas/os (BRASIL, 2004a).

Diante do exposto, as propostas de descolonização dos currículos, segundo Nilma Gomes (2012), visam romper com a hegemonia eurocêntrica que historicamente os domina, promovendo a valorização de saberes e epistemologias de povos africanos, indígenas e afro-brasileiros. A autora defende que o currículo deve ser reestruturado a partir de uma perspectiva crítica e antirracista, considerando as histórias, culturas e cosmovisões desses povos. A descolonização, nesse sentido, também se alinha à implementação efetiva da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mas exige transformações pedagógicas reais, além de simples adequações formais.

O pensamento filosófico nas DCN deveria ocupar um lugar de destaque por contribuir para a formação crítica e reflexiva das/dos estudantes. Contudo, o ensino da Filosofia também carrega marcas de uma tradição eurocêntrica, limitada ao cânone ocidental. A partir das propostas de Gomes, o ensino de Filosofia deve incluir perspectivas não ocidentais, como as filosofias africanas, indígenas e afro-diaspóricas, ampliando o horizonte epistemológico e promovendo a pluralidade (GOMES, 2012). O posicionamento do ensino de Filosofia, nesse contexto, deve ir além da transmissão teórica, tornando-se instrumento de emancipação que dialogue com as diversidades culturais e sociais. Gomes (2012) reforça que o currículo filosófico deve fomentar nas/nos estudantes a capacidade de questionar as estruturas de poder e desigualdade, contribuindo para uma educação transformadora, inclusiva e decolonial.

O ensino de Filosofia no Brasil

O ensino de Filosofia no Brasil tem uma longa trajetória, passando por diversos momentos históricos e desafios. Ao longo das últimas décadas, a disciplina – enquanto componente do ensino médio e curso de formação docente – enfrenta mudanças significativas quanto a sua abordagem pedagógica e sua presença nos currículos escolares. Neste texto, exploraremos algumas dessas características do ensino de Filosofia no país, com o recorte da formação superior. No contexto brasileiro, a formação inicial e a prática pedagógica no ensino de filosofia enfrentam desafios relacionados à diversidade cultural e social do país. É necessário que o curso e a disciplina dialoguem com as diferentes realidades e perspectivas que compõem a sociedade brasileira, promovendo a inclusão e o respeito à pluralidade de ideias.

A valorização do ensino de Filosofia no Brasil também depende do reconhecimento de sua importância pelas instituições de ensino e pela sociedade como um todo. Investimentos em formação docente e estruturação dos currículos são necessários para garantir a qualidade desse ensino, que possui um potencial transformador, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e ética. No entanto, é necessário

superar os desafios existentes e promover sua valorização e seu fortalecimento em todos os níveis educacionais (NIQUITO & SACHSIDA, 2018; LIMA, 2020; CARDOSO, MARTINS & ARAÚJO, 2022).

Segundo Daniel Pansarelli (2018), o ensino de Filosofia no Brasil se inicia com o modelo jesuíta como primeiro paradigma filosófico – iniciado em 1572 na Bahia; 1580 em Olinda; e 1584 em São Paulo –, guiado pelo *Ratio Studiorum*, documento que uniformizava essa educação jesuíta. Ele perdurou até 1760, quando a reforma educacional do Marquês de Pombal retirou dos jesuítas a exclusividade do ensino das Artes. Ainda segundo Pansarelli (2018), esse período de transição gerou um “hiato filosófico” até o surgimento da Escola de Recife, no século XIX, que buscou modernizar o ensino filosófico brasileiro a partir de referenciais europeus, como o espiritualismo francês, a crítica alemã, o positivismo e o evolucionismo.

O segundo paradigma filosófico surgiu em 1930, com a institucionalização das universidades contemporâneas. Durante as primeiras décadas, cada região do Brasil desenvolveu sua própria dinâmica de ensino filosófico, influenciadas por diferentes tradições europeias. Entre 1930 e 1980, a Filosofia no Brasil foi implantada como uma adaptação do padrão europeu, contribuindo para a formação de um grande número de graduadas/os e pós-graduadas/os. Segundo Marcos Nobre e Ricardo Terra (2007), foi nesse período que realmente houve a implantação do curso de Filosofia no Brasil, com a sistematização de seu ensino nas universidades.

A partir de 1970, começou a se desenvolver um padrão nacional filosófico, marcado por um discurso rigoroso e conceitual que combatia a Filosofia ligada às faculdades de teologia e direito. O modelo paulista, que se consolidou ainda no governo Vargas, tornou-se o referencial filosófico predominante no país, apoiado pela criação de instituições como a Capes e a Fapesp. A *leitura estrutural da Filosofia*, modelo paulista, privilegiava a leitura e a interpretação de textos filosóficos europeus tradicionais, excluindo outras formas de discurso. Esse enfoque limitava a relação entre teoria filosófica e realidade social brasileira, perpetuando um racismo epistêmico ao priorizar filósofos/os europeus, muitas/os das/dos quais desenvolviam pensamentos racistas. A superação desse racismo requer a construção de bases epistemológicas que favoreçam relações étnico-raciais positivas, um desafio que persiste na formação docente no Brasil. Nesse contexto, abordagens como a Afrocentricidade e Afroperspectiva desempenham um papel fundamental, ampliando referências teóricas e práticas que valorizam saberes africanos e afrodiaspóricos.

A afrocentricidade surge como resposta à supremacia branca etnocêntrica, constituindo-se como uma epistemologia de lugar que valoriza a centralidade africana e da diáspora na construção do conhecimento. Tal movimento busca a conscientização política das/dos africanas/os, permitindo que se recentralizem como agentes de sua própria história. Para Molefi Kete Asante (2009), a agência africana é fundamental nesse processo, pois representa a capacidade de ação independente de africanas/os em prol de seus interesses. Trata-se de um novo paradigma, pois afirma que qualquer ideia, conceito ou teoria,

por mais que pareçam neutras, fazem parte de uma matriz cultural histórica particular, portanto, com características específicas daquela cultura. Isso mostra como se apropriar de uma teoria ou ideia europeia não é tão inocente quanto parece.

Renato Nogueira (2011), inspirado em filósofos como Molefi Asante, Cheikh Anta Diop, George James e Franz Fanon, propõe uma Filosofia em afroperspectiva que rejeita a exclusividade europeia no pensamento filosófico. Essa abordagem é pluralista, reconhece múltiplos territórios epistêmicos e busca reabilitar produções africanas e afrodiaspóricas, combatendo o racismo epistêmico e promovendo uma sociedade intercultural e não hierarquizada. Nesse sentido, afroperspectivar a Filosofia significa revisar a história da humanidade, incorporando os pensamentos filosóficos de povos africanos, ameríndios, asiáticos e da Oceania, desconstruindo hierarquias impostas pela exclusão colonial. Como afirma Nogueira, trata-se de “em outros termos, um tipo de ação afirmativa no campo epistêmico” (NOGUEIRA, 2011, p. 35).

Perspectivas epistêmicas que valorizem as produções filosóficas africanas e afro-brasileiras são essenciais para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Filosofia, no entanto, conforme aponta Jeniffer Lima (2022), a trajetória histórica dos cursos de Filosofia no Brasil destaca a predominância de uma perspectiva eurocêntrica que negligencia as contribuições filosóficas africanas e afro-brasileiras. Mesmo após a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, os programas de formação docente em Filosofia ainda refletem um racismo epistêmico.

O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação docente em Filosofia da UFAM e UFMT

As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 são marcos legais importantes para a educação no Brasil, pois estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas. Embora essas leis tenham um escopo mais amplo, é relevante discutir seu impacto na formação de professoras e professores de Filosofia (BRASIL, 2003; 2008).

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, abrangendo diversas disciplinas, incluindo a Filosofia. Essa lei reconhece a importância de valorizar a contribuição dos povos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira e combater o racismo e a discriminação (BRASIL, 2003). Já a Lei nº 11.645/2008 ampliou o escopo da lei anterior ao incluir também o ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares, reconhecendo a diversidade étnica e cultural do Brasil e valorizando a contribuição desses povos na formação, promovendo o respeito a sua cultura e sua história (BRASIL, 2008).

Como visto anteriormente, por meio do Parecer CNE/CP nº 3 e da Resolução CNE/CP nº 1, foram instituídas em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER, com o objetivo de subsidiar o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, alterada pela lei 10.639/2003. Sobre o papel dos cursos de graduação em Filosofia, as DCNERER apontam a necessidade de estudar a Filosofia Africana Tradicional e a contribuição de filósofas e filósofos contemporâneas/os.

Enquanto política curricular, a Educação para as Relações Étnico-Raciais apresenta como princípios básicos: a) consciência política e histórica da diversidade – a compreensão da diversidade que compõe a nação brasileira, valorizando os grupos que foram historicamente negados em virtude do racismo; b) fortalecimento de identidades e de direitos – a valorização de identidades historicamente negadas e a desconstrução de estereótipos por meio de uma educação de qualidade, direito garantido a toda/o cidadã/ão; c) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações – o desenvolvimento de ações que promovam relações étnico-raciais positivas em todos os níveis de ensino.

No contexto da formação de professoras/es de Filosofia, essas leis têm impacto direto, uma vez que elas/eles atuarão como agentes da educação, e por ser a Filosofia uma disciplina que objetiva desenvolver o pensamento crítico, a reflexão e o debate sobre questões éticas, morais e políticas. Assim, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena proporciona uma ampliação dos temas e perspectivas abordados nas aulas de Filosofia (LIMA, 2020).

Essas leis incentivam professoras/es de filosofia a incorporar em suas práticas pedagógicas o estudo das tradições filosóficas africanas e indígenas, bem como a reflexão sobre identidade, diversidade, racismo, colonialismo, direitos humanos e justiça social. Isso contribui para uma formação ampla e inclusiva, permitindo que as/os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas filosóficas e compreendam a pluralidade de saberes e experiências presentes na sociedade brasileira (LIMA, 2020). As leis também impulsionam a formação continuada de professoras/es de Filosofia, incentivando-as/os a buscar conhecimentos e recursos para abordar de forma adequada os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Isso pode envolver o estudo de autoras/es, obras e correntes filosóficas desses contextos, bem como a realização de atividades que promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade (LIMA, 2020).

Nesse sentido, a análise que se segue busca identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui nos currículos de Licenciatura em Filosofia da UFAM e da UFMT, a partir de seus PPCs. É importante destacar que a análise do PPC do curso da UFMT será feita a partir dos resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida por Jeniffer Lima (2020).

A história da UFAM, de acordo com o PPC, antecede sua nomeação como Universidade Federal do Amazonas em 2002. A instituição surgiu em 1909, inicialmente como Escola Universitária Livre de Manáos, posteriormente chamada Universidade de Manáos, sendo uma das primeiras universidades brasileiras. Após a desintegração da universidade

em cursos isolados, em 1962 houve a reintegração da instituição, pela Lei Federal 4.069-A, que foi renomeada como Universidade do Amazonas. Com a Lei Federal 10.468/2002, passou a se chamar Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2018).

A instituição se caracteriza pelo “espírito democrático que hoje permeia a comunidade universitária, com respeito à pluralidade de ideias” (UFAM, 2018, p. 5). Esse princípio é reiterado ao afirmar que sua origem está baseada na “consciência da relevância da pluralidade da sua comunidade, da certeza de que, para cumprir plenamente seu papel social, necessita de todos os seus talentos, de todas as suas competências e de todas as posições ideológicas, sem espaço para exclusões (UFAM, 2018, p. 6).

Esse posicionamento é significativo no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois sugere que a instituição está aberta ao diálogo e à integração de múltiplas vozes e experiências, o que é essencial para construir uma educação mais equitativa e que reflita a diversidade do país. No entanto, como será evidenciado a seguir, esses princípios que fundamentam a instituição não se materializam nos cursos de Filosofia.

Sobre o curso de Filosofia da UFAM,

é marcado pela tentativa de articular intrinsecamente o aprendizado básico e a pesquisa, objetivando formar profissionais qualificados e capazes de atuar na docência de Filosofia. O curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM apresenta-se, sob uma perspectiva renovada e atual atendendo as novas determinações legais para o ensino da Filosofia (UFAM, 2018, p. 6).

Destaca-se que a formação de professoras e professores da UFAM se fundamenta nas determinações legais vigentes. No entanto, em nenhuma parte do PPC são mencionados a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, os artigos 26-A e 79-B da LDBN nem as DCNERER. Além disso, o currículo não contempla as contribuições das Filosofias Afro-brasileira, Africana e Indígena. Essa ausência revela uma formação docente que não está alinhada com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais, comprometendo a capacidade do curso em promover uma educação antirracista.

Sobre a estrutura do curso:

Com base nas Diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia estabelecida pelo MEC (Parecer CNE/CES 492/2001), o elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz na definição da matriz curricular. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem etc. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (UFAM, 2018, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de licenciatura em Filosofia estabelecem um conjunto de disciplinas fundamentais que visam fornecer uma base sólida no campo filosófico, assegurando que estudantes tenham um conhecimento abrangente sobre as principais áreas da Filosofia. No entanto, essas diretrizes também sugerem a necessidade de atualização e expansão do currículo para incluir áreas emergentes e relevantes que reflitam os avanços contemporâneos na disciplina e as demandas da sociedade. Essa necessidade de atualização é particularmente relevante para a formação de professoras e professores, que devem estar preparadas/os para dialogar com essas questões contemporâneas e as necessidades da educação básica.

O curso de Filosofia da UFAM apresenta 3 núcleos estruturantes: Núcleo de Formação Básica, Núcleo de Formação Específica e Núcleo de Formação Livre (cada estudante deve cursar 8 disciplinas optativas). O perfil de profissional que se espera formar a partir dos três núcleos estruturantes está diretamente relacionado à capacidade de transmitir e contextualizar o conhecimento filosófico europeu, além de desenvolver uma competência crítica. Segundo o PPC, cada estudante terá uma “sólida formação em História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (UFAM, 2018, p. 8).

Essa formação, centrada principalmente na História da Filosofia Europeia, supostamente visa capacitar futuras/os profissionais para que evitem um ensino da filosofia “como corpo doutrinário, ideológico ou dogmático” (UFAM, 2018, p. 8), a enfrentar com sucesso os desafios de despertar jovens para a reflexão filosófica e transmissão do legado da tradição a alunas/os do Ensino Médio. No entanto, a ausência de uma abordagem que incorpore as perspectivas das Filosofias Afro-brasileira, Africana e Indígena limita o potencial dessa formação em termos de Educação para as Relações Étnico-raciais, uma vez que a diversidade cultural e epistêmica é essencial para uma compreensão crítica e contextualizada da realidade social.

É importante destacar que, embora a palavra *diversidade* apareça com frequência no PPC da UFAM, ela é usada predominantemente no sentido de *quantidade*, referindo-se a ampla gama de perspectivas europeias, sem considerar a diversidade de pensamento representada pelas Filosofias Africana, Afro-brasileira e Indígena. Isso resulta em uma formação filosófica enrijecida, que marginaliza contribuições filosóficas de outras culturas, exceto, em certa medida, as recentes discussões oriundas dos Estados Unidos, como a Filosofia da Mente.

Por fim, a análise do PPC revela que o documento não faz nenhuma menção à Educação para as Relações Étnico-Raciais e não inclui em sua ementa ou bibliografia qualquer referência a essa legislação, tampouco a inclusão de filósofas/os africanas/os, afro-brasileiras/os ou indígenas, indicando a presença do racismo epistêmico.

Com relação à Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, essa instituição foi fundada em 10 de dezembro de 1970, em Cuiabá, com o objetivo de atender às demandas educacionais da região Centro-Oeste do Brasil. Desde então, tem se consolidado como uma instituição de ensino superior de referência, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, científico e cultural da região. A universidade oferece ampla variedade de cursos de graduação e pós-graduação e tem investido em pesquisas que buscam responder às necessidades socioeconômicas e ambientais do estado de Mato Grosso e do país.

Lima (2020) apresentou os dados sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo de Licenciatura em Filosofia da UFMT, constatando também a presença do racismo epistêmico. Mesmo afirmando estar de acordo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o curso não apresentava quaisquer elementos que indicassem essa aplicação. Em contrapartida, verificou-se a exclusão sistemática de filósofas/os afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas.

A estrutura curricular de Licenciatura em Filosofia da UFMT, homologada em 2013 por meio da Resolução CONSEPE nº 03 de 04 de fevereiro, sofreu alterações para atender a nova legislação educacional, sendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais uma delas (LIMA, 2020). A Licenciatura Plena em Filosofia segue o regime de créditos, com disciplinas oferecidas semestralmente e abertura anual de vagas. O curso possui carga horária total de 3.360 horas/aula, distribuídas em 3 pilares: histórico, temático-metodológico e didático-pedagógico.

Os objetivos do curso indicam que as/os docentes devem ter formação sólida em história e temática em Filosofia, assim como os da UFAM, e que tal formação é essencial para a prática pedagógica, no sentido de transmitir os principais temas e sistemas da considerada tradição filosófica. Além disso, tem-se também como objetivo o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, assim como a análise crítica do contexto. Lima (2020) identificou que, segundo as informações apresentadas no PPC, quatro disciplinas contemplavam a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Ética, Filosofia da Ciência, Filosofia e Educação e Seminário de Prática de Ensino.

Em Ética, segundo a Resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei 11645/2008, há a proposta de se tratar dos desafios éticos contemporâneos, incluindo a multiculturalidade e as relações étnico-raciais. No entanto, o currículo apresenta apenas filósofos ocidentais, como Aristóteles, Platão, Apel, Hegel, Kant, Dall’agnol e Danilo Marcondes, sem incluir filósofas/os africanas/os, afro-brasileiras/os ou indígenas.

Na Filosofia da Ciência, os objetivos incluem o estudo filosófico da ciência e suas pressuposições ontológicas e epistêmicas. Os principais autores na listados na bibliografia são Bacon, Popper e Kuhn, enquanto a bibliografia complementar traz Thuillier e Medawar, sem presença de filosofia afro-brasileira, africana ou indígena. A ausência de pensadoras/es negras/os e indígenas no currículo reforça a crítica de Nogueira (2011) sobre a falta de engajamento da Filosofia com as questões étnico-raciais.

Entre as disciplinas de prática, duas afirmam estar de acordo com a Educação das Relações Étnico-Raciais: Filosofia e Educação; e Seminário de Prática de Ensino. A disciplina Filosofia e Educação tem como objetivo trabalhar temas da tradição filosófica relacionados à educação, abordando teorias pedagógicas, a educação no contexto brasileiro e a pluralidade étnico-racial, conforme a Resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei 11.645/2008. A bibliografia básica também não apresenta filosofias afro-brasileira, africana e indígena.

Já na disciplina Seminário de Prática de Ensino, o foco está em orientar a atividade pedagógica no ensino de Filosofia, desenvolvendo propostas pedagógicas para a educação básica, integrando temas como história e cultura afro-brasileira e indígena, cidadania e multiculturalidade. No entanto, entre as/os muitas/os autoras/es citadas/os, não há presença de filósofas e filósofos afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas. Essas lacunas apontam a necessidade urgente de reformular o currículo, de modo a integrar plenamente as perspectivas afro-brasileiras, africanas e indígenas, não apenas como complemento, mas como parte essencial da formação docente. Somente assim será possível promover uma educação filosófica que realmente reflita a diversidade e pluralidade do pensamento humano.

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de Filosofia da UFAM e da UFMT, revelou-se uma problemática importante relacionada à invisibilidade da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares, qual seja, a ausência de conteúdos que abordem a contribuição de filósofas/os e pensadoras/es negras/os e indígenas, bem como a escassez de discussões sobre a filosofia africana e ameríndia.

Compreendemos ser necessário ressaltar que a diversidade étnico-racial é tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto dos cursos de Filosofia, a inclusão de diferentes perspectivas filosóficas é essencial para ampliar o entendimento das questões filosóficas e promover a pluralidade de pensamentos. No entanto, os currículos das universidades em questão negligenciam a riqueza e a complexidade dos conhecimentos produzidos por filósofas/os afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas. Essa invisibilidade contribui para a reprodução de uma narrativa eurocêntrica que exclui vozes e perspectivas não hegemônicas, perpetuando a marginalização e a desigualdade. Sendo assim, o entendimento das/dos estudantes sobre a pluralidade de saberes filosóficos é limitada.

A filosofia africana, por exemplo, possui uma rica tradição que abrange desde a filosofia antiga egípcia até contemporâneos como Kwame Anthony Appiah e Achille Mbembe. No que diz respeito à filosofia ameríndia, ela engloba sistemas de pensamento complexos, como a filosofia dos povos indígenas da América Latina. A inclusão dessas perspectivas enriqueceria os debates filosóficos e abriria espaço para a construção de um diálogo intercultural mais amplo.

É importante ressaltar que a ausência da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares dos cursos de Filosofia não se limita apenas a conteúdos específicos, mas também pode ser observada nas abordagens teóricas e metodológicas. A falta de diversidade do

corpo docente e a escassez de pesquisas e projetos que busquem ampliar a reflexão sobre filosofia não ocidental são elementos que contribuem para a manutenção dessa situação.

Diante desse panorama, é necessário que a UFAM e a UFMT adotem medidas efetivas para promover a inclusão da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares dos cursos de Filosofia, o que pode ser realizado por meio da revisão dos programas de ensino, a fim de incluir disciplinas e conteúdos relacionados às filosofias africana, ameríndia e a pensadoras/es negras/os e indígenas. É fundamental investir em programas de capacitação e formação continuada para professoras/es, a fim de que possam ampliar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, incorporando perspectivas não hegemônicas em suas abordagens.

Considerações Finais

A análise dos currículos dos cursos de Filosofia das universidades UFAM e UFMT revelou uma preocupante invisibilidade da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares. Ao examinar a estrutura e os conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas por ambos os programas, constatou-se uma lacuna significativa na inclusão de perspectivas e contribuições provenientes de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados.

O fato pode ser atribuído a diversos fatores. Em primeiro lugar, é possível identificar uma influência do pensamento eurocêntrico na elaboração dos currículos, refletindo a herança colonial e a predominância de uma visão eurocentrada da filosofia. Isso resulta em uma negligência das tradições filosóficas de outras regiões do mundo, especialmente aquelas provenientes de povos não ocidentais.

Ao não abordar as contribuições filosóficas de filósofas/os e pensadoras/es afrodescendentes, indígenas e de outras etnias minoritárias, as universidades perpetuam uma visão limitada e excludente da disciplina, que não reflete a riqueza e a pluralidade de experiências e saberes presentes na sociedade contemporânea. Isso também tem implicações sociais e políticas, pois as universidades contribuem para a reprodução de desigualdades e preconceitos, reforçando a exclusão e a marginalização desses grupos na produção do conhecimento filosófico.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar e reformular as matrizes curriculares dos cursos de Filosofia, buscando incluir de maneira significativa a diversidade étnico-racial. Isso implica promover a leitura e a discussão de obras filosóficas produzidas por autoras/es de diferentes origens étnicas, assim como a criação de disciplinas específicas que abordem as perspectivas e contribuições desses grupos. É necessário também fomentar a pesquisa e a produção acadêmica que valorizem tal diversidade, incentivando a formação de docentes capacitados nesse campo, o que não apenas contribuirá para uma formação mais abrangente e plural das/dos futuras/os professoras/es, mas também

permitirá o diálogo entre diferentes tradições filosóficas e o enriquecimento do pensamento filosófico como um todo. Além do mais, essa mudança curricular refletirá um compromisso ético e político das universidades com a construção de uma sociedade igualitária, na qual todas as vozes e perspectivas sejam valorizadas e representadas.

Recebido em: 07/10/2024; Aprovado em: 06/01/2025.

Referências

- ANDRADE, Genilsa Soares de & BISOL, Benedetta. Relações étnico-raciais: uma temática transversal para a formação de professores. Estudo exploratório sobre Instituições de Ensino Superior na região Centro-Oeste. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.12, n.34, p. 93-118, 2021.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* [1988]. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 30 jun. 2025.
- BRASIL. *Parecer CP nº 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de maio de 2004a.
- BRASIL. *Resolução CP nº 1, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.
- CARDOSO, José Augusto; MARTINS, Carlos José & ARAÚJO, Rogério Bianchi de. A interdisciplinaridade no ensino de filosofia e sociologia e sua integração como “estudos e práticas” em face da BNCC de 2018. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO*, [S. l.], v. 8, p. e2/1–19, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/65963>>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. – Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012.

LIMA, Jeniffer Regina Rodrigues de. *Educação e Relações Étnico-Raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MULLER, Tânia Mara Pedrosa & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara Pedrosa & COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014. p. 34-60.

MULLER, Tânia Mara Pedrosa & SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MULLER, Tânia Mara Pedrosa & COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014. p. 87-100.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedrosa & COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014. p. 21-34.

NIQUITO, Thaís Waideman & SACHSIDA, Adolfo. Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Texto para discussão*. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2018, p. 1-82.

NOBRE, Marcos & TERRA, Ricardo. *Ensinar Filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 2007.

NOGUERA, Renato. *O ensino da filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

PANSARELLI, Daniel. Os dois paradigmas históricos e o atual estado de crise da filosofia no Brasil. In: FEITOSA, Enoque & FREITAS, Lorena (Orgs.). *Filosofia, teorias críticas e emancipação humana: ética e cidadania em contextos de crise*. Santa Rita: SEDIC Gráfica e Serviços, 2018.

RIBEIRO, Débora & GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. *Linhas Críticas*, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-16, 2021.

SILVA, Pablo Afonso & SILVA, Andresa Fernanda da. Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas licenciaturas da UFMS – CPTL. *Pesq. Prát. Educ.*, v. 1, p. 1-15, 2020.

UFAM. *Projeto Pedagógico do curso de graduação em Filosofia da UFAM*, 2018. Disponível em: [https://dfile.ufam.edu.br/attachments/article/21/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20100_2018_CEG_CONSEPE_Altera%20a%20Matriz%20Curricular_Filosofia_13_12_2018%20\(1\).pdf](https://dfile.ufam.edu.br/attachments/article/21/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20100_2018_CEG_CONSEPE_Altera%20a%20Matriz%20Curricular_Filosofia_13_12_2018%20(1).pdf). Acesso em 23 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: *concepção de docentes em exposição sobre fauna marinha*

Sustainable Development Goals:
teachers' conception in an exhibition on marine fauna

Objetivos de Desarrollo Sostenible:
concepción de los docentes de una exposición sobre la fauna marina

 **VINÍCIUS GABRIEL DA SILVA SANTANA***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **SIMONE ALMEIDA GAVILAN****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **MAGNÓLIA FERNANDES FLORÊNCIO DE ARAÚJO*****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

RESUMO: Este estudo avalia como docentes identificam temáticas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável numa exposição científica do Projeto Parceiros do Mar, que aborda os impactos de origem antrópica na conservação da fauna marinha. Os dados foram coletados em Areia Branca/RN, com 29 professores/as do ensino básico na rede pública que tiveram acesso à exposição e responderam um questionário sobre sua aplicabilidade pedagógica, a partir de questões objetivas e discursivas. Os dados foram analisados por estatística descritiva e pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Observamos que os/as docentes reagiram fortemente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade) e 14 (Vida na Água), com momentos mais eficazes à integração de aspectos sociais, econômicos e culturais.

* Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente. E-mail: <santana.vgs@hotmail.com>.

** Doutora em Comportamento Animal. Professora no Programa de Pós-graduação em Biologia Estrutural e Funcional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Museu de Ciências Morfológicas/UFRN. E-mail: <gavilansimonealmeida@gmail.com>.

*** Doutora em Ecologia e Recursos Naturais. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: <magffaraujo@gmail.com>.

Concluimos que a exposição, no âmbito da educação, é uma abordagem inovadora e integrativa para enfrentar os desafios da sustentabilidade.

Palavras-chave: Conservação. Cultura Oceânica. Divulgação Científica. Espaço Não-Formal de Educação.

ABSTRACT: This study evaluates how teachers identify themes from the Sustainable Development Goals in a scientific exhibition by the Project *Parceiros do Mar*, which addresses the impacts of anthropogenic origin on marine fauna conservation. Data were collected in Areia Branca, in the state of Rio Grande do Norte, with 29 public school teachers who had access to the exhibition and answered a questionnaire, with objective and discursive questions, about its pedagogical applicability. The data were analyzed using descriptive statistics and the Technique of Elaboration and Analysis of Units of Meaning. We observed that teachers strongly responded to Sustainable Development Goals 4 (Quality Education) and 14 (Life Below Water), particularly in moments that effectively integrated social, economic, and cultural aspects. We conclude that the exhibition is an innovative and integrative approach to addressing sustainability challenges in education.

Keywords: Conservation. Ocean culture. Scientific dissemination. Non-formal education space.

RESUMEN: Este estudio evalúa cómo los/as docentes identifican temas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en una exposición científica del Proyecto *Aparceiros do Mar*, que aborda los impactos de origen antropogénico en la conservación de la fauna marina. Los datos fueron recolectados en Areia Branca/RN, con 29 profesores/as de enseñanza básica de la red pública que tuvieron acceso a la exposición y respondieron a un cuestionario sobre su aplicabilidad pedagógica, basado en preguntas objetivas y discursivas. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva y la técnica de elaboración y análisis de unidades de significado. Observamos que los/as docentes reaccionaron fuertemente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad) y 14 (Vida en el Agua), con momentos más efectivos para la integración de aspectos sociales, económicos y culturales. Concluimos que la exposición, en el ámbito de la educación, es una propuesta innovadora e integradora para afrontar los retos de la sostenibilidad.

Palabras clave: Conservación. Cultura oceánica. Divulgación científica.
Espacio de educación no formal.

Introdução

Considerando que a abordagem fragmentada do conhecimento disciplinar se revela insuficiente para lidar com a complexidade dos problemas socioambientais contemporâneos (LEFF, 2001; KÖCHE, 2011), destaca-se a necessidade de repensar não apenas a forma como construímos o conhecimento científico, mas também como o popularizamos, especialmente no campo da sustentabilidade (FREIRE, 2002; GADOTTI, 2009).

O paradigma da sustentabilidade exige uma compreensão mais sistêmica e integrada, buscando uma educação que forme indivíduos/as capazes de tomar decisões fundamentadas no bem coletivo (GRANDISOLI & JACOB, 2020). A interdisciplinaridade, a participação e a colaboração emergem como elementos essenciais nesse processo de transformação educacional (GRANDISOLI *et al.*, 2020). Nesse contexto, as Nações Unidas propõem globalmente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, presentes na Agenda 2030 e iniciativas como a Década da Ciência Oceânica (2021-2030), um esforço que reside não apenas na implementação de políticas ambientais, mas na transformação das práticas individuais e coletivas (ONU, 2016; IOC, 2021).

Colaborar para essa transformação é um desafio assumido pelo Projeto Parceiros do Mar, realizado pela Organização da Sociedade Civil – OSC Centro de Estudos e Monitoramento Ambiental – CEMAM, em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por meio do Projeto Cetáceos da Costa Branca – PCCB/UERN. Esse projeto visa conscientizar as comunidades litorâneas sobre a importância da conservação da fauna marinha e dos ambientes associados, empregando abordagens e estratégias metodológicas que promovam a integração entre ciência e sociedade, como exposições científicas (SANTANA *et al.*, 2023).

As ações educativas do Projeto Parceiros do Mar são realizadas em espaços formais e não-formais de educação e abordam impactos de origem antrópica que desafiam a conservação da fauna marinha, destacando ameaças como degradação de manguezais, poluição, condutas inadequadas na pesca, atividades de pesquisas sísmicas, exploração de gás e petróleo, colisão com embarcações, entre outros (ICMBIO, 2011; FARIAS *et al.*, 2019; ATTADEMO *et al.*, 2021; BOMFIM *et al.*, 2021; LIMA *et al.*, 2021). Nesse contexto, têm se destacado como recursos pedagógicos eficazes por promoverem compreensões mais sistêmicas e integradoras da realidade, sobretudo quando articuladas a temas socioambientais. Ao ampliarem sua função para além da mera exibição de conteúdos, essas exposições se consolidam como recursos potentes de educação e popularização da ciência, capazes de estimular reflexões profundas sobre sustentabilidade e transformações

sociais (FERNANDES & NUNES, 2018; GRANDISOLI & JACOB, 2020). A interação com elementos visuais e informativos presentes nessas exposições permite não apenas perceber e compreender os fenômenos em sua complexidade, mas também conceber novas formas de se relacionar com o meio ambiente. Esse processo pode modificar gradualmente concepções e atitudes, favorecendo a construção de representações mais comprometidas com a sustentabilidade e a adoção de práticas transformadoras (SANTOS *et al.*, 2005).

O Projeto Parceiros do Mar exemplifica, em suas ações, a relação entre educação e construção do conhecimento científico, necessária à conservação da fauna marinha e ao enfrentamento dos desafios da sustentabilidade. Exposições científicas, com foco na sustentabilidade, podem ser eficazes para abordar essa conservação. Por essa razão, é importante avaliar como a comunidade escolar concebe tais informações e as relaciona com a sustentabilidade. Por *concepção* entende-se a complexa rede de ideias, conceitos, representações e preconceitos que informam como as pessoas percebem, interpretam e agem diante de um fenômeno (MATOS & JARDILINO, 2016).

Portanto, este artigo tem como objetivo avaliar como professores/as identificam a relação entre as temáticas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a exposição científica do Projeto Parceiros do Mar, suas possibilidades de contribuição à educação escolar e, assim, evidenciar a eficácia da exposição como ferramenta na formação de uma consciência crítica e sistêmica.

Metodologia

Delineamento experimental

A área de estudo concentrou-se no município de Areia Branca/RN, localizado no nordeste do Brasil. A região possui uma vasta biodiversidade marinha e é um importante polo econômico por conta das atividades de pesca, geração de energias renováveis e produção de petróleo e sal marinho, o que possibilitou o registro de pesquisadores/as sobre diversos conflitos socioambientais pelo uso e ocupação de sua faixa litorânea nos últimos anos (COSTA *et al.*, 2008; MEDEIROS *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2014; FERREIRA *et al.*, 2019). Areia Branca/RN conta com 24 mil habitantes, 22 estabelecimentos de ensino fundamental, cerca de 160 docentes, das redes pública e privada, e 99,3% de taxa de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2022). O município registra ações educativas e de envolvimento comunitário sobre conservação da fauna marinha desde 1998, por meio da UERN, e o Projeto Parceiros do Mar desenvolve ações no local desde 2022 (SANTANA *et al.*, 2023).

A coleta de dados da presente pesquisa ocorreu durante o Curso de Formação Continuada sobre Educação para Sustentabilidade a docentes de Areia Branca/RN, realizado

pelo Projeto Parceiros do Mar, em novembro de 2023. A exposição científica foi apresentada aos/as professores/as participantes em uma sala apropriada, com os elementos expositivos ordenados e explanados simultaneamente para todos/as. A exposição possuía três sessões: elementos caracterizadores da fauna, exposição fotográfica *Fazer o bem é a nossa praia* e livro pop-up intitulado *O Mar conta Histórias* (SANTANA & CAVALCANTE, 2023).

Os dados foram coletados durante a explanação da equipe responsável pela exposição científica, através do preenchimento de questionário contendo perguntas objetivas e discursivas (ROSA, 2013). O questionário contemplava sete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os quais foram estrategicamente selecionados, tendo em vista a relevância direta desses ODS no tema da exposição científica. Abrangemos as áreas fundamentais de Educação de Qualidade (4), Igualdade de Gênero (5), Energia Acessível e Limpa (7), Redução das Desigualdades (10), Cidades Sustentáveis (11), Consumo e Produção Sustentáveis (12) e Vida na Água (14); previamente, eram esses os ODS que esperávamos que fossem apontados pelos/as professores/as.

O questionário estava organizado em duas partes: a primeira era referente à identificação dos/das participantes quanto à sua caracterização social e demográfica; a segunda tratava da concepção dos/das participantes propriamente dita. O questionário era composto pela disposição nominal dos elementos expositivos e, para cada um, permitia a possibilidade de os/as participantes registrarem quais ODS se relacionavam ao tema contemplado, sendo possível o registro de mais de um ODS por elemento expositivo. Foi disponibilizado no formulário um material de apoio com nome e descrição dos objetivos selecionados, permitindo consulta durante a explanação ou no momento de responder ao questionário. Por fim, os/as participantes responderam livremente sobre o que mais lhes chamou a atenção durante a visita, destacando a contribuição da exposição para o desenvolvimento de suas aulas.

A coleta e a análise dos dados ocorreram conforme as diretrizes éticas estabelecidas nos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos/as participantes e pelo pesquisador responsável. A pesquisa foi previamente aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados das questões objetivas foram analisados por meio de estatística descritiva, com a quantificação e apresentação dos resultados em formato de tabelas.

As questões discursivas foram analisadas pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, que compreende três fases: realização de uma leitura integral dos conteúdos (relato ingênuo); identificação e categorização desses conteúdos (identificação de atitudes) e, por fim, interpretação mediante a elaboração de tabelas e gráficos que evidenciam convergências e especificidades identificadas (interpretação). Esse processo proporciona uma análise aprofundada dos significados inerentes aos dados qualitativos, permitindo a identificação de padrões e oferecendo uma compreensão mais aprofundada e interpretativa das experiências dos/das participantes (MOREIRA *et al.*, 2005). Para

demonstração dos resultados das questões discursivas, utilizou-se também o recurso de nuvem de palavras elaborado pelo aplicativo Mentimeter.

A exposição científica

Na primeira sessão (Imagem 1), os elementos caracterizadores da fauna são compostos por tartarugas-verde taxidermizadas (Imagem 1a), cinco réplicas em *biscuit* das espécies de tartarugas que ocorrem no Brasil (Imagem 1b), ovos e natimortos de tartarugas conservados em álcool (Imagem 1c), banner sobre diversidade de cetáceos (Imagem 1d), fragmento de barbatana de baleia-jubarte (Imagem 1e), totens informativos (Imagem 1f), dispositivo subaquático para alimentação de filhotes de peixe-boi-marinho (Imagem 1g) (FREIRE *et al.*, 2021), ave marinha taxidermizada (Imagem 1h) e sinalizador reflexivo para mitigação de colisões de aves com linhas de energia (Imagem 1i).

Imagem 1: Imagens de atividades de conservação da fauna marinha na exposição fotográfica *Fazer o bem é a nossa praia*



Fonte: Projeto Parceiros do Mar, 2023.

Na segunda sessão, a exposição fotográfica *Fazer o bem é a nossa praia* (Imagem 2) apresenta as atividades de monitoramento de praias (Imagem 2a), pesquisa em laboratório (Imagem 2b), ações de limpeza de praia (Imagem 2c), jogos lúdicos e interativos (Imagem 2d), observação de aves (Imagem 2e) e o Recinto de Aclimação de Peixes-bois-marinheiros do Rio Grande do Norte (Imagem 2f).

Imagem 2: Imagens de atividades de conservação da fauna marinha na exposição fotográfica *Fazer o bem é a nossa praia*



Fonte: Projeto Parceiros do Mar, 2023.

A última sessão apresentou um livro pop-up, uma obra interativa com elementos tridimensionais que incluem figuras, personagens e cenários montados em camadas de papel. Quando as páginas são abertas, esses elementos se desdobram, criando uma experiência visualmente interativa por meio da combinação de narrativa com elementos de design e engenharia (Imagem 3). O livro intitulado *O Mar Conta Histórias* tem como objetivo ilustrar a relação entre as atividades econômicas locais – como pesca artesanal, aquicultura, atividade salineira e a produção de energia – e o ambiente marinho, demonstrando a atuação de OSCs e projetos locais e situando as comunidades nesse contexto.

Imagem 3: Três cenários do livro pop-up *O Mar Conta Histórias* ilustrando paisagens costeiras, contendo atividades sobre economia, aspectos culturais e exemplares da fauna marinha



Fonte: Projeto Parceiros do Mar, 2023.

Resultados

Participaram da coleta 29 professores/as de ciências e geografia, de 14 escolas da rede municipal, os/as quais lecionam para turmas da educação infantil e ensino fundamental I e II, além de pedagogos/as. Dos/Das 29 participantes, 23 são mulheres e 6 são homens, com uma média de idade de 48 anos ($\pm 6,07$). Catorze professores/as residem em Areia Branca/RN e 15 residem no município adjacente, Mossoró/RN. Sua renda familiar em média é de 4 ($\pm 1,16$) salários-mínimos; e 20 desses/as professores/as possuem pós-graduação ou especialização.

Os temas dos ODS mais notados foram Vida na Água e Educação de Qualidade, números 14 e 4, tanto na primeira sessão da exposição, referente aos elementos caracterizadores da fauna (Tabela 1), quanto nas demais sessões (Tabela 2). Os dados nas tabelas mostram, em percentual, quantos/as professores identificaram a presença dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável durante a explanação dos elementos expositivos. Para destacar os ODS mais notados dos menos notados, foi utilizada a formatação condicional por escala de cor, categorizada em vermelho (acima de 60%), rosa (entre 20 e 59%) e branco (abaixo de 20%).

Os elementos expositivos sobre tartarugas marinhas e sirênios tiveram percepções consideráveis sobre os temas Cidades Sustentáveis, Consumo e Produção Sustentáveis, referente aos ODS de número 11 e 12; assim como a parte referente a aves marinhas, o tema do ODS 7 sobre Energia Acessível e Limpa foi notado por 16% dos/das professores/as. Ainda nessa sessão, os/as docentes não notaram abordagens sobre as temáticas de Igualdade de Gênero e Redução de Desigualdades, referente aos ODS 5 e 10 (Tabela 1). Ou seja, os elementos expositivos dessa sessão, assim como a explanação sobre eles, possivelmente não remeteram às temáticas abordadas por esses ODS.

Tabela 1: Percepção dos/das professores/as sobre a sessão 1 da exposição científica, referente aos elementos caracterizadores de fauna. 0–19% (branco); 20–59% (rosa); acima de 60% (vermelho).

Elementos expositivos	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável						
	4	5	7	10	11	12	14
Tartarugas marinhas	64%	0%	9%	1%	32%	36%	89%
Cetáceos	72%	0%	7%	0%	10%	9%	75%
Sirênios	81%	0%	7%	0%	22%	17%	72%
Aves marinhas	67%	0%	16%	0%	13%	14%	66%

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Percepções distintas puderam ser notadas no que se refere às demais sessões (Tabela 2), em comparação com a sessão expositiva. O ODS 5, sobre Igualdade de Gênero, por exemplo, teve uma porcentagem considerável na exposição fotográfica, assim como o ODS 11. Também se observa maior diversidade de percepções dos ODS ocorrida na última sessão, composta pelo livro pop-up, demonstrando um escopo mais integrador das temáticas sobre sustentabilidade (Tabela 2).

Tabela 2: Percepção dos/das professores/as sobre as três sessões da exposição científica do Projeto Parceiros do Mar. 0–19% (branco); 20–59% (rosa); acima de 60% (vermelho).

Elementos expositivos	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável						
	4	5	7	10	11	12	14
Elementos caracterizadores de fauna	70%	0%	10%	0%	19%	19%	76%
Exposição fotográfica	72%	40%	5%	11%	38%	24%	67%
Livro Pop-Up	86%	14%	72%	38%	83%	79%	83%

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os/As professores/as responderam a duas perguntas no questionário aplicado. Na primeira, sobre o que mais chamou a atenção durante a exposição, ficou evidente que a diversidade da vida marinha, o contato próximo com os itens da exposição e a clareza da explicação da equipe foram aspectos que se destacaram (Imagem 4).

Imagem 4: Nuvem de palavras com os conceitos que mais chamaram a atenção dos/das professores/as sobre a exposição científica – quanto maior o tamanho da palavra, mais vezes ela foi citada; quanto menor, menos citada.



Fonte: Mentimeter, 2023.

Ao serem questionados/as sobre a contribuição da exposição aos conteúdos abordados em sala de aula, 12 (41,3%) professores/as responderam que a exposição auxilia no enriquecimento de conhecimentos sobre a biodiversidade marinha; 9 (31,0%) responderam que auxilia a melhor abordagem de questões socioambientais em sala de aula, considerando a realidade da região que estudantes vivem; 3 (10,3%) responderam sobre o estímulo a atividades práticas voltadas para cuidados com o descarte de lixo e outros materiais; e 2 (6,8%) responderam sobre a possibilidade de adaptação desses conteúdos à educação infantil.

O professor 3 respondeu que a exposição “Possibilita uma bagagem de conhecimento para abordar com mais clareza as problemáticas em sala de aula.”. A professora 13 relatou: “Por trabalhar em uma escola localizada em uma comunidade litorânea, foi bastante revelador conhecer mais sobre as espécies, pois diante da vivência dos alunos, cuja grande maioria tem familiares que trabalham com a pesca, pude compreender melhor esses conteúdos”.

Discussão

A exposição científica do Projeto Parceiros do Mar estabelece uma relação entre educação, conhecimento científico e sustentabilidade, ao caracterizar a fauna marinha, seus ecossistemas e destacar as ameaças enfrentadas pelas espécies, por meio de uma experiência sensorial em atividades abertas ao público escolar.

A primeira sessão, composta pelos elementos caracterizadores da fauna, permite a interconexão entre a apresentação visual e sua proposta de diálogo, ressaltando a importância de reconhecer as exposições científicas não apenas como espaços de descoberta, mas também como locais de reflexão, produção de conhecimento e catalisadores de mudança social e cultural.

Buscando uma forma efetiva de abordar o paradigma da sustentabilidade, a exposição promove compreensões sistêmicas e integradoras, numa abordagem que amplia a função das exposições, transformando-as em ferramentas poderosas para a promoção da educação e da conscientização sobre questões de sustentabilidade (FERNANDES & NUNES, 2018; GRANDISOLI & JACOB, 2020).

Ir além da transmissão de informações se torna cada vez mais necessário num contexto social onde o acesso a informações sobre as consequências negativas de estilos de vida não sustentável é abundante, mas a mudança de comportamento necessária para lidar com esses desafios não ocorre na medida necessária. Transformar isso significa contextualizar as informações, questionar seus propósitos e colaborar na criação de conhecimento para atitudes individuais e coletivas (GRANDISOLI *et al.*, 2020).

A segunda sessão, composta por fotografias, demonstra as principais atividades de conservação marinha realizadas localmente. Neste contexto, é relevante considerar que a comunicação efetiva de mensagens através de imagens estáticas não reside somente nas imagens em si, mas na interação entre as informações compartilhadas e o imaginário de quem visualiza a imagem (GODOLPHIM, 1995). As fotografias têm como potencialidade destacar aspectos específicos do universo retratado, e esse aspecto fragmentário, em vez de ser uma limitação, permite um mergulho sensível e inteligível em determinadas nuances, gerando transformações tanto na percepção cognitiva quanto nas dimensões subjetivas (NOVAES, 2021; MACHADO & ZANELLA, 2022). Dessa forma, as fotografias não apenas documentam ações de conservação, mas também se tornam veículos com potencial de promover uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre as questões socioambientais abordadas na exposição.

O livro pop-up explora as relações entre atividades econômicas locais e o ambiente marinho, uma abordagem que educa sobre a biodiversidade marinha e integra o conhecimento científico com as práticas locais, como pesca artesanal e aquicultura. Ao situar as comunidades por meio das ilustrações, o livro promove um entendimento mais profundo das relações entre sociedade e ecossistema, alinhando-se ao princípio do *saber ambiental* – o de incorporar

múltiplas perspectivas e conhecimentos na gestão e preservação ambiental (LEFF, 2000). Dessa forma, o livro pop-up serve como uma ferramenta educacional que não apenas informa, mas também promove a compreensão holística e a conexão entre a comunidade e o ambiente marinho. Ele integra saberes não-científicos, facilitando a formação de uma nova racionalidade que engloba diferentes processos materiais e de sentido.

A exposição se revela diversificada, incluindo elementos de natureza biológica, instrumentos e equipamentos importantes para as atividades voltadas à conservação, além de imagens. Para Santos *et al.* (2005), a relação dos/das participantes com exposições científicas, por meio de informações, imagens e possibilidades de interação, pode gradativamente modificar concepções e avaliações sobre objetos sociais, resultando em mudanças positivas de atitudes e representações.

Uma maior percepção, em toda a exposição, sobre os temas dos ODS Vida na Água e Educação de Qualidade era esperada, tendo em vista a forte relação entre o tema da exposição e sua designação educativa. Exposições como essa podem contribuir para o envolvimento da sociedade, por meio de escolas, empresas, OSCs, governo e comunidades, em iniciativas, discussões e debates relacionados as questões costeiras e marinhas, denotando a importância da educação para a conservação desses ambientes (GONÇALVES, 2021). As exposições também têm o potencial de disseminar as ideias sobre cultura oceânica, conhecida como *ocean literacy* em inglês, voltadas ao fomento da compreensão da importância dos mares e oceanos no âmbito da conservação e sustentabilidade (SILVA *et al.*, 2023).

Os ODS 7, 11 e 12 foram adequadamente mais identificados pelos/as professores/as, especialmente nas duas últimas sessões, abordando a produção energética, ligada ao ODS 7, refletindo sobre impactos negativos e medidas mitigatórias para grupos taxonômicos, como o das aves marinhas. Além disso, o desenvolvimento urbano, destacado no ODS 11, possui relação direta com a conservação marinha, pois a expansão das áreas urbanas frequentemente degrada os habitats naturais dessas espécies, como evidenciado pela poluição, contaminação e destruição de manguezais e interferência nos ecossistemas aquáticos. Portanto, promover práticas sustentáveis, como preconizado pelo ODS 12, é essencial para proteger essas espécies e seus habitats, conforme evidenciado por diversos estudos (ICMBIO, 2011; FARIAS *et al.*, 2023; MILLER *et al.*, 2019; FERRER *et al.*, 2020; ATTADEMO *et al.*, 2021; BOMFIM *et al.*, 2021).

Na sessão fotográfica, algumas imagens retratam mulheres desempenhando as atividades de monitoramento ambiental, pesquisa científica em laboratório e participando de ações educativas. Por meio das imagens e da explanação, tornam-se evidentes aspectos como promoção da igualdade de gênero, empoderamento feminino, desconstrução de estereótipos e reflexo da realidade institucional, elementos que podem indicar a concepção dos/das professores/as no contexto do ODS 5. Para Arlene Ricoldi e Roberta Peres (2020), incentivar a reflexão sobre a necessidade de igualdade de oportunidades e de tratamento no ambiente profissional pode ser uma ferramenta eficaz da Educação para a Sustentabilidade, alinhando-se com o objetivo de combater a desigualdade de gênero.

A contribuição dessa temática, especialmente dentro de uma exposição científica voltada à conservação marinha, intensifica-se diante do cenário brasileiro de ampla maioria masculina no desenvolvimento de pesquisas em áreas como zoologia, fisiologia, oceanografia, economia e recursos pesqueiros (CUNHA *et al.*, 2021). Sendo assim, a sessão de fotografias se alinha à crítica feminista à ciência e contribui para dar visibilidade às mulheres na produção do conhecimento científico. Por fim, como observado por Josefa Conceição e Maria do Rocio Teixeira (2020), a divulgação sobre as mulheres na ciência é feita em sua maioria por mulheres, e a exposição do Projeto Parceiros do Mar é conduzida por uma equipe amplamente feminina.

Os ODS 11 e 12, referentes a cidades e comunidades sustentáveis e produção e consumo responsáveis, foram notados na sessão de fotografias. A explanação sobre as atividades voltadas à conservação de sirênios na Reserva de Desenvolvimento Estadual Ponta do Tubarão, bem como a realização de mutirões de limpeza de praias remetem às metas para fortalecer iniciativas para salvaguardar o patrimônio natural e sobre reduzir, reciclar e reusar os resíduos sólidos. Para Aline Bomfim *et al.* (2021), atividades como as de divulgação científica e envolvimento comunitário influenciam a obtenção de resultados positivos na conservação de tartarugas no litoral setentrional potiguar, reforçando a necessidade de participação de todas as pessoas, incluindo comunitários/as, turistas e empresários/as.

O livro pop-up *O Mar Conta Histórias*, elaborado em 2023, compõe a sessão criada mais recentemente na exposição. Ao elucidar como as atividades econômicas litorâneas estão relacionadas ao ambiente marinho, o livro demonstra a atuação conservacionista de instituições locais. Essa contextualização permite aos/as professores/as relacionar mais temáticas voltadas ao desenvolvimento sustentável, sendo notória a maior difusão dos ODS notados, contrastando com a sessão dos elementos caracterizadores de fauna.

O livro apresenta noções da cidadania planetária, abordagem que se sustenta na visão unificadora do planeta e na compreensão de uma sociedade mundial interconectada por um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade (GADOTTI, 2009). Ao promover a compreensão integrada das relações entre atividades econômicas locais e o ambiente marinho, envolvendo a comunidade na conservação ambiental e destacando a importância da interconexão entre diferentes dimensões da vida na Terra, o livro torna-se um recurso de abordagem holística necessária à superação de desigualdades e promoção de uma integração intercultural em prol da justiça e da paz.

A apresentação de paisagens contendo a biodiversidade, as atividades econômicas e as comunidades locais fomentam a reflexão sobre a sustentabilidade dessas atividades e o papel de diversos/as atores/atrizes sociais envolvidos/as na gestão desses ambientes. Esses aspectos ressaltam a contribuição do livro à educação escolar, sobretudo em comunidades marcadas por conflitos entre a presença de grandes empreendimentos econômicos e o risco à cultura e renda dos/das comunitários/as (COSTA *et al.*, 2008; MEDEIROS *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2014; FERREIRA *et al.*, 2019).

Ao responderem o que mais chamou sua atenção na exposição, os/as professores/as expressaram a importância do uso de recursos didáticos palpáveis e de uma abordagem explicativa eficaz na promoção da aprendizagem. Esses dois elementos facilitam a compreensão da diversidade de fauna ocorrente no local. Como observado por Ana Luíza Rando *et al.* (2020) e Liliani Schinato e Dulce Strieder (2020), os recursos didáticos podem estimular a criatividade e o senso investigativo, promovendo assim uma participação ativa na construção do conhecimento. Ao considerarem a incorporação desses recursos em suas práticas de ensino, os/as professores/as reconhecem a necessidade urgente de ir além da transmissão de informações e adaptar-se às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos/das alunos/as. Esse processo educativo também contribui para o desenvolvimento de uma noção de corresponsabilidade, pela qual tanto educadores/as quanto alunos/as compreendem que suas ações individuais e coletivas podem influenciar diretamente a conservação do meio ambiente (GRANDISOLI *et al.*, 2020).

A contribuição da exposição aos conteúdos abordados em sala de aula é apontada por enriquecer conhecimentos sobre a biodiversidade marinha. Desse modo, tal biodiversidade pode ser mais bem compreendida quando associada a outros temas recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente e Ciências Naturais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), como proteção ambiental, poluição, água, lixo e saneamento básico (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b).

Com base no que foi apontado pelos/as professores/as, a exposição promove uma visão holística e integrada do ambiente marinho e contribui para uma educação mais sensível e responsável em relação às necessidades do planeta. Essa noção pode ser estimulada na sala de aula, fortalecendo nos/nas alunos/as o senso de conexão com a natureza e entre si, fazendo-os/as se reconhecerem como parte de um sistema interdependente que requer cuidado e colaboração mútua (GRANDISOLI *et al.*, 2020).

Outra contribuição apontada volta-se à abordagem de questões socioambientais considerando a realidade local e o estímulo a atividades práticas. Por meio da exposição, atores/atrizes locais são envolvidos/as de forma dialógica e reflexiva nas problemáticas levantadas e interagem por meio da leitura, da escuta, da percepção e da interpretação. Essa forma ativa de construção dos conhecimentos incentiva o desenvolvimento de visão crítica e sistêmica sobre questões e estimula a mudança de comportamentos para gerar transformações pessoais e coletivas (PAZ *et al.*, 2020).

Por fim, o terceiro ponto de contribuição apresentado refere-se à adaptação dos conteúdos da exposição à educação infantil. Os elementos caracterizadores de fauna, a sessão fotográfica e o livro pop-up possuem apelo visual e adaptabilidade do discurso e dos temas para essa faixa etária de público. É importante que a exposição esteja atrelada ao ensino da condição humana e da identidade planetária, pois, nessa faixa etária, as crianças se mostram mais receptivas à diversidade, ao conhecimento e livres de preconceitos, sendo um momento propício para a inserção desses conteúdos, promovendo uma educação mais ampla e sensível. Aos/as professores/as da

educação infantil a exposição pode contribuir como exemplo de prática pedagógica e recurso didático comprometido com o senso crítico, enfatizando a importância de formar cidadãos/ãs críticos/as, solidários/as e sensíveis ao meio ambiente desde a infância (RODRIGUES & SAHEB, 2018; RODRIGUES & SAHEB, 2019).

Considerações finais

A exposição científica do Projeto Parceiros do Mar contribui para o enriquecimento do conhecimento sobre a biodiversidade marinha e desempenha um papel crucial na educação escolar ao estimular a reflexão sobre questões socioambientais locais. Além disso, promove uma compreensão das interações entre o ambiente marinho, a sociedade e as atividades econômicas e culturais, emergindo como ferramenta eficaz na formação de uma consciência crítica e sistêmica e uma visão holística da sustentabilidade e seus desafios contemporâneos.

Este estudo ressalta o potencial transformador das exposições científicas no contexto da Educação para a Sustentabilidade. A exposição é dividida em três sessões e todas abordam temas que vão além da apresentação de espécies marinhas, incluindo aspectos socioambientais, econômicos e culturais.

Os resultados revelaram que os temas mais notados pelos/as professores/as estão relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável números 4 e 14, respectivamente, Educação de Qualidade e Vida na Água. Contudo, a integração de aspectos sociais, econômicos e culturais foi mais amplamente notado pelos/as professores/as na exposição fotográfica e no livro pop-up.

Observamos que a exposição fotográfica possui o potencial de destacar aspectos específicos do universo retratado, como questões relacionadas à igualdade de gênero. Nesse sentido, a fotografia se mostra adequada para abordar outros temas que requerem um olhar sensível e atenção mais específica, como a redução de desigualdades; identificamos uma lacuna nessa temática na exposição, conforme apontado pelos/as professores/as, o que sugere possíveis oportunidades de aprimoramento. Os/As professores/as reconheceram a relevância dos recursos didáticos palpáveis e de uma abordagem explicativa eficaz na promoção da aprendizagem, destacando a necessidade de incorporar elementos concretos nas práticas educacionais.

Em última análise, o estudo reforça a importância de abordagens educacionais inovadoras e integradoras para enfrentar os desafios da sustentabilidade, respeitando a complexidade dos problemas socioambientais contemporâneos. O Projeto Parceiros do Mar, ao proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e integrativa, emerge como agente promotor de uma sociedade mais consciente e comprometida com a conservação do meio ambiente marinho, contribuindo para a educação escolar.

Recebido em: 22/05/2024; Aprovado em: 14/05/2025.

Referências

- ATTADEMO, Fernanda Loffler Niemeyer *et al.* O estado do Rio Grande do Norte como área estratégia para conservação do peixe-boi marinho (*Trichechus manatus*) no Brasil. *Revista Brasileira de Meio Ambiente*, Recife, v. 9, n. 1, p. 201-209, fev. 2021. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4558405>
- BOMFIM, Aline da Costa *et al.* Long-term monitoring of marine turtle nests in northeastern Brazil. *Biota Neotropica*, Campinas: Instituto Virtual da Biodiversidade - FAPESP, v. 21, n. 3, e. 20201159, p. 1-13, abr. 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1676-0611-bn-2020-1159>
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde*. Brasília, 1998b.
- CONCEIÇÃO, Josefa Martins da & TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura A produção científica sobre as mulheres na ciência brasileira. *Revista Contexto & Educação*, v. 112, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.280-299>
- COSTA, Nathalia Andrade da *et al.* Caracterização Socioambiental da Faixa Litorânea do Município de Areia Branca (RN): Praia da Costa, Baixa Grande, Entrada e Ponta do Mel. *Revista Verde*, v.3, n.4, p. 76-97, 2008.
- CUNHA, Rocelly; *et al.* Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. *Saúde Debate*, v. 45, p. 83-97, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E107>
- FARIAS, Daniel Solon Dias de *et al.* Marine Turtles Stranded in Northeastern Brazil: Composition, Spatio-Temporal Distribution, and Anthropogenic Interactions. *Chelonian Conservation and Biology*, Arlington: Chelonian Research Foundation and Turtle Conservancy v. 18, n. 1, p. 105-111, jun. 2019. Doi: <https://doi.org/10.2744/CCB-1309.1>
- FARIAS, Daniel Solon Dias de *et al.* The use of an alimentary index to assess anthropogenic debris on green turtles (*Chelonia mydas*). *Mar Pollut Bull*, v. 193, 2023. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2023.115184>
- FERNANDES, Aline Portela & NUNES, Marília Forgearini. Mudança de paradigma em museu de ciências: coleções, exposição e mediação. *Museologia & Interdisciplinaridade*, vol. 7, n° 14, 2018. Doi: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/18392>
- FERREIRA, Fabiana; *et al.* Percepção dos Impactos Socioambientais da Implantação de Parques Eólicos na Comunidade de Ponta do Mel, Areia Branca/RN. *Geosul*, v. 34, n. 73, p. 262-279, 2019. Doi: <http://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v34n73p262>
- FERRER, Miguel *et al.* Efficacy of different types of “bird flight diverter” in reducing bird mortality due to collision with transmission power lines. *Global Ecology and Conservation*, Amsterdam, v. 23, set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gecco.2020.e01130>

- FREIRE, Augusto Carlos da Bôaviagem *et al.* Underwater Feeding Bottle: A New Tool in the Rehabilitation of Manatee Calves. *Aquatic Mammals*, v. 47, n. 2, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1578/AM.47.2.2021.181>
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil – Inovações em Processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GODOLPHIN, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, n. 2, p. 161-185, 1995.
- GONÇALVES, Paulo Rogério. *Diagnóstico, desafios e caminhos da conservação e uso sustentável das zonas costeiras e marinhas do Brasil: agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, ODS-14*. Brasília: Enap, 2021.
- GRANDISOLI, Edson & JACOBI, Pedro Roberto. *O paradigma da sustentabilidade*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/artigos-digitais/o-paradigma-da-sustentabilidade>>. Acesso em: 02 jan. 2024
- GRANDISOLI, Edson *et al.* Participação, cocriação e corresponsabilidade: um modelo de tripé da educação para a sustentabilidade. In: GRANDISOLI, Edson *et al.* *Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuro*. São Paulo: Na Raiz, 2020.
- IBGE. *IBGE Cidades, 2022*. Areia Branca/RN. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/areia-branca/panorama>>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- ICMBIO. *Plano de ação nacional para a conservação dos sirênios*. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-sirenios/1-ciclo/pan-sirenios-livro.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- IOC. *The United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development (2021-2030): Implementation Plan*. Paris, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377082>>. Acesso em 02 jan. 2024.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica – Teoria da Ciência e Iniciação à Pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Leff, Enrique. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. In: Philippi-JR A (Org.). *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus; p. 19-51, 2000.
- LIMA, Stella Almeida *et al.* Diversidade e distribuição espacial de mamíferos marinhos no Rio Grande do Norte (Brasil). *Meio Ambiente (Brasil)*, Recife, v. 3, n. 3, p. 046-057, set/dez. 2021. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5118463>
- MACHADO, Jardel Pelissari & ZANELLA, Andrea Vieira. Oficinas de fotografia com estudantes universitárias/os: pesquisa e alguns de seus efeitos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.239797>
- MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*. v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>
- MEDEIROS, Wendson *et al.* Dinâmica territorial e impactos ambientais no município de Areia Branca-RN (Nordeste do Brasil): uma análise preliminar. *Revista Geográfica de América Central*, vol. 2, p. 1-14, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820718.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- MILLER, Julie *et al.* The sensitivity of seabird populations to density-dependence, environmental stochasticity and anthropogenic mortality. *Journal of Applied Ecology*, Londres: British Ecological Society, v. 56, p. 2118-2130, jun. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1111/1365-2664.13448>
- MOREIRA, Wagner Wey; *et al.* Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista Brasileira de Ciências & Movimento*, Taguatinga: Universidade Católica de Brasília; Brasília: Editora

Universa, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665>>. Acesso em 27 abr. 2022.

NOVAES, Sylvia Cayubi. Por uma sensibilização do olhar – Sobre a importância da fotografia na formação do antropólogo. *Gesto, Imagem e Som*, v. 6, n. 1, 2021. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2021.179923>

ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf>. Acesso em 02 jan. 2024.

PAZ, Mariana Gutierrez Arteiro; et al. Cenários Participativos a partir da Educação Ambiental. In: GRANDISOLI, Edson et al. *Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuro*. São Paulo: IEE-USP / Reconnectta / Na Raiz, 2020.

RANDO, Ana Luíza Balani et al. A importância do uso de material didático como prática pedagógica. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 1, p. 107-119, 2020. Doi: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/48671>

RICOLDI, Arlene Martinez & PERES, Roberta Guimarães. ODS 5 – Igualdade de gênero. In: FREY, Klaus et al. (Orgs.). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Desafios para o planejamento e a governança ambiental na Macrometrópole Paulista*. Santo André: EdUFABC, 2020.

RODRIGUES, Daniela Gureski & SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. *Rev. bras. Estud. pedagóg.*, v. 99, n. 253, p. 573-588, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607>

RODRIGUES, Daniela Gureski & SAHEB, Daniele. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 893-909, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040004>

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. *Uma introdução a pesquisa qualitativa em ensino de ciências*. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

SANTANA, Vinícius et al. Aspectos da Ciência da Sustentabilidade no Projeto Parceiros do Mar. *Revista Científica Da Faculdade De Educação E Meio Ambiente*, 14(2), 2023, p. 133-147. <https://doi.org/10.31072/rcf.v14i2.1298>

SANTANA, Vinícius Gabriel da Silva & CAVALCANTI, Raquel Marinho de Souza (Orgs.). *O Mar Conta Histórias*. Areia Branca: Centro de Estudos e Monitoramento Ambiental – CEMAM, 2023.

SANTOS, Maria Elisabete; et al. A exposição itinerante enquanto promotora de divulgação científica: atitudes, padrões de interação, e percepções dos visitantes. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 7, n. 2, p. 49-86, 2005.

SCHINATO, Liliani Correia Siqueira & STRIEDER, Dulce Maria. O ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva e a importância dos recursos didáticos. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 2, p. 23-41, 2020. Doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.43584>

SILVA, Gabriela Cynara Minora da; et al. Caracterização do uso da terra no município de Areia Branca – RN, por técnicas de sensoriamento remoto. *Geociências*, v. 33, n. 2, p. 314-329, 2014. Disponível em: <https://www.revistageociencias.com.br/geociencias-arquivos/33/volume33_2_files/33-2-artigo-10.pdf>. Acesso em 02 jan. 2024.

SILVA, Geziel de Souza et al. Educação Ambiental para crianças seguindo a Agenda 2030: Mobilizando sobre a biodiversidade dos oceanos. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 8, 2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i8.42946>.

RETRATOS DA **ESCOLA**

► RELATOS DE EXPERIÊNCIA



Desconexões invisíveis e resistências críticas: *relato de experiência sobre realidade socioeconômica, saúde e educação*

Invisible disconnects and critical resistances:
experience report on socioeconomic reality, health and education

Desconexiones invisibles y resistencias críticas:
informe de experiencia sobre la realidad socioeconómica, la salud y la educación

 **SHEILA PIRES DOS SANTOS***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

 **MARCELO FRANCO LEÃO****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Rondonópolis – MT, Brasil.

RESUMO: Este estudo analisa a desconexão entre percepções sociais e categorias formais, os fatores que influenciam a hesitação vacinal e o papel da educação crítica no enfrentamento da desinformação, a partir da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS. Fundamentada em teóricos como Bourdieu, Bauman, Foucault, Freire e Chassot, a pesquisa investigou uma prática pedagógica aplicada a estudantes do ensino médio, em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e a disseminação de *fake news*. Os resultados evidenciaram como as desigualdades estruturais moldam percepções distorcidas e reforçam narrativas negacionistas, enquanto a abordagem CTS promoveu reflexão crítica, alfabetização científica e maior compreensão sobre o impacto social da ciência. O estudo destaca os desafios de implementar uma educação crítica interdisciplinar, propondo caminhos para combater o negacionismo e formar cidadãos/ãs conscientes. A pesquisa

* Mestre em Ensino. Professora da educação básica do Estado do Mato grosso. *E-mail:* <sheilapires.bio@outlook.com>.

** Doutor em Educação e Ensino de Ciências. Professor EBTB e no Programa de Pós-Graduação em Ensino no Instituto Federal de Mato Grosso. *E-mail:* <marcelo.leao@ifmt.edu.br>.

contribui para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, fomentando debates interdisciplinares sobre ciência, sociedade e educação.

Palavras-chave: Negacionismo científico. Alfabetização científica. Educação CTS.

ABSTRACT: This study analyzes the disconnects between social perceptions and formal categories, the factors that influence vaccine hesitancy and the role of critical education in combating misinformation, using the Science, Technology, and Society – STS approach. Based on theorists such as Bourdieu, Bauman, Foucault, Freire, and Chassot, the research investigated a pedagogical practice applied to high school students in a context marked by socioeconomic inequalities and the spread of fake news. The results highlighted how structural inequalities shape distorted perceptions and reinforce denialist narratives. Besides, the STS approach promoted critical reflection, scientific literacy and a greater understanding of the social impact of science. The study underscores the challenges of implementing an interdisciplinary critical education and proposes ways to fight denialism and educate informed citizens. This research contributes to the development of innovative pedagogical practices, fostering interdisciplinary debates on science, society, and education.

Keywords: Scientific denialism. Scientific literacy. STS education.

RESUMEN: Este estudio analiza la desconexión entre las percepciones sociales y las categorías formales, los factores que influyen en la vacilación vacunal y el papel de la educación crítica para enfrentar la desinformación, con base en el enfoque de ciencia, tecnología y sociedad – CTS. Basada en teóricos como Bourdieu, Bauman, Foucault, Freire y Chassot, se investigó una práctica pedagógica aplicada a estudiantes de secundaria, en un contexto marcado por las desigualdades socioeconómicas y la difusión de noticias falsas, las llamadas *fake news*. Los resultados destacaron cómo las desigualdades estructurales configuran percepciones distorsionadas y refuerzan las narrativas negacionistas, mientras que el enfoque CTS promovió la reflexión crítica, la alfabetización científica y una mayor comprensión del impacto social de la ciencia. El estudio destaca los desafíos de implementar una educación crítica interdisciplinaria, proponiendo formas de combatir el negacionismo y desarrollar ciudadanos/as conscientes. La investigación contribuye al

desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, fomentando debates interdisciplinarios sobre ciencia, sociedad y educación.

Palabras clave: Negacionismo científico. Alfabetización científica. Educación CTS.

Introdução

O surgimento da pandemia de Covid-19 revelou desafios que ultrapassaram a esfera sanitária, afetando diretamente os campos políticos, sociais e educacionais. Entre esses desafios, a disseminação de discursos negacionistas e teorias conspiratórias tornou-se uma ameaça significativa ao controle da pandemia e à saúde pública, prejudicando a adesão às vacinas e fomentando a desinformação. Impulsionadas por *fake news* e pós-verdades, essas narrativas destacam o papel central das redes sociais na formação de opiniões, tornando urgente repensar estratégias educacionais que promovam a reflexão crítica e o engajamento cidadão.

No campo educacional, especialmente no ensino de Ciências, emergiu a necessidade de práticas pedagógicas que conectem o conhecimento científico às suas implicações sociais e culturais. Nesse contexto, este estudo descreve uma experiência baseada na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, aplicada ao ensino de Biologia no Ensino Médio, com o objetivo de promover a alfabetização científica e combater os discursos negacionistas, contribuindo para o aumento da confiança na vacinação contra a Covid-19.

A análise também se expande para investigar a desconexão entre as percepções socioeconômicas dos/das indivíduos/as e as classificações urbanas formais, aspectos frequentemente associados a exclusão social e invisibilidade. Essas lacunas refletem desigualdades estruturais, moldadas por diferentes formas de capital (econômico, social e cultural), *habitus* e dinâmicas de poder – conceitos discutidos por autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Achille Mbembe. Além disso, a fluidez das identidades na *modernidade líquida*, conforme descrito por Zygmunt Bauman, contribui para a fragmentação das categorias sociais e das relações de confiança no campo científico e político.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar a desconexão entre as percepções sociais e as categorias urbanas formais, ao mesmo tempo em que investiga os fatores que influenciam a hesitação vacinal. A reflexão também busca discutir a importância da alfabetização científica como ferramenta pedagógica para combater a desinformação e fomentar um maior engajamento social.

O embasamento teórico está ancorado nos conceitos de Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Achille Mbembe e Anibal Quijano, nas contribuições de Paulo Freire e de autores/a que defendem a educação CTS. Por meio dessa base teórica,

pretende-se compreender como desigualdades estruturais, desinformação e resistências culturais se entrelaçam, propondo caminhos para fortalecer a educação como prática emancipatória e transformadora. O estudo visa, assim, contribuir para debates interdisciplinares sobre saúde pública, desigualdade social e o papel fundamental da educação na construção de sociedades críticas e resilientes.

Fundamentação teórica

O fenômeno do negacionismo científico pode ser compreendido a partir de um diálogo entre diferentes abordagens teóricas que iluminam suas raízes e implicações contemporâneas. A teoria das revoluções paradigmáticas de Thomas Kuhn (1997) revela que a ciência não avança de forma linear e acumulativa, mas por meio de rupturas paradigmáticas influenciadas pelos contextos históricos, culturais e sociais. Essa perspectiva, aprofundada pelo construtivismo, desafia a ideia de neutralidade da ciência ao evidenciar a dimensão humana e social na produção do conhecimento científico. Contudo, como alerta Bruno Latour (2020), a crítica excessiva à construção social dos fatos científicos pode gerar uma desconfiança exagerada na ciência, especialmente quando instrumentalizada por ideologias.

O negacionismo, diferentemente das críticas construtivas à ciência, fundamenta-se na desinformação e na pseudociência, frequentemente disseminadas para atender a interesses políticos e econômicos (D'ANCONNA, 2018). Durante a pandemia de Covid-19, as *fake news* e a lógica da 'pós-verdade', marcada pela prevalência das emoções sobre os fatos objetivos, alimentaram rejeições às vacinas, negaram a gravidade da pandemia e reforçaram visões polarizadas. Esse fenômeno se intensifica na era digital, que facilita a disseminação de informações falsas por meio de bolhas de filtro, reforçando crenças infundadas e criando um ambiente de desconfiança das instituições científicas. A manipulação política exacerba esse cenário, com discursos populistas explorando fragilidades na percepção pública sobre ciência para desacreditar evidências científicas legítimas e fomentar divisões sociais (FANCELLI, 2022).

A desconexão entre ciência e sociedade, elemento central do negacionismo, pode ser analisada sob a ótica de Pierre Bourdieu, que com o conceito de *habitus* explica como disposições incorporadas moldam a percepção e a interação dos/das indivíduos/as com o mundo. O *habitus* e os diferentes capitais – econômico, social e cultural – influenciam o acesso à informação científica e a habilidade de discernir entre dados verdadeiros e falsos, particularmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Em paralelo, as contribuições de Michel Foucault (2008), Achille Mbembe (2018) e Aníbal Quijano (2010) oferecem perspectivas complementares para compreender como estruturas de poder reforçam desigualdades e promovem a exclusão social, afetando a relação de comunidades

marginalizadas com a ciência. Foucault (2008) analisa o controle social por meio de discursos que marginalizam determinadas vozes, Mbembe (2018) aborda a invisibilidade social de grupos subalternos, enquanto Quijano (2010) explora a colonialidade do poder e como as narrativas científicas podem perpetuar hierarquias.

A teoria da modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2001) acrescenta outra dimensão importante, ao demonstrar como a fluidez das categorias sociais na contemporaneidade fragmenta as identidades e dificulta a construção de consensos. Na modernidade líquida, a autoridade científica, antes percebida como uma estrutura sólida, torna-se vulnerável em um ambiente de hiperpluralismo informacional. Essa fragmentação cria terreno fértil para a consolidação de discursos pseudocientíficos em microcomunidades ideológicas, reforçando a polarização social e a desconfiança na ciência. A volatilidade característica dessa modernidade líquida também reflete a dificuldade das instituições científicas em responder às demandas de um mundo digitalizado e politicamente dividido. Segundo Bauman (1998), a busca por narrativas que validem ansiedades individuais frequentemente resulta na adesão a discursos simplistas e populistas, em detrimento da evidência científica.

Nesse contexto, a educação crítica se apresenta como uma ferramenta indispensável no enfrentamento do negacionismo científico. A pedagogia de Paulo Freire (1980, 2020a; 2020b), ao rejeitar o modelo de educação bancária em favor de uma abordagem dialógica, prioriza a construção coletiva do conhecimento e o questionamento crítico das realidades sociais. A alfabetização científica, como defendida por Attico Chassot (2003; 2011; 2018), desempenha um papel crucial na formação de cidadãos/ãs capazes de compreender as interseções entre ciência, tecnologia e sociedade, promovendo o reconhecimento da importância do pensamento científico nas decisões cotidianas.

A educação Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS emerge como um marco pedagógico eficaz nesse combate, integrando o ensino de ciências às dimensões sociais, culturais e políticas dos fenômenos. Por meio da análise de dilemas éticos e impactos sociais das descobertas científicas, a educação CTS promove um entendimento contextualizado e crítico. Essa prática educativa, ao desarmar a desinformação e questionar narrativas falsas, fortalece o engajamento dos/das estudantes em temas científicos e fomenta uma postura reflexiva diante das complexidades do mundo contemporâneo.

A articulação desses referenciais teóricos – Bourdieu, Bauman, Foucault, Mbembe, Quijano e Freire – proporciona uma compreensão abrangente e crítica do negacionismo científico, explorando suas dimensões socioeconômicas, culturais e educacionais. Assim, somente por meio de uma educação que valorize a alfabetização científica e a formação de cidadãos/ãs críticos/as será possível resistir à manipulação das narrativas e fortalecer a confiança nos processos científicos, promovendo um debate público mais saudável e fundamentado.

Percurso metodológico

De natureza aplicada e com o objetivo de gerar conhecimentos que contribuam para a solução de problemas locais, esta pesquisa classifica-se como exploratória e explicativa. Seu propósito é esclarecer conceitos e relações causais de fenômenos complexos, como a hesitação vacinal em contextos escolares e a desconexão entre percepções sociais e categorias formais de classificação urbana (GIL, 2019). Adotou-se uma abordagem qualitativa, que se destaca por sua capacidade de captar significados simbólicos e profundos, permitindo uma análise crítica e reflexiva dos dados (MORAES, 1999; MINAYO, 2009).

O método escolhido foi o estudo de caso do tipo *caso único*, conforme definido por Robert Yin (2005), por sua eficácia em investigar fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais. O foco esteve em uma prática pedagógica fundamentada na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, desenvolvida com o objetivo de reduzir a adesão de estudantes a discursos negacionistas sobre vacinas e promover a alfabetização científica crítica. Para isso, foram exploradas questões históricas e contemporâneas, como a Revolta da Vacina de 1904, para contextualizar o fenômeno atual da desinformação.

A pesquisa foi realizada em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso, em uma turma de 20 estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Manoel de Barros, localizada em um bairro periférico. Essa turma foi selecionada por conta da oportunidade de implementar uma intervenção pedagógica durante 34 horas/aula, no componente curricular *Eletiva na área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias*, entre março e junho de 2023. A escolha do público foi estratégica, considerando o impacto direto das *fake news* e das bolhas informativas nas percepções dos/das estudantes sobre a vacinação contra a Covid-19.

A pesquisadora atuou como docente responsável pela disciplina eletiva, sendo também pesquisadora e observadora participante durante a intervenção. Sua posição dentro da sala de aula permitiu não apenas a aplicação da metodologia proposta, mas também a observação direta das reações dos/das estudantes e das dinâmicas interativas, enriquecendo a análise qualitativa dos dados. Essa dupla atuação – enquanto professora e pesquisadora – proporcionou um olhar interno e reflexivo sobre os desafios e potencialidades da abordagem adotada, permitindo um acompanhamento contínuo da evolução das percepções dos/das estudantes ao longo do processo.

Para garantir uma análise abrangente, a coleta de dados seguiu os princípios da triangulação metodológica (FLICK, 2009), utilizando diversos instrumentos. Inicialmente, foram aplicados questionários diagnósticos e pós-testes para identificar o perfil socioeconômico, o esquema vacinal dos/das participantes e as mudanças nas opiniões e conhecimentos após a intervenção pedagógica. Para identificar essas mudanças, foi adotada uma abordagem de coleta de dados pré e pós-intervenção.

Inicialmente foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas para captar as percepções dos/das participantes sobre o tema; e após a realização da

intervenção, que consistiu em atividades pedagógicas focadas na temática da vacinação e desinformação, repetiu-se a aplicação dos questionários e entrevistas, com o intuito de comparar as respostas obtidas antes e depois das atividades. As mudanças nas opiniões e conhecimentos foram analisadas qualitativamente, buscando identificar alterações nas crenças e nas informações apresentadas pelos/as participantes, assim como o impacto das estratégias pedagógicas no entendimento sobre o tema.

Um dos procedimentos utilizados foi a Tertúlia Dialógica Científica, fundamentada no método de Ramón Flecha e Roseli Melo (2005), que promoveu a leitura e a discussão da obra *A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes* (SEVCENKO, 1993), permitindo aos/as estudantes estabelecer paralelos entre resistências históricas e contemporâneas à vacinação. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas para aprofundar a compreensão das percepções dos/das estudantes sobre as atividades realizadas e a metodologia adotada. A pesquisadora atuou como observadora participante, registrando em um 'diário de bordo' reflexões e percepções durante as aulas. Esse instrumento foi essencial para captar nuances como gestos, entonações e comportamentos dos/das estudantes, complementando os dados qualitativos.

A intervenção pedagógica foi estruturada com base nos Três Momentos Pedagógicos de Demétrio Delizoicov, José Angotti e Marta Pernambuco (2011), articulados à abordagem CTS, promovendo um aprendizado crítico e reflexivo. No primeiro momento, a problematização introduziu a questão sociocientífica sobre a vacinação, incentivando os/as estudantes a confrontarem o senso comum com argumentos científicos. Debates iniciais exploraram ideias prévias e mitos sobre vacinas. Na organização do conhecimento, foram realizadas aulas interativas e leituras dirigidas que contextualizavam a vacinação como fenômeno social e científico, integrando ciência, sociedade e tecnologia. Finalmente, na aplicação prática, os/as estudantes participaram de simulações, como júris e debates, utilizando argumentos baseados em evidências científicas e refletindo sobre as consequências sociais de suas escolhas.

A análise dos dados foi guiada pelo conceito de *metafenômeno* (TUZZO & BRAGA, 2015), que permitiu identificar temas emergentes e conectar as percepções dos/das participantes aos referenciais teóricos. Esses referenciais incluíram o *habitus* e as formas de capital (BOURDIEU, 1983), que influenciam a percepção social e científica dos/das estudantes; a fluidez das categorias sociais e a fragmentação das identidades na modernidade líquida (BAUMAN, 2001); e a invisibilidade social e o controle exercido por estruturas de poder (FOUCAULT, 2008; MBEMBE, 2018; QUIJANO, 1973).

Os aspectos éticos da pesquisa foram rigorosamente seguidos, em conformidade com as diretrizes das Resoluções CNS 466/12 e 510/16, garantindo anonimato, sigilo e voluntariedade da participação, por meio de termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido, pois dessa maneira seria possível identificar as mudanças nas opiniões e conhecimentos dos/das estudantes após a intervenção pedagógica, adotar uma

abordagem comparativa baseada na aplicação de questionários diagnósticos e pós-testes, além de entrevistas semiestruturadas antes e depois das atividades.

A análise qualitativa dessas respostas permitiu verificar alterações nas crenças, no nível de informação e na criticidade dos/das participantes em relação à vacinação e à desinformação. Além disso, os registros no diário de bordo ofereceram insights sobre a evolução das interações e as reflexões dos/das estudantes ao longo das aulas, complementando a triangulação metodológica e garantindo uma visão aprofundada sobre o impacto da abordagem CTS na construção do pensamento crítico.

O percurso metodológico adotado permitiu abordar o fenômeno da hesitação vacinal de maneira crítica e integrada, articulando práticas pedagógicas com os contextos históricos e sociais dos/das estudantes. Os resultados demonstraram como a alfabetização científica crítica, ancorada em uma abordagem CTS, pode desconstruir mitos, combater a desinformação e promover o engajamento social, apontando para a relevância de práticas pedagógicas que conectem ciência e sociedade em ambientes escolares.

Resultados e discussão

Este relato de experiência analisa indicadores socioeconômicos, de saúde pública e desinformação, explorando suas interações e impactos na sociedade. A discussão, ancorada em autores/as renomados/as, oferece uma reflexão crítica sobre as dinâmicas observadas, evidenciando – a partir das entrevistas semi-estruturadas após o questionário socioeconômico e de esquema vacinal, além de debates ocasionados pelo júri simulado e pelo grupo de discussões – que a hesitação vacinal entre os/as estudantes está diretamente ligada à desinformação e à influência de discursos políticos polarizados.

Muitos/as participantes ainda expressaram desconfiança em relação à vacina da Covid-19, reproduzindo argumentos baseados em *fake news* e crenças disseminadas em seus círculos sociais. Além disso, observou-se uma dificuldade generalizada em relacionar informações científicas ao contexto histórico e social da vacinação, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a educação crítica e o combate à desinformação.

Quadro 1: Análise de indicadores e referenciais teóricos para embasar a discussão

Indicativos	Indicadores revelados	Síntese explicativa	Autores/as utilizados/as na argumentação
Questionário socioeconômico: 11 participantes ficaram em dúvida quanto às suas residências. Nessa questão, havia 4 opções: residência urbana, residência rural, comunidade indígena e comunidade quilombola. Segundo eles/elas, deveria ter a opção 'Comunidade' apenas, para diferenciá-la de região urbana; --- Segundo os/as 11 residentes da 'comunidade', eles/as já experienciaram ou ouviram relatos de que é necessário alterar o endereço no currículo, caso contrário, não serão contratados fora da comunidade – Relatos: “O máximo que a gente consegue é ‘arrancar raiz’ na lavoura, e os que ‘entram em serviço bom, são os indicados por alguém de nome”.	Realidade socioeconômica e classificação de moradia urbana	Evidências de desconexão entre as percepções dos/das participantes sobre sua realidade socioeconômica e as classificações urbanas formais; na perspectiva de autores/as da sociologia, esse fato pode ser visto como uma manifestação da “invisibilidade social” ou como uma “distinção simbólica”.	Pierre Bourdieu (1984, 2007); Zygmunt Bauman (1998, 2007); Michel Foucault (2008); Achille Mbembe (2014, 2018), Anibal Quijano (1973, 2000).
Questionário de esquema vacinal: suposições dos/das responsáveis da estudante-participante SG, cuja mãe é contra a vacina da Covid-19, porque “acha que pode causar muitas reações que ainda não sabem”; e seu padrasto acredita que a vacina é “um chip dos Comunistas para monitorar os brasileiros”.	Hesitação vacinal	Muitos/as estudantes e suas famílias demonstraram desconfiança em relação às vacinas, especialmente contra a Covid-19, influenciados/as por fake news, discursos políticos e teorias conspiratórias.	Messeder Neto (2019); Mello (2017); Couto; Barbieri; Matos (2021); Matos; Tavares; Couto (2024)

Indicativos	Indicadores revelados	Síntese explicativa	Autores/as utilizados/as na argumentação
Grupo de Discussões/Tertúlia Científico-dialógica: Os/as estudantes-participantes alegaram que a partir do momento que uma informação vem de ‘fontes do governo’, ela é verdadeira (não há por que duvidar).	Influência de discursos político-populistas	A retórica negacionista de líderes políticos/as foi identificada como um fator significativo na disseminação da desconfiança em relação às vacinas, impactando diretamente a adesão às campanhas de imunização.	Uriã Fancelli (2022); Mathew D’Ancona (2018); Brito e Mello (2022) Leon Festinger (1975) Pasternak; Orsi (2021)
Grupo de Discussões/Tertúlia Científico-dialógica: “Nem o kit covid eles falavam como que era para tomar, aí a gente tomava do jeito que achava certo ou que via na internet, só por causa do medo, e eu nem tive covid”. Manifestação da estudante-participante referente aos ‘kits Covid-19’ distribuídos pelos municípios como forma de ‘prevenção’ e tratamento, mesmo sem comprovação científica, incentivados pelo governo federal à época (MESTI & GOMES, 2022).	Desinformação e bolhas informativas	Os/As participantes exibiram opiniões baseadas em narrativas sem fundamentação científica, muitas vezes propagadas pelas redes sociais, o que contribui para a perpetuação de crenças equivocadas.	Messeder Neto (2019); Frias Filho (2020) D’Ancona (2018); Pasternak; Orsi (2021)
Juri-simulado: SG: “Meu irmão mais novo até hoje não foi vacinado. Eu passei muito mal, imagina uma criança.” DK: “eu não ia nem falar né, porque, pô, quase não vim nas aulas, mas essa coisa que o GM falou é verdade, porque tipo, parece que os postinhos não tá nem aí pra explicar pra gente. Aí a gente fica vivendo de Instagram e Tiktok, ouvindo só besteira. Tem que melhorar as campanhas né, tem que parar de ter medo da gente e falar com a gente” (em referência a comunidade), “mas parece as vezes que eles não querem que a gente saiba, acho até que não tão nem aí pra gente.” Manifestações de estudantes-participantes durante discussões do júri simulado sobre esquema vacinal.	Queda da cobertura vacinal	O corte no orçamento destinado às campanhas de vacinação e os efeitos da pandemia diminuíram a busca por vacinas, colocando em risco o controle de doenças graves.	Brasil (2007); Westin (2022); Hanzen (2022)

Indicativos	Indicadores revelados	Síntese explicativa	Autores/as utilizados/as na argumentação
Produção do conhecimento: Estudantes-participantes de palestras com especialistas da saúde sobre as campanhas de vacinação para a comunidade escolar; e um mural na entrada do bloco do ensino fundamental, onde pudessem se revezar e abordar os/as mais jovens para sensibilizá-los/las em relação à vacinação infanto-juvenil, contemplando a ideia de Martha Krasilchik e Myriam Marandino (2007) que propõem que os/as estudantes devem “conhecer suas necessidades, seus interesses, seus conhecimentos” para “efetivamente levá-los a participar das decisões sobre o que, o como e o porquê divulgar é a verdadeira revolução que se espera para uma efetiva alfabetização científica cultural” (KRASILCHIK & MARANDINO, 2007, p. 21).	Importância da alfabetização crítica	O texto destaca a necessidade de promover a alfabetização digital e científica para que as pessoas, incluindo estudantes e professores/as, possam discernir informações falsas e combater o negacionismo.	Mello, 2017; Freire, 1980, 2020a; 2020b; Chassot (2003, 2011, 2018); Sasseron; Carvalho (2011)

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

A análise do ensino da educação CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade ganha profundidade e rigor ao incorporar autores/as basilares de outras áreas do conhecimento, como sociologia, filosofia e psicologia. Esses referenciais teóricos ampliam a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e políticas que permeiam o contexto educacional, permitindo uma abordagem interdisciplinar e crítica. Pierre Bourdieu, por exemplo, contribui para a análise das desigualdades estruturais e de como o *habitus* e o capital cultural influenciam as práticas pedagógicas (BOURDIEU, 2007). Michel Foucault e Achille Mbembe, por sua vez, oferecem ferramentas para compreender as relações de poder e os processos de invisibilidade social que afetam o acesso e a assimilação do conhecimento científico (FOUCAULT, 2008; MBEMBE, 2018).

Além disso, Zygmunt Bauman e Paulo Freire fornecem subsídios para problematizar a fragmentação identitária e a formação de sujeitos críticos e reflexivos no contexto da modernidade líquida (BAUMAN, 2001; FREIRE, 2020a). A teoria da dissonância cognitiva de Leon Festinger complementa essas análises ao iluminar os mecanismos psicológicos que reforçam crenças pseudocientíficas, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas que desafiem preconceitos e promovam o pensamento crítico (FESTINGER, 1975). Essa articulação teórica inter-área não só enriquece a fundamentação da educação CTS, como também a posiciona como um campo estratégico para enfrentar desafios globais, como o negacionismo científico e a desinformação.

Nesse sentido, os resultados e as discussões evidenciam a desconexão entre a percepção dos/das estudantes e as classificações urbanas formais, revelando como as desigualdades estruturais e os processos de exclusão social moldam essa percepção. Pierre Bourdieu (2007) oferece um aporte teórico valioso ao analisar como o *habitus* e as diferentes formas de capital – econômico, social e cultural – influenciam as práticas e representações sociais. Zygmunt Bauman (2001) complementa essa análise ao discutir a fluidez das identidades e categorias sociais na modernidade líquida, que gera desorientação e distanciamento em relação às construções sociais formais. Michel Foucault (2008), Achille Mbembe (2018) e Aníbal Quijano (2005) aprofundam essa compreensão ao discutir as políticas de marginalização e invisibilidade social, apontando como os mecanismos de poder perpetuam a alienação e a exclusão.

Sobre a hesitação vacinal, os dados revelaram o impacto significativo da desinformação e das bolhas informativas, amplificadas pelas redes sociais, que moldam percepções equivocadas e reforçam crenças pseudocientíficas. Esse fenômeno, analisado à luz das discussões de Messeder Neto (2019) e Mello (2017), foi exacerbado por discursos político-populistas, que intensificaram a desconfiança nas campanhas de imunização (FANCELLI, 2022; D'ANCONA, 2018). A teoria da dissonância cognitiva, proposta por Festinger (1975) foi fundamental para compreender como indivíduos/as resistem a informações que desafiam suas crenças pré-existentes, destacando a complexidade de superar barreiras psicológicas e sociais associadas à aceitação da vacinação.

Além disso, muitos/as estudantes e suas famílias demonstraram desconfiança em relação às vacinas, especialmente contra a Covid-19, influenciados/as por *fake news*, discursos políticos polarizados e teorias conspiratórias. Essa desconfiança, como sugerido por Couto, Barbieri e Matos (2021), não é apenas uma questão de falta de informação, mas está profundamente enraizada em um contexto social e político, onde a desinformação é muitas vezes impulsionada por discursos ideológicos que questionam a legitimidade das fontes científicas e dos governos.

Essas interações complexas entre fatores sociais, políticos e culturais têm sido determinantes para a resistência à vacinação, particularmente em comunidades marginalizadas, onde a desconfiança institucional é acentuada, criando um ciclo de desinformação e resistência que dificulta a promoção de campanhas de imunização eficazes. Matos; Tavares; Couto (2024) destaca que, além da desconfiança institucional, a diferenciação social e as desigualdades estruturais amplificam a hesitação vacinal, uma vez que esses fatores exacerbam as vulnerabilidades dessas comunidades à desinformação e à exclusão das estratégias de saúde pública, perpetuando a resistência à vacinação.

Diante desse cenário, a alfabetização científica e crítica emerge como elemento central no combate à desinformação, alinhando-se às propostas de Paulo Freire (1980; 2020a; 2020b) e Carlos Chassot (2003, 2018). A educação CTS, fundamentada em uma perspectiva sociocrítica, promove o pensamento reflexivo e contextualizado, capacitando os/as estudantes a avaliarem criticamente as informações e compreender a ciência em suas dimensões sociais, culturais e

éticas (SANTOS, 2011; SANTOS & MORTIMER, 2002). A prática pedagógica baseada na abordagem CTS, discutida neste estudo, evidencia o potencial transformador da educação na formação de cidadãos/ãs críticos/as, preparados/as para enfrentar desafios contemporâneos como o negacionismo científico e a manipulação informacional. Essa articulação interdisciplinar reforça a relevância da educação CTS como uma ferramenta de resistência frente às complexas demandas sociais e políticas da atualidade.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam a relevância de uma abordagem pedagógica que integre aspectos científicos, sociais e culturais para o enfrentamento do negacionismo e da desinformação. Ao adotar a perspectiva CTS no ensino de Ciências, foi possível promover a reflexão crítica dos/das estudantes, auxiliando-os/as a compreender a relação entre ciência e sociedade e a desenvolver habilidades para avaliar e questionar fontes de informação. A desconexão entre a percepção socioeconômica e a realidade formal, os fatores que alimentam a hesitação vacinal e o impacto das *fake news* demonstram como desigualdades estruturais e narrativas desinformativas influenciam escolhas individuais e coletivas, com profundas implicações para a saúde pública e a coesão social.

Os dados indicam que práticas educativas fundamentadas em autores como Freire, Chassot, Bourdieu, Bauman e Foucault têm potencial para transcender a abordagem tradicional do ensino de Ciências, indo além do conteúdo técnico-científico para abordar questões éticas, políticas e culturais. Essa integração não apenas amplia a alfabetização científica, mas também forma cidadãos/ãs críticos/as, capazes de resistir à manipulação de narrativas e de atuar de forma responsável em uma sociedade marcada pela complexidade e fluidez das informações.

Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas dessa natureza apresenta desafios significativos, como a resistência cultural, a sobrecarga curricular e a insuficiente formação docente para trabalhar de forma interdisciplinar. Superar esses desafios exige esforços coordenados entre gestores/as educacionais, instituições de ensino e políticas públicas voltadas à valorização da formação crítica e reflexiva.

Este estudo contribui para o campo do ensino de Ciências ao demonstrar como a alfabetização científica aliada à abordagem CTS pode atuar como um instrumento estratégico no combate ao negacionismo científico e na promoção de uma educação crítica. Contudo, reconhece-se a necessidade de investigações adicionais para ampliar a aplicabilidade dos resultados em diferentes contextos educacionais e socioculturais, buscando aprofundar as inter-relações entre desigualdade social, desinformação e práticas educativas. Assim, espera-se que este estudo inspire novas práticas pedagógicas e políticas que priorizem a formação de uma cidadania ativa e informada, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Recebido em: 28/11/2024; Aprovado em: 22/02/2025.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social ao julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: Ortiz, R. (Org.). *Bourdieu*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. *Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov 2023.
- BRITTO, Daniela Maria Coelho de; MELLO, Irene Cristina de. *Ensino de Ciências na Era da Pós-Verdade: considerações acerca do discurso presente em Fake News*. Revista REAMEC, v. 10, p. 35-58, 2022.
- CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica*. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, 2003.
- COUTO, Márcia Thereza; BARBIERI, Carolina Luisa Alves; MATOS, Camila Carvalho de Souza Amorim. *Considerações sobre o impacto da covid-19 na relação indivíduo-sociedade: da hesitação vacinal ao clamor por uma vacina*. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 30, n. 1, e200450, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200450>.
- D'ANCONA, Mathew. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Tradução: Carlos Szlak. 1 ed. Barueri: Faro, 2018. p. 148.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André & PERNAMBUCO; Marta Maria Castanho *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*; colaboração Antônio Fernando Gouvêa da Silva. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011- (Coleção Docência em Formação/ coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). p. 173-298.
- FANCELLI, Uriã. *Populismo e negacionismo: o uso do negacionismo como ferramenta para a manutenção do poder populista*. 2. Ed. Curitiba: Appris, 2022.
- FESTINGER, Leon. *Teoria da Dissonância Cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FLECHA, Ramón & MELLO, Roseli Rodrigues de. *Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias*. *Revista de educação presente*, Ano XIII-n. 48, mar. 2005. p. 29-33.
- FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 63ª. ed São Paulo, Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 71ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020b. GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HANZEN, Elstor. *Investimento em campanhas deve ser constante para elevar índices de vacinação, apontam especialistas*. Jornal da Universidade: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/investimento-em-campanhas-deve-ser-constante-para-elevar-indices-de-vacinacao-apontam-especialistas/> acesso em: 05 nov 2023
- KRASILCHIK & Martha, MARANDINO, Myriam. Ensino de Ciências e Cidadania. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- LATOUR, Bruno. Por que a crítica perdeu a força? De questões de fato a questões de interesse. Trad. Ana Paula Morel et al. *O que nos faz pensar. Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC Rio*. Rio de Janeiro, v. 29, n.46, p.173-204, 2020.
- MATOS CCSA, TAVARES JSC, COUTO MT. “Eu vivo num mundo muito burguês, não moro na periferia”: não vacinação infantil e a intersecção entre raça, classe e gênero. *Interface (Botucatu)*. 2024; 28. doi: 10.1590/interface.230492.
- MBEMBE Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1; 2014.
- MBEMBE Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte*. São Paulo: N-1, 2018.
- MESTI; Gomes. In Enciclopédia Discursiva da Covid-19: o primeiro ano de pandemia no Brasil. Org: Fernanda Castelo Rodrigues; Julia Lourenço Costa; Roberto Leiser Baronas. São Carlos: EdUFSCar, 2022. 197 p.
- MELLO, Irene Cristina de; TREVISAN, Ebersson Paulo. A formação de professores de Ciências e Matemática: perspectivas e desafios. Uma entrevista com Irene Cristina de Mello. *Revista eventos pedagógicos*, v. 08, p. 574-581, 2017.
- MESEDER NETO, Hélio. (2019). A Divulgação Científica em tempos de obscurantismo e de fake news: contribuições histórico-críticas. In: Rocha, MB & Oliveira, RDVL. (Org.). *Divulgação Científica: Textos E Contextos*, 1.ed. São Paulo: Livraria da Física.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Rev. Bras. Educ. Med.* 2009, vol. 33, p. 83-91.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre, 1999.
- PASTERNAK, Natália; ORSI, Carlos. Contra a realidade: a negação da ciência, suas causas e consequências. Campinas: Papius; 7 Mares, 2021.
- QUIJANO Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- QUIJANO, Anibal. La formación de un universo marginal en las ciudades de América Latina. In: CASTELLS, Manuel. (Org.). *Imperialismo y urbanización en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gili, 1973, p. 141-166.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos & AULER, Décio. *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Editora UnB, 2011.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos & MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência–Tecnologia–Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, n. 2, 2002.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *Alfabetização científica: Uma revisão bibliográfica*. Investigações em Ensino de Ciências – V16(1), pp. 59-77, Universidade de São Paulo, 2011.

SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da Vacina*. São Paulo: Scipione, 1993.

TUZZO, Simone Antoniacci & BRAGA, Claudomilson Fernandes. Pesquisa Qualitativa: uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. *IV Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 2015.

WESTIN, Ricardo. *Vacinação infantil despenca no país e epidemias graves ameaçam voltar*. Publicado em 20/5/2022. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/05/vacinacao-infantil-despenca-no-pais-e-epidemias-graves-ameacam-voltar>

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Laboratórios virtuais no ensino de biologia: *uma experiência no programa residência pedagógica*

Virtual labs in biology teaching:
an experience in the Pedagogical Residency Program

Laboratorios virtuales en la enseñanza de la biología:
una experiencia en el programa de residencia pedagógica

 **WELLINGTON FARIAS***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **LUIZA OLIVIA LACERDA RAMOS****

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

RESUMO: Este texto relata a experiência de utilização de laboratórios virtuais no ensino de Biologia durante o Programa Residência Pedagógica, em meio à pandemia. Abordou-se o Método Científico, com extração de DNA na plataforma *Learn.Genetics*, buscando proporcionar vivências práticas do fazer científico e a compreensão crítica da ciência em tempos de desinformação. Os resultados indicam engajamento de estudantes, ampliando o debate para questões do cotidiano. Também foram identificados desafios, como evasão escolar e a necessidade de maior preparo docente. Em meio à reforma do Ensino Médio, essa experiência evidencia a relevância dos itinerários formativos e da Iniciação Científica na formação discente, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Destaca-se a importância da abordagem crítica no uso de laboratórios virtuais, promovendo uma educação emancipatória diante das transformações socioculturais do século XXI.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Ensino de Ciências. Laboratórios virtuais. Pandemia.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal na Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <wellingtonf278@gmail.com>.

** Professora no Instituto de Biologia na Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* <ramos.luiza@ufba.br>.

ABSTRACT: This text reports on the experience of using virtual labs in biology teaching in the Pedagogical Residency Program during the Covid-19 pandemic. The scientific method was used, with DNA extraction from the *Learn.Genetics* platform, aiming to provide practical experiences of scientific practice and a critical understanding of science in times of misinformation. The results indicate student engagement, who expanded the debate to everyday issues. Challenges such as school dropout rates and the need for greater teacher preparation were also identified. In the context of the high school reform, this experience underscores the relevance of formative itineraries and Scientific Initiation in student education, in line with the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum. Therefore, a critical approach in the use of virtual labs is an important way to foster emancipatory education in the face of the sociocultural transformations of the 21st century.

Keywords: Biology teaching. Science teaching. Virtual labs. Pandemic.

RESUMEN: Este texto relata la experiencia de utilización de laboratorios virtuales en la enseñanza de biología durante el Programa de Residencia Pedagógica, durante la pandemia. Se abordó el método científico, con extracción de ADN en la plataforma *Learn.Genetics*, buscando brindar experiencias prácticas del hacer científico y la comprensión crítica de la ciencia en tiempos de desinformación. Los resultados indican la participación de los estudiantes, ampliando el debate a temas cotidianos. También se identificaron desafíos, como la deserción escolar y la necesidad de mayor preparación docente. En medio de la reforma de la educación secundaria, esta experiencia resalta la relevancia de los itinerarios formativos y de iniciación científica en la formación de los estudiantes, alineándose a los lineamientos de la Base Nacional Común Curricular. Se destaca la importancia de un enfoque crítico en el uso de laboratorios virtuales, promoviendo una educación emancipadora frente a las transformaciones socioculturales del siglo XXI.

Palabras clave: Enseñanza de biología. Enseñanza de ciencias. Laboratorios virtuales. Pandemia.

Introdução

A formação de professores/as pressupõe um processo educativo constituído de experiências diversificadas, de modo a garantir sua qualidade. Nesse sentido, diversas iniciativas surgiram ao longo dos tempos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica – PRP (SANTOS *et al.*, 2019).

Durante a graduação, licenciandos/as em Ciências Biológicas passam por diferentes etapas de formação pedagógica. Além dos estágios obrigatórios na grade curricular, têm a oportunidade de participar dos referidos programas. O subprojeto de Biologia do Programa Residência Pedagógica – PRP acompanha suas finalidades e intenções, abordando a docência por meio da imersão num cotidiano escolar amplamente debatido e problematizado. No percurso da licenciatura, é importante que a ação docente seja percebida, discutida e analisada a partir de um contexto histórico envolto de significados, tendo em vista seu papel político-social, para que reafirme um lugar interdisciplinar, político e transformador. Nesse sentido, o PRP acentua a dimensão formativa-reflexiva da prática docente, além de ser uma condição efetiva de integração entre universidade, escola e comunidade.

Na edição de 2020/2021, em face da pandemia causada pela Covid-19, as atividades foram revistas e replanejadas, tendo em vista a necessidade de assumir a condição remota. Assim, os encontros virtuais passaram a se constituir em espaço de aprendizagem e manutenção de estudos, debates e processos de formação continuada, tanto nas escolas quanto nas reuniões, momentos em que se tratava do andamento das atividades. Em paralelo, as atividades nas escolas da rede pública iniciariam, no ano de 2021, totalmente online, seguindo para o modelo híbrido que perdurou até o final do mesmo ano. Esta narrativa se situa no Módulo 2 da Residência Pedagógica, momento em que todos/as os/as estudantes também estavam desenvolvendo suas atividades no modo online.

Nesse contexto foi realizada uma intervenção pedagógica sobre o método científico em turmas da disciplina Iniciação Científica em um colégio estadual de Salvador (BA). Nessa intervenção, constatou-se que o fazer científico deve ser alvo de atenção plena no ensino de Ciências e Biologia, de modo a superar ondas de desinformação oriundas de movimentos anticiência (HOTEZ, 2021). Esses movimentos acompanham o surgimento da própria ciência, contrapondo-se a visões e métodos científicos convencionais, indo ao encontro de teorias não comprovadas, intencionalmente ilusórias e fraudulentas. Na década de 1930-1940, a humanidade sentiu os efeitos nefastos desse movimento.

Nas décadas entre 1920-1940, movimentos anticiência não eram tão proeminentes quanto hoje, mas certos eventos históricos podem ser interpretados como precursores de atitudes anticientíficas. Como exemplos podemos citar a ‘oposição à Teoria da Evolução’, quando a teoria de Darwin foi desafiada por movimentos antievolucionistas, representando tensões entre a ciência e visões religiosas fundamentalistas (NUMBERS,

2006). Nessa direção é possível também destacar o movimento eugênico, que defendia práticas como esterilizações forçadas para ‘qualificar’ a raça humana. Essas ideias pseudocientíficas contribuíram para políticas discriminatórias e prejudiciais (COHEN, 2016). Há outros exemplos desses movimentos, como a experiência estadunidense conhecida por *Tuskegee Syphilis* (1932-1972), que envolveu negligência e exploração de pacientes afro-americanos, revelando falhas éticas graves na pesquisa médica (JONES, 1981); as manipulações da ciência pelo regime nazista, promovendo conceitos pseudocientíficos, como a ‘ciência racial’, que em muito contribuíram para a implementação de políticas discriminatórias e genocidas (HOLLINGER, 1996).

Esses eventos históricos oferecem insights sobre como movimentos anticiência podem influenciar a sociedade e destacam a importância de abordar essas questões no ensino para promover uma compreensão mais crítica e fundamentada da ciência.

O Brasil, no início do século XX, viveu o episódio da Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro. Atualmente, há outros movimentos da mesma natureza antivacina, entre outros, tão atuais e que, com auxílio das redes sociais, ganham amplitude e reverberação altamente veloz e lamentavelmente produtivas. Mais recentemente, houve o enfraquecimento da vacinação contra o SARS-Cov-2 durante a pandemia da Covid-19 (MONARI *et al.*, 2021) e o ressurgimento de doenças antes erradicadas no Brasil, como a poliomielite, sarampo e difteria, causadas pela baixa taxa de vacinação influenciada pelo movimento antivacina (BELTRÃO *et al.*, 2020; PASSOS & FILHO, 2020).

Tais movimentos precisam ser amplamente combatidos por todos os setores que movem ações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, entre outras, pois mobilizam opiniões e sugerem atitudes em massa que nem sempre condizem com a necessidade da população.

A disseminação do acesso à internet e às tecnologias digitais permitem uma circulação massiva de informações, desde as importantes e confiáveis até as conhecidas *fake news*, tão difundidas em tempos de ‘pós-verdade’, o que gera dificuldade para as pessoas selecionarem e processarem todas essas informações (SILVA & KALHIL, 2018). Nesse cenário, o papel das pessoas envolvidas em processos educativos é fundamental, uma vez que é por meio deles que a reflexão crítica aos processos de construção, transmissão, criação e coprodução dos conhecimentos historicamente construídos pode combater questões como as citadas.

Veríssimo Junior e Jean Monteiro (2020) analisam as tecnologias digitais como potenciais aliadas nos processos de mediação em sala de aula ou online, espaços em que o ensino e a aprendizagem acontecem. A experiência utilizando a ferramenta digital Learn. Genetics confirma isto. Aline Santos *et al.* afirmam que

o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) traz para o professor e para o aluno um mundo de possibilidades como jogos didáticos, plataformas educacionais, fontes de pesquisa etc. Deve-se considerar, ainda, que o atual cenário de reclusões a ambientes públicos devido a pandemia de Covid-19 impulsiona a necessidade de aprendizados tecnológicos para garantir aos professores a possibilidade de ministrar aulas a distância (SANTOS *et al.*, 2021, p.107-108).

Nesse sentido, é consenso que a internet e os *www* são grandes fenômenos dos últimos tempos quando o assunto é difusão de conhecimentos socialmente produzidos. Pesquisas na área da educação online, tecnologias digitais e demandas urgentes, como o ensino emergencial remoto, convidam a colocar em “prática novos arranjos espaciotemporais para educar sujeitos geograficamente dispersos ou para ampliar a prática pedagógica presencial” (SANTOS, 2009, p. 5669). Entre esses arranjos, destacam-se a utilização de laboratórios virtuais. Marco Trentin, Carlos Perez e Antônio Santos (2002) afirmam que são muitos os tipos de laboratórios virtuais, que vão dos mais simples, com nenhum ou poucos recursos interativos, até os mais interativos, com recurso visual atrativo e fidelidade nas reações e interações. Os mesmos autores atestam que a maioria se dedica a temas voltados para a área da ciência e “apresentam descrições e práticas daquilo que não pode ser visto em sala de aula em função da escassez e/ou falta de recursos disponíveis para tal” (TRENTIN, PEREZ & SANTOS, 2002, p. 06).

Wender Silva e Josefina Kalhil (2018) discutem sobre a grande revolução sociocultural, baseada na ciência e na tecnologia, pela qual o século XXI está passando, modificando as formas de pensar e fazer ciência. Nessa revolução o papel da educação é central, pois é a partir dela que a sociedade começa a se aproximar da ciência. Tal movimento sugere uma formação eficiente, crítica e reflexiva dos/das docentes. Sobre esse quesito, Dermeval Saviani (2010) aponta que, para a superação de desigualdades sociais, cabe a socialização dos bens produzidos em consonância com a socialização das formas de produção – os conhecimentos científicos socialmente produzidos integram esses bens. Para o autor, “somente assim a imensa riqueza produzida pela humanidade deixará de beneficiar parcelas minoritárias em detrimento da maioria e reverterá em benefício de todos e de cada um dos seres humanos” (SAVIANI, 2010, p. 31). Desse modo, a difusão da ciência na escola por meio dos componentes de Ciências e Biologia torna-se grandes aliada, com espaço relevante nesse debate.

Nesse contexto, considerando a relevância dos relatos autobiográficos e a difusão de informações para a comunidade científica, o presente trabalho articula a exposição das narrativas e vivências aos estudos e referenciais sobre as temáticas nele envolvidas. Ademais, promove um diálogo entre teoria, prática e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica sobre o agir na utilização de laboratórios virtuais no ensino de Biologia.

A intervenção aqui descrita teve como objetivo mobilizar os/as estudantes para pensarem sobre *método científico*, *por que* e *para que* fazer ciência. Para tanto, foi planejada em duas etapas, com a utilização de um laboratório online como espaço não formal de ensino-aprendizagem. Buscou-se provocar os/as estudantes com uma abordagem que despertasse seu interesse para a ciência, desenvolvendo a reflexão e a crítica sobre informações científicas. De acordo com Osni Silva, “é preponderante uma nova abordagem educacional de emancipação dos estudantes contra a desinformação” (SILVA, 2021, p. 185), o que pressupõe uma atuação docente provocativa e mobilizadora para pensar práticas transformadoras.

A experiência do uso de laboratórios virtuais no ensino de Biologia se deu durante o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, com o uso de uma plataforma virtual, a *Learn.Genetics*, no desenvolvimento de uma aula sobre o método científico na extração de DNA. Para tanto, apresentam-se uma breve fundamentação teórica, as etapas realizadas e os modos de condução. Adiante, faz-se uma avaliação da experiência a partir das percepções do residente, entre prós e contras da atividade.

Vivências, possibilidades e desafios no Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio, implementada a partir de 2021, no estado da Bahia representa uma significativa transformação na estrutura curricular, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Uma das inovações em questão é a adoção dos itinerários formativos, que consistem em “conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudos oferecidos aos estudantes, permitindo uma maior personalização e escolha de percursos educativos” (BRASIL, 2021). Esses itinerários visam proporcionar flexibilidade e autonomia aos/as alunos/as na construção de seus conhecimentos, representando uma abordagem mais alinhada com suas preferências e interesses individuais.

Dentro desse contexto destaca-se o itinerário formativo voltado para a Iniciação Científica, que emerge como disciplina da nova matriz curricular do Ensino Médio em todas as escolas públicas do estado. A inserção da Iniciação Científica nesse cenário educacional visa estimular o pensamento crítico, o método científico e a investigação, proporcionando a estudantes experiências enriquecedoras no campo da pesquisa. Essa mudança não apenas amplia as possibilidades de formação dos/das jovens, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao exercício da cidadania ativa e à preparação dos/das estudantes para desafios acadêmicos e profissionais futuros. Dessa forma, a reforma do Ensino Médio na Bahia, com a introdução dos itinerários formativos, representa uma resposta dinâmica e contemporânea às demandas educacionais do século XXI. O presente relato parte desse lugar.

O interesse dos/das pesquisadores/as em acompanhar os horários das turmas deste componente foi despertado durante a trajetória na escola. Por ser um itinerário formativo novo e criado no contexto pandêmico de ensino remoto, houve a possibilidade de atuar junto à professora preceptora nos primeiros passos da sua construção para o ano letivo que iniciava. Entre outras atividades, propôs-se uma intervenção sobre o método científico, ideia imediatamente bem recebida pela preceptora. Então, numa primeira fase, planejou-se o uso do laboratório virtual como diferencial a ser empregado para dinamizar as aulas.

Caroline Santos, Pâmela Freitas e Mirian Lopes definem esses espaços virtuais como:

simuladores digitais de experiências científicas em que os alunos podem executar experimentos nas mais diversas áreas do conhecimento, replicando práticas realizadas em laboratórios físicos tradicionais. [...] proporciona a produção de operações com muita precisão, simulando situações de erro e acertos comuns em procedimentos laboratoriais com a vantagem de ser um ambiente controlado, sem riscos e de custo baixo (SANTOS, FREITAS & LOPES, 2020, p. 2).

Com base nisso, a intervenção se concentrou na hipótese de que reproduzir práticas de laboratórios em ambiente virtual poderia mobilizar os/as estudantes para o valor da ciência; aliaram-se possibilidades de motivá-los/las para as aulas de Biologia que estavam, naquele momento, fora do contexto em que viviam.

Aprovado o planejamento do residente pela professora preceptora, seguiu-se para a aula síncrona, que aconteceu na plataforma Google Meet, no turno matutino, com turmas de Iniciação Científica em um colégio estadual de Salvador. A intervenção aconteceu em três turmas, codificadas como A, B e C, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Em cada turma o número de estudantes variava entre 8 a 18 participantes online, dos/das 32 matriculados/as na disciplina.

A intervenção foi planejada em duas etapas. Com duração total de 50 minutos, teve os primeiros 20 destinados à revisão sobre o método científico e os demais 30 minutos para exposição do laboratório virtual, com o experimento sobre extração de DNA purificado. Assim, a aula foi iniciada com uma revisão geral sobre o que é o método científico e o desenvolvimento de conceitos como teoria, hipótese e o método hipotético-dedutivo. Na sequência, utilizou-se o laboratório online.

Esse laboratório é equipado para realizar a experiência de extração refinada de DNA na plataforma *Learn.Genetics*, com a possibilidade de representar o passo a passo dessa extração. Além dessa experiência, outras, como o gel de eletroforese e PCR estão disponíveis para exposição. Por ser um laboratório semianimado, o/a próprio/a docente pode realizar todo o processo de extração utilizando o mouse, com a possibilidade de fazer pausas durante o processo para mostrar como um laboratório é minimamente equipado, apresentar os principais instrumentos, vidrarias e métodos de obtenção de células vivas. Assim, os/as estudantes tiveram uma pequena mostra de como se produz ciência, além de debaterem sobre as nuances do método científico e o rigor da pesquisa, utilizando o processo de extração de DNA puro para pesquisas em áreas como Biotecnologia, Biologia Celular e Molecular, Genética e afins.

O espaço virtual foi tratado como espaço não formal de ensino-aprendizagem por estar fora da sala de aula, seguindo o que diz Ricardo Queiroz *et al.* (2011) sobre os espaços não formais de ensino, classificados em institucionais e não institucionais. Para o autor, os espaços não formais institucionais são caracterizados por disporem de um planejamento, estruturas físicas e monitores/as qualificados/as. Nesse sentido, os laboratórios online talvez não sejam entendidos como espaços não formais institucionais por não

disporem de uma estrutura física. Mesmo assim, os entendemos aqui como espaços não formais e institucionais por serem geralmente mantidos por instituições de ensino e pesquisa, dispondo de uma estrutura online que muitas vezes dispensa monitores/as para guiar os/as estudantes nas experiências e substitui os espaços físicos.

O laboratório virtual da plataforma *Learn.Genetics* (2018) foi criado pela Universidade de Utah (EUA) e está hospedado no Google. É uma plataforma de fácil acesso e gratuita, na qual é possível encontrar e explorar diferentes conteúdos, como evolução, genética, plantas, ecologia e saúde humana. O laboratório se encontra na aba *Science tools*, no tópico *Virtual lab*, sendo possível ao/a próprio/a professor/a ou aluno/a guiar todo o processo de extração. Elegeu-se a extração de DNA por ser uma experiência que já fora vivenciada pelos/as pesquisadores/as durante sua formação no curso de Ciências Biológicas, o que permitiu maior facilidade para explicar o processo de extração e quais podem ser as possíveis finalidades dessa prática, incluindo as reflexões críticas sobre a atividade.

Após as discussões sobre o método científico, apresentou-se o laboratório aos/as estudantes, numa mediação feita pelo residente. Nesse laboratório semianimado as etapas da extração de DNA foram mostradas de forma sequenciada, explicando-se pausadamente o que acontecia em cada uma, visto que não há narração do experimento e que as legendas são todas em inglês, o que dificulta a compreensão. Ao término da extração e da purificação do DNA, foi destinado um tempo da aula para que os/as estudantes tirassem suas dúvidas e contassem suas impressões. Ainda que o foco principal tenha sido a aproximação entre estudantes e o método científico, a maior parte dos comentários foi a respeito de curiosidades sobre a genética, como testes de DNA utilizando fios de cabelo ou mucosa oral, além de relatos sobre não saberem que o DNA poderia ser extraído e purificado daquela forma. Curiosidades gerais de estudantes do primeiro ano que não tinham estudado o conteúdo de genética vieram à tona, demonstrando a motivação que tal atividade despertou naquele momento, uma vez que todos/as se mostraram satisfeitos/as em ver a extração e a purificação da molécula e curiosos/as sobre o conteúdo em seu dia a dia.

Dermeval Saviani traz reflexões importantes sobre uma ação pedagógica crítica e reflexiva. Em se tratando da situação vivenciada e das tarefas que a pedagogia histórico-crítica propõe com relação à educação escolar, notam-se aqui duas dessas tarefas:

- 1: Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- 2: Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 8).

Ainda segundo o autor:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2011, p. 65).

Sabemos que a extração do DNA é uma prática que requer métodos específicos em um laboratório preferencialmente físico. Contudo, a simulação que os/as alunos/as puderam perceber, com o apoio do laboratório virtual, levou-os/as à compreensão dos processos de sua produção, ainda que num ambiente online, uma vez que as limitações impostas no momento permitiriam vivências apenas por meio dessa plataforma. As perguntas ao final provocaram debates interessantes sobre o desenvolvimento e a mobilização para o entendimento da importância do método científico, além de promover ambiente favorável para a compreensão dos elementos centrais desenvolvidos durante a aula.

O engajamento dos/das estudantes aconteceu nas três turmas, o que comprova que plataformas digitais podem diversificar e tornar aulas remotas mais atrativas para o ensino de Biologia. Em geral, todas as turmas foram receptivas à intervenção, trazendo dúvidas ou comentários sobre o método científico, levantando questionamentos pertinentes ao tema. Com isso, a dinâmica da aula aumentou, tornando a ação docente mais desafiadora, uma vez que a mediação era enriquecida por questionamentos vindos da curiosidade do dia a dia sobre o conteúdo, como podemos perceber nas questões feitas no chat durante a aula, como: *“se eu estiver fazendo um experimento em casa e por engano errar o passo a passo e chegar a outro resultado, ainda assim terá um método científico ali?”* (ESTUDANTE 1, 2021); *“se eu pegar então um fio de cabelo vou poder usar esse processo aí para extrair o DNA?”* (ESTUDANTE 2, 2021).

Partindo dessas perguntas, outros temas emergiram: testes de paternidade e a constituição proteica da fibra capilar, envolvendo-os em reflexões sobre temas cotidianos. Ficou evidente que os/as alunos/as receberam bem o uso da plataforma, corroborando os achados de autoras como Caroline Santos, Pâmela Freitas e Mirian Lopes (2020), que também constataram êxito na utilização de laboratórios virtuais no contexto do ensino remoto de Ciências. Isso se deve à capacidade desses ambientes tornarem as aulas mais visuais, permitindo a observação de processos que, de outra forma, poderiam permanecer apenas na imaginação, quando o/a professor/a os menciona na aula, mas não os explora visualmente.

Entre as desvantagens dessa atividade destaca-se a presença reduzida de alunos/as em algumas turmas, caracterizando momentos de considerável evasão escolar durante o período remoto. Apesar da interação significativa de muitos/as alunos/as, contribuindo

para a dinamicidade das aulas, alguns/umas permaneceram em silêncio, suscitando questionamentos pertinentes – por exemplo, é possível afirmar que alunos/as silenciosos/as estavam verdadeiramente concentrados/as e acompanhando a aula? Caso estivessem utilizando dispositivos móveis, como telefones celulares, seria possível visualizar detalhes dos slides de forma adequada? Conseguiram explorar o laboratório virtual com clareza? Tais indagações foram sutilmente apresentadas em determinados momentos, entretanto, nem todos/as os/as estudantes forneceram respostas, gerando dúvidas adicionais.

Veríssimo Junior e Monteiro (2020) apresentaram o Google Classroom e o aplicativo Zoom como ferramentas gratuitas usadas como recursos educacionais online durante a pandemia do Covid-19. Seguindo essa linha, apresenta-se neste trabalho a plataforma *Learn.Genetics* como recurso educacional também online e gratuito, com grande potencial a ser explorado nos componentes curriculares Ciências e Biologia, além de ser uma excelente plataforma a ser explorada na formação docente.

Entende-se que para a construção do conhecimento científico acontecer de fato, as tecnologias digitais devem ser utilizadas para se aprender com, ou seja, elas devem ser o meio pelo qual o aprendiz irá buscar a contextualização de conceitos, fazendo as conexões, visualizando e compreendendo os fenômenos das ciências e, por fim expressando o conhecimento através dos diversos dispositivos computacionais existentes e, que tenham a possibilidade de serem utilizados no processo ensino-aprendizado (SILVA & KALHIL, 2018, p. 83).

Ferramentas presenciais, como coleções científicas, experimentos em laboratórios da escola e saídas de campo, podem ser possibilitadas pelas tecnologias digitais durante períodos de ensino híbrido ou remoto, havendo apenas necessidade prévia da instrumentalização dos/das professores/as sobre as novas técnicas. Em geral, a experiência aqui descrita mostrou que com o ensino remoto realizado durante a pandemia, espaços virtuais, como laboratórios online, são possibilidades de mediação do ensino de Biologia e Ciências, enriquecendo o desenvolvimento docente dos/das licenciandos/as durante a graduação, sendo também uma valiosa alternativa nessa modalidade de ensino. Por outro lado, revelou a necessidade de o/a professor/a desenvolver tal atividade dando-lhe sentido crítico e reflexivo, de modo a não reduzi-la à mera exposição instrumental.

Considerações finais

Este artigo abordou a utilização de laboratórios virtuais no ensino de Biologia, destacando uma intervenção realizada durante o Programa Residência Pedagógica. A iniciativa visou promover o método científico, utilizando a extração de DNA como uma experiência prática virtual. A pandemia da Covid-19 impôs desafios ao ensino, levando a buscar alternativas, e os laboratórios online surgiram como recursos valiosos para enriquecer a formação docente.

A plataforma escolhida, *Learn.Genetics*, ofereceu um ambiente semianimado, permitindo a simulação do processo de extração de DNA. A aula síncrona no Google Meet proporcionou interação, debates e esclarecimento de dúvidas. Os resultados indicaram um engajamento positivo dos/das estudantes, evidenciando que as plataformas digitais podem tornar as aulas mais atraíves, mesmo no ensino remoto. Entretanto, alguns desafios foram identificados, como a evasão escolar em algumas turmas, revelando a necessidade de estratégias para mitigar o problema. A participação variada dos/das alunos/as, alguns/umas permanecendo em silêncio, levantou questionamentos sobre o real acompanhamento da aula e a compreensão do conteúdo, especialmente na utilização de dispositivos móveis.

A experiência também ressaltou a importância da formação docente para explorar efetivamente os recursos digitais, garantindo uma abordagem crítica e reflexiva. A plataforma *Learn.Genetics* mostrou-se não apenas como uma ferramenta de ensino, mas também como um meio de aproximar os/as estudantes do método científico e de temas relevantes da Biologia.

Conclui-se que, embora os desafios persistam, os laboratórios virtuais são alternativas valiosas, permitindo explorar conteúdos científicos mesmo em contextos remotos. A utilização dessas ferramentas, aliada a uma abordagem pedagógica reflexiva, contribui para a formação integral dos/das estudantes, preparando-os/as para desafios acadêmicos e promovendo uma compreensão crítica da ciência. Nesse sentido, a articulação entre teoria, prática e reflexão é essencial para o sucesso dessas iniciativas no cenário educacional atual.

Como recomendação de desdobramento em outras pesquisas, um levantamento de possíveis plataformas virtuais que tornem a atuação docente mais dinâmica pode contribuir no planejamento dos/das professores de Biologia, quer seja online ou presencial.

Recebido em: 18/11/2023; Aprovado em: 24/01/2025.

Referências

- BELTRÃO, Renata Paula Lima *et al.* *Perigo do movimento antivacina: análise epidemio-literária do movimento antivacinação no Brasil.* *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 12, n. 6, p. e3088-e3088, abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. O novo ensino médio: Perguntas e respostas. Brasília, 2021. <<https://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-%20uncategorised/40361-%20novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- COHEN, Adam. *Imbeciles: The Supreme Court, American Eugenics, and the Sterilization of Carrie Buck*. Nova York: Penguin Press, 2016.
- HOLLINGER, David Albert. *Science, Jews, and Secular Culture: Studies in Mid-Twentieth-Century American Intellectual History*. New Jersey: Princeton University Press, 1996.

HOTEZ, Peter Jay. *Prevenindo a próxima pandemia: diplomacia das vacinas em tempos de anti-ciência*. São Paulo: ArtMed, 2021.

JONES, James Henry. *Bad blood: The Tuskegee syphilis experiment*. New York: The Free Press, 1981.

JUNIOR, Verissimo Barros dos Santos & MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, jan./dez. 2020.

MONARI, Ana Carolina Pontalti *et al.* Legitimando um populismo anti-ciência: análise dos argumentos de Bolsonaro sobre vacinação contra Covid-19 no Twitter. *Liinc em revista*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. e5707, mai. 2021.

NUMBERS, Ronald. *The Creationists: From Scientific Creationism to Intelligent Design*. Nova York: Knopf, 2006.

QUEIROZ, Ricardo *et al.* A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. *Revista Areté*, Manaus, v. 4, n. 7, p. 12-23, ago./dez. 2011.

PASSOS, Flavia da Trindade & MORAES FILHO, Iel Marciano de. Movimento antivacina: revisão narrativa da literatura sobre fatores de adesão e não adesão à vacinação. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, v. 3, n. 6, p. 170-181, jan./jun. 2020.

SANTOS, Caroline Santos dos; FREITAS, Pâmela da Silveira & LOPES, Mirian Marchezan. Ensino remoto e a utilização de laboratórios virtuais na área de ciências naturais. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2020, Rio Grande do Sul. 12. Anais 12º SIEPE, 2020. p. 1-3.

SANTOS, Aline Joana Rolina Wohlmuth Alves dos *et al.* Plataformas digitais como ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem de Ciências. In: NÓBREGA, Danielly de Sousa & SANTOS, Livia Fernandes dos (Orgs.). *Ciências em Ação: perspectivas distintas para o ensino e aprendizagem de ciências*. Guarujá: Científica Digital, 2021. p. 95-114.

SANTOS, Edméa. *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura*. In: ACTAS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga. Universidade do Minho. 2009. p. 5658-5671.

SANTOS, Wesley Henrique Medeiros dos *et al.* Importância do programa de iniciação à docência (PIBID) na integração dos saberes docentes: Um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONEDU), Fortaleza, 2019. Anais do VI CONEDU. Fortaleza: Realize, 2019. p. 1-12.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, Paraná, v.12, n.16 pp. 13-36, jul./dez. 2010.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. O trabalho docente e o enfrentamento das fake news e fake knowledge. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, v. 20, n. 226, p. 175-187, jan./fev. 2021.

SILVA, Wender Antônio da & KALHIL, Josefina Barrera. Tecnologias digitais no ensino de ciências: Reflexões e possibilidades na construção do conhecimento científico. *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática*, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 77-91, abr. 2018.

TRENTIN, Marco Antônio S.; PÉREZ, Carlos Ariel Samudio & SANTOS, Antônio Venicius dos. A Utilização de Laboratórios Virtuais na Melhoria do Processo de Ensino-Aprendizagem. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE). CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 2002, Florianópolis. jul. 2002, p. 1-8.

UNIVERSITY OF UTAH. Genetic science learning center. "Learn.Genetics". Genetic Science Learning Center. 2018. Disponível em: <<https://learn.genetics.utah.edu/>> Acesso em: 01 nov. 2023.

Física e Cordel:

avaliação dos conteúdos físicos por meio da produção textual

Physics and Cordel:

content assessment through textual production

Física y cordel:

evaluación del contenido de física a través de la producción textual

 **INGRID OLIVEIRA DE SOUSA***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, Brasil.

 **JONSON NEY DIAS DA SILVA****

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, Brasil.

 **SIMARA SANTOS CAMPOS*****

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, Brasil.

RESUMO: O presente estudo trata da aprendizagem de conteúdos da Física com avaliação por meio de textos de cordel. O objetivo é analisar possibilidades e desafios da produção de cordel como meio de avaliação desses conteúdos, mediante uma atividade online na disciplina de Ciências com educandas de 8º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Organizou-se uma oficina de cordel, envolvendo discussões sobre fontes de energia e usinas elétricas, e a análise dos textos elaborados para avaliar sua importância. Os resultados obtidos expuseram possibilidades e desafios para a inserção do cordel no ensino dos conteúdos de Física, além de proporcionar, em aula, a vivência de um ensino

* Mestra em Educação. Membro convidada do projeto de pesquisa Literatura de Cordel na aula de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Escritora e cordelista. *E-mail:* <ingridsousa.fisica.ensino@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor no Departamento de Ciências Exatas e Tecnologia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *E-mail:* <jonson.dias@uesb.edu.br>.

*** Doutora em Física da Matéria Condensada com foco em Física Médica e Nuclear Aplicada. Professora plena no Departamento de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Física na modalidade EaD da UESB. *E-mail:* <simaracampos@uesb.edu.br>.

cultural que é defendido pelos/as autores/as aqui referenciados/as, como Gaudêncio e Borba (2010), Snow (2015) e Zanetic (1989).

Palavras-chave: Ensino de Física. Cordel. Cultura Popular. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: This study addresses the learning of physics contents assessed through *cordel* texts. The goal is to analyze the possibilities and challenges of producing *cordel* texts as a means of assessing contents through a science online activity with 8th-grade students from elementary education. A *cordel* workshop was organized, involving discussions about energy sources and power plants, and the texts were analyzed to assess their importance. The results revealed possibilities and challenges for incorporating *cordel* into physics teaching, in addition to providing, in the classroom, the experience of a cultural education advocated by the following authors: Gaudêncio and Borba (2010), Snow (2015) and Zanetic (1989).

Keywords: Physics teaching. Cordel. Popular culture. Science teaching.

RESUMEN: Este estudio aborda el aprendizaje de contenidos de física con evaluación a través de textos de cordel. El objetivo es analizar las posibilidades y desafíos de la producción de cordel como medio de evaluación de estos contenidos, a través de una actividad en línea en la asignatura de *Ciencias* con estudiantes de 8º grado de escuelas públicas. Se organizó un taller de cordel que incluyó discusiones sobre fuentes de energía y centrales eléctricas, y el análisis de los textos producidos para evaluar su importancia. Los resultados obtenidos expusieron posibilidades y desafíos para la inserción del cordel en la enseñanza de contenidos de física, además de proporcionar, en clase, la experiencia de una enseñanza cultural que es defendida por los autores aquí referenciados, como Gaudêncio e Borba (2010), Snow (2015) e Zanetic (1989).

Palabras clave: Enseñanza de la física. Cordel. Cultura popular. Enseñanza de ciencias.

Introdução

No período pandêmico¹, duas educandas, ambas de São Paulo e com 17 anos de idade, decidiram fundar o curso *Meninas na Ciência - MC*², pois notaram uma defasagem no ensino da disciplina, bem como a falta de incentivo para a participação delas nas carreiras científicas. O curso destinava-se somente a meninas do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil, e o ingresso se deu por meio de um edital público disponibilizado no Instagram do curso.

Um grupo de voluntários/as se mobilizou para ministrar aulas às garotas abrangidas pelo curso. Os/As voluntários/as eram graduandos/as e graduados/as, mestrands/as e mestres/as, doutorandos/as e doutores/as, que se disponibilizaram a dar aula aos finais de semana para o público-alvo. As aulas eram de Matemática e Ciências – essa última tendo um voluntário de Biologia e um voluntário de Física ou Química como monitores.

Com o início da primeira edição, em junho de 2020, e término em outubro do mesmo ano, as aulas em formato online foram um lugar para aprendizagem das Ciências e, também, um incentivo ao ingresso das meninas nas carreiras científicas. O espaço foi propício para explorar diversas formas de ensinar, aprender e avaliar, ao proporcionar ao monitor liberdade de escolha de métodos e procedimentos.

Nesse cenário, a literatura de cordel foi uma aliada como meio de avaliação, além de recurso para explorar não apenas o conteúdo explanado, mas, também, a criatividade das discentes, haja vista a necessidade de diversas habilidades para criação, escrita e inclusão dos conceitos dos conteúdos nos cordéis produzidos. Dessa forma, os temas de fontes de energia e usinas elétricas foram trabalhados como temática principal na aula de Ciências para a produção dos cordéis, a fim de demonstrar seu potencial e trazer a perspectiva de sua aplicação noutros espaços e formas de atividades.

O exercício realizado foi o meio para responder ao seguinte questionamento: *Quais as possibilidades e desafios da produção de cordel como meio de avaliação dos conteúdos de Física?* Para responder essa interrogação foram fixados objetivos específicos, a saber: analisar a métrica (estrutura rítmica do cordel explicitado ao longo deste artigo) e a estrutura dos textos produzidos; verificar as dificuldades e facilidades apresentadas pelas educandas no processo de elaboração dos cordéis; analisar o conteúdo sobre usinas elétricas e fontes de energia explorados no texto.

Em seguida, este artigo se dedica a discutir a importância da literatura de cordel num contexto cultural e a tratar dos entraves existentes entre a arte e a Física. Por fim, são expostos os cordéis das educandas com suas respectivas análises, subsidiadas por autores/as que trabalham com a temática, e os comentários das estudantes a respeito da prática, para responder à questão central deste estudo.

O cordel do povo ou o povo do cordel?

O povo brasileiro tem uma cultura muito particular, marcada pela influência de diferentes culturas, como as de matriz africana, indígena, portuguesa, entre outras. Cada povo contribuiu culturalmente para a solidificação do que se tem hoje no país. A literatura de cordel, divulgada amplamente no Nordeste, é fruto dessas contribuições culturais.

Entende-se por literatura de cordel, como sendo uma manifestação artístico-cultural da cultura popular que registra a história e a trajetória de um povo, assim como, caracteriza-se por uma ação poética que dá vida à sociedade. É de fato, uma das mais ricas facetas da cultura brasileira e mundial (GAUDÊNCIO & BORBA, 2010, p. 83).

O Nordeste foi uma das regiões mais exploradas pelos colonizadores desde o século XVI, pois seu primeiro desembarque deu-se na região do atual município de Porto Seguro, na Bahia. Portugal conhecia e era adepto da literatura de cordel, que ganhou espaço no Nordeste brasileiro. Ainda que de origem portuguesa (com contribuições de várias partes do mundo), o cordel do Brasil é bem singular, pois passou a ser meio de comunicação, facilitando a transmissão de notícias entre o povo da região (PINTO, 2011).

Para Gaudêncio e Borba (2010), o cordel se torna instrumento de apoio e luta para a cultura do povo brasileiro e um auxílio para a vida no campo. Além disso, como os/as nordestinos/as passaram muitos anos dedicando sua vida ao engenho e à agricultura de modo geral, não tinham acesso aos estudos, tendo que lutar por sua sobrevivência. Desse modo, não é alheia a realidade de pais/mães e avós/avôs que não puderam estudar, para ajudar nas despesas da casa e não passarem fome. Por isso, não é estranho nos dias de hoje, na realidade dos/das nordestinos/as, grande parte da família não ser alfabetizada.

O cordel tem um papel importante nesse contexto, pois como pessoas não letradas podem se inteirar das notícias ou até mesmo desenvolver senso crítico na sociedade em que estão inseridas? Ouvindo. O ritmo do cordel, as rimas e as estrofes curtas facilitam a memorização e permitem que a informação seja disseminada. O/A cantador/a de cordel é aquele/a que conta o romance, a fofoca, a notícia, que critica o governo, fala da pobreza e leva os/as ouvintes sua visão de mundo. Observe abaixo alguns trechos de *Cordel em Cordel* (2007), de Roberto Coutinho da Motta, que resume essa história.

[...]
Na Espanha e em Portugal
No século dezesseis
O cordel digo a vocês
Já não era algo novo
Pois o mesmo enfatizava
Estórias, expedições
falava das tradições
ligadas a cada povo

[...]

podemos dizer que o nosso
cordel puro, do Nordeste
cariri, sertão e agreste
que fala em suas belezas
chegou junto com as bagagens
dos grandes navegadores
nossos colonizadores,
tem raízes portuguesas

[...]
o primeiro repentista
do brasil foi um baiano
e nascido salvo engano
no século dezessete
foi Gregório Matos Guerra
o popular Boca do inferno
nosso cantador eterno
aplaudi-lo nos compete

[...]
essa é minha bagagem
que trago e lhes apresento
nesse preciso momento
me entristeço ao afirmar:
a identidade do povo
que é pra ser preservada
quase sempre é desprezada
por quem dela, é pra cuidar

[...] (MOTTA, 2007).

De todo modo, a ideia de que só faz cordel quem é nordestino/a, é limitadora e aprisiona a arte, pois essa é de todos/as e, ao mesmo tempo, de ninguém. É preciso um esforço maior para sua divulgação, dando espaço para que o cordel more, também, noutras regiões do país. Para isso é necessário um trabalho colaborativo, que apresente o cordel nas suas mais variadas possibilidades.

A Física e o Cordel, uma amizade que deu certo

No ensino de Física ainda permanece um ideal divisório entre artes e ciência. Nos cursos de graduação ou em outros ambientes acadêmicos ainda se dissemina a ideia de que a ciência é isolada das questões sócio-político-econômicas, e mesmo com vários debates acerca do assunto, a ideia da separação persiste. Para Charles Snow isso se dá porque

Os não-cientistas têm a impressão arraigada de que superficialmente os cientistas são otimistas, inconscientes da condição humana. Por outro lado, os cientistas acreditam que os literatos são totalmente desprovidos de previsão, peculiarmente

indiferentes aos seus semelhantes, num sentido profundo anti-intelectuais, ansiosos por restringir a arte e o pensamento ao presente imediato (SNOW, 2015, p. 22).

Conforme o autor, enquanto as comunidades científica e artística disputam uma superioridade e buscam um motivo para estarem alheias à cultura do outro grupo, permanece a visão errônea de que arte (seja ela literária, teatral ou musical) e ciência não se misturam nem se agregam. Desse modo, faz-se necessário compreender que cientistas e artistas vivem em duas culturas diferentes, mas que se complementam e podem sim misturar-se.

Segundo Snow (2015), podemos considerar como cultura ambos os grupos, pois há elementos em comum que caracterizam cientistas, como comportamentos, abordagem e postulados, assim como há elementos que caracterizam e definem o grupo artístico, pois ainda que o leque de atitudes neste último seja mais amplo, segundo o autor, são, em sua maioria, regidos pelos sentimentos e desejos do coração.

Quando as comunidades científica e artística adotam uma postura de distanciamento, reforçam uma visão fragmentada do conhecimento, que restringe o diálogo e empobrece ambas as culturas. Paulo Freire (2021) ensina que o conhecimento é plural, crítico e baseado no diálogo constante. Nesse sentido, a ciência e a arte não apenas podem se encontrar, mas precisam fazê-lo. As expressões artísticas, ao dialogar com a ciência, têm o potencial de enriquecê-la, torná-la mais humana e aproximá-la das vivências e realidade das pessoas. Compreender que cientistas e artistas pertencem a culturas distintas, porém complementares, é essencial para construir pontes e superar a lógica fragmentada que separa os saberes.

O currículo educacional reflete em partes a sociedade vigente e aquela que se deseja formar. Se por um lado existem culturas que se veem como antagônicas, por outro, o ensino acaba sofrendo as consequências desse distanciamento. Freire (1987, 2021) ressalta a importância de uma educação que provoque uma reflexão crítica sobre si e sobre a realidade, promovendo um processo de conscientização capaz de transformar indivíduos/as em protagonistas de suas próprias histórias. Assim, a integração entre arte e ciência enriquece não apenas as culturas existentes, mas, também, o processo educativo, ampliando as possibilidades de leitura de mundo e tornando a aprendizagem mais significativa e conectada com as múltiplas dimensões da experiência humana.

Dito isso, pode-se pensar que o ensino científico, quando ministrado de forma isolada, perde grande parte de seu potencial, reduzindo as oportunidades de um aprendizado mais crítico e conectado com a realidade dos/das educandos/as. Quando essa separação entre as ciências e as artes se reflete na sala de aula, quem perde é o/a professor/a, que limita seu ensino, e o/a educando/a, que perde um somatório de saberes em sua formação integral. Snow afirma que “essa polarização é pura perda para todos nós. Para nós como pessoas, e para a nossa sociedade. E ao mesmo tempo perda prática, perda intelectual e perda criativa” (SNOW, 2015, p. 29).

Quando o/a professor/a de Física tem o que João Zanetic (2006) denomina de “veia literária”, é possível fazer uma ponte de modo muito natural entre a Física e a literatura de

cordel. Primeiramente, para que haja tal ponte, se faz necessário que o/a docente defenda a ciência e consiga enxergar a Física não apenas nos livros didáticos, mas para além deles. É preciso uma “veia científica”, como diz Zanetic (2006), que permita ao/a professor/a ter zelo pela ciência em seus variados aspectos, vindo no cordel, ou em qualquer outra arte, um grande potencial para mediação no ensino.

Nessa perspectiva, as discussões sobre trabalhar com o cordel nos conteúdos físicos apontam para a compreensão de um ensino não fragmentado, ou seja, um ensino no qual os/as educandos/as se tornam sujeitos/as protagonistas, autônomos/as, pensantes e críticos/as acerca da sua realidade, a fim de transformá-la (Freire, 2021).

A partir do exposto, é importante definir que o trabalho com o cordel na sala de aula não anula a necessidade do tratamento matemático, o que muitos/as estão tentados/as a fazer ao iniciar um ensino com literatura de cordel ou outros textos. Sobre isso, Valmir Araújo (2012) afirma que é preciso criar narrativas que envolvam a operacionalidade matemática. Para Ana Trigueiro e Rodney Santos (2019) e Jonson Silva (2022), os textos de cordel podem corroborar a construção do conhecimento matemático de forma mais significativa, pois apresentam uma linguagem mais acessível para abordar conteúdos trabalhados no contexto escolar. Desse modo, não é desejável perder potencial, mas ganhá-lo, pois não é sobre substituir os elementos clássicos do ensino dos conteúdos de Física, mas acrescentar a ele novos elementos que contribuam para o seu progresso na sala de aula.

A sala de aula, não como espaço físico, mas espaço de aprendizagem, deve ser o lugar de crescimento intelectual, de formação pessoal, de crítica e reflexão social, por isso, Araújo (2012) defende que a educação não deve ser um processo complexo gerido pelos conteúdos programáticos, mas que deve levar em conta a visão de mundo do/da estudante, que o/a permita não apenas aceitar as leis físicas, mas assimilá-las.

Há a necessidade do resgate da ciência como uma dimensão da cultura e, portanto, do direito de todos/as a acessá-la. “Infelizmente um cidadão contemporâneo médio (ou seja, igual a todos nós) é ensinado durante a sua vida escolar que a ciência é uma matéria esotérica, que não tem nada a ver com a vida atual das pessoas, que não faz parte da bagagem cultural” (ZANETIC, 1989, p. 146). Nesse contexto, pode-se construir uma percepção cultural da Física mediante o trabalho com os textos de cordel, pois o que conversa com cultura é a própria cultura. O cordel e a Física não conversariam entre si se ambos não fossem culturais.

Finalmente, cabe observar que os caminhos para o ensino dos conteúdos de Física de modo dialogado e reflexivo são vários, e o cordel ou outros elementos artísticos por si só não farão isso. O trabalho com essa Literatura, apesar de promover um ambiente dialógico, não garante uma aula dialogada ou até mesmo uma conversa dos/as estudantes com a Física; o que garante essa proximidade é o/a educador/a, que terá o foco de tal relação e conduzirá os/as educandos/as por esse caminho. O papel do/da docente é fundamental para um ensino de Física mais significativo e real, no sentido de proporcionar aos/as discentes o desejo de aprender.

Planejamento da atividade

Para realizar a atividade seguiram-se os passos na ordem posta abaixo:

Quadro 1: Planejamento de atividade

Ação	Recursos	Tempo gasto
Ministrar aula sobre energias renováveis e não renováveis.	Slides e vídeos	50 min
Realizar sondagem inicial sobre o contato das educandas com o cordel.	Google Formulário	3 dias
Ministrar aula sobre usinas elétricas.	Vídeos e slides	50 min
Realizar oficina de literatura de cordel.	Slides, cordéis prontos como modelo	40 min
Apresentar a atividade que será feita.		10 min
Revisar aula do conteúdo e da oficina.	Material anterior	50 min
Produzir cordéis.	Google Formulário e Classroom	Uma semana
Assistir individualmente as educandas para tirar dúvidas sobre os cordéis.	Whatsapp	Uma semana
Recolher cordéis produzidos.	Google Formulário e Classroom	Um dia
Ler e pensar possíveis sugestões para a melhoria dos cordéis quanto a sua estrutura.		Dois dias
Devolver os cordéis com sugestões.	Google Formulário e Classroom	
Assistir individualmente as educandas para modificações na estrutura do cordel.	Whatsapp	Três dias
Recolher cordéis modificados.	Google Formulário E Classroom	Um dia
Realizar sondagem final sobre a experiência com a atividade .	Google Formulário	Três dias
Analisar cordéis produzidos para apontar as potencialidades do uso.		Uma semana

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Alguns desses momentos foram feitos de forma simultânea, e toda a atividade foi concluída em três semanas.

Metodologia da aplicação da atividade

A atividade foi aplicada em uma turma do curso online MC², composta por 15 meninas de escolas públicas diversas, de estados diferentes do país, todas do 8º ano do Ensino Fundamental. A ideia de produção de cordel surgiu de um cenário de desistências, pois muitas educandas não conseguiram manter-se no curso devido as aulas em modo remoto². Nesse contexto, foi

sugerida a produção dos cordéis e realizada uma pesquisa sobre autores/as que defendiam o uso da arte no ensino de Física – haja vista que a literatura de cordel é de caráter artístico –, a fim de subsidiar as ideias para a turma. Após recolher os cordéis foi realizada uma análise para observar suas potencialidades. Para que a análise fosse efetiva, consideraram-se os seguintes pontos: presença dos conceitos científicos; estrutura do cordel; narrativa científica no cotidiano; início, meio e fim da história; além de outros pontos particulares a cada cordel, próprios da desenvoltura de cada educanda.

Na primeira aula realizou-se uma sondagem, na qual as educandas falaram sobre conhecer ou não a literatura de cordel e sobre sua disponibilidade para realizar a atividade. Houve uma aula sobre usinas elétricas que abrangeu desde o tipo de energia até seus riscos, benefícios e malefícios, às pessoas ou ao ambiente. A aula seguinte foi uma oficina online sobre literatura de cordel, ministrada por um professor convidado formado em História, que explicou às discentes as rimas do cordel, a quantidade de versos de cada estrofe, os tipos de estrofes e as origens da modalidade.

Foi solicitado então a elas que elaborassem um cordel sobre o tema das usinas, em sextilha ou quadra (dois dos tipos de estrofes do cordel), sendo um com seis versos de rima ABCBDB e o outro com quatro versos de rimas ABBA, ABCB ou ABAB. Esclareceu-se que, por meio do cordel, elas deveriam expor o que assimilaram do assunto.

Para esclarecimentos, considera-se *métrica* como a sequência rítmica do dialeto empregado no cordel; por vezes essa sequência é contada por meio da quantidade de sílabas rítmicas de um verso, o que implica que pode haver duas sílabas lidas como uma e algumas letras suprimidas, pois a intenção é contar silabicamente o que se canta. O ritmo é essencial nesse processo, além disso, conta-se com o formato de rima, entre eles, quadra, sextilha, septilha, oitava e décima. Para o trabalho em sala de aula foram escolhidas quadra e sextilha.

Antes de produzir o cordel, as educandas solicitaram uma aula de revisão, alegando não terem compreendido muito bem sua estrutura. Desse modo, houve revisão sobre o conteúdo referente a usinas e oficina de cordel, para então começar as produções, o que se deu em duas semanas. Na primeira ocorreu a produção de cordel e uma assistência individual por meio das redes sociais; na segunda semana houve a correção e devolução dos cordéis com sugestões de métrica. Finalmente, foi realizada uma última sondagem para colher informações sobre o entendimento das educandas acerca da atividade.

Algumas limitações no percurso

Na primeira aula foi realizada uma sondagem que apontou que 66,7% das estudantes conheciam a literatura de cordel e que 86,7% da turma se colocou à disposição para realizar a atividade. Como parte da turma não tinha se colocado à disposição, foi necessário certo diálogo para que também participasse da experiência.

As educandas da turma encontravam-se na seguinte condição: com aulas escolares remotas durante toda a semana e o curso online (no qual foi realizada esta pesquisa) aos fins de semana. Parte da turma desistiu das aulas por causa das atividades remotas e outra parte por causa da dificuldade de acesso à internet; as alunas que permaneceram relataram algumas complicações no acesso à aula. Iniciamos com 24 meninas e realizamos a atividades somente com 15 delas. Era perceptível o fato de que elas não tinham um ambiente adequado para estudar, pois sempre havia ao fundo uma conversa de vizinhos/as, pais/mães e parentes, que, de certo modo, atrapalhavam a concentração. O curso online acontecia aos sábados e aos domingos, das 10h ao meio-dia, sendo a primeira hora para o professor de Matemática e a segunda para o de Ciências. Por causa da organização dos horários das aulas e de outras necessidades das educandas, por vezes havia algumas ausências, pois em geral, segundo suas narrativas, aos domingos almoçavam noutros lugares que não em suas casas.

A ideia da atividade era trabalhar a cultura presente no cordel e os conhecimentos de Física. Vale ressaltar que as discentes eram de diferentes lugares do Brasil, o que permitiu um meio para disseminar a cultura cordelista, bem como um ensino de Física dialogado e amparado por essa cultura. O trabalho com o cordel na atividade não garantiu por si só seu êxito, foi necessário muito esforço da professora voluntária e das educandas, que se dedicaram para acolher o que lhes era apresentado. Não se foge do ensino bancário (FREIRE, 1987) por causa do trabalho com o cordel, mas pela maneira como ele é empregado, pois o diálogo deve ser o centro de toda a atividade; além disso, nessa prática houve uma assistência individual e personalizada para as necessidades de cada menina.

Um material contendo vídeos e textos foi disponibilizado, com o intuito de somar ao entendimento delas novas críticas acerca do uso e da construção das usinas elétricas. Ao refletir sobre como cada usina pode conter aspectos positivos ou negativos, mediante um determinado ponto de vista, foi observado que as educandas permaneceram, até certo ponto, com uma visão limitada, divulgada amplamente nos sites da internet, sobre tais malefícios e benefícios. Conseguiu-se perceber que a usina nuclear, ainda que com energia limpa, é considerada por muitos uma vilã, por conta dos acidentes nucleares, que foram retratados nos cordéis.

Finalmente, após apresentar essas limitações, considerando as complicações para ministrar aulas online, seguiu-se para a análise dos cordéis produzidos, a fim de verificar se era viável trabalhá-lo como mediador do ensino dos conteúdos físicos nos processos avaliativos.

Análise dos cordéis produzidos pelas educandas

Como os cordéis analisados trouxeram muitas nuances a respeito do conteúdo e da criatividade das meninas, a análise de métrica e rimas não tiveram tanto espaço, pois todas alcançaram com êxito esse ponto, após a assistência individualizada. Na sequência

são apresentados esses cordéis, com métricas e rimas bem estabelecidas, e a discussão sobre o conteúdo exposto pelas educandas.

Lá vem lá vem
Oxum não me deixa mentir
Tanta água junta assim
Eu juro nunca vi

Minha cidade
A usina afundou
Minha mãe diz a verdade
Mas a vida melhorou

Energia e luz
Importantes pra viver
A lembrança me seduz
Da cidade que vi desfazer.
(CORDEL A, 2020).

Nessa quadra de 3 estrofes e rima ABCB, é notável o fato de a educanda fazer referência direta à usina hidrelétrica. É perceptível que ela observa pontos positivos, “Mas a vida melhorou”, e também negativos, “Minha cidade/A usina afundou”, dessa usina. Traz também a ideia de mudança provocada por sua chegada no trecho “A lembrança me seduz/Da cidade que vi desfazer”. Nota-se que a discente estava atenta tanto aos benefícios quanto aos malefícios da usina, conseguindo perceber também que a chegada de uma usina provoca mudanças significativas no seu entorno. Esse cordel apresenta como peculiaridade a exposição da figura de Oxum, orixá considerada pelas religiões de matriz africana como a rainha das águas doces.

Observa-se que o cordel permitiu à educanda expor seu conhecimento religioso, numa atividade com conteúdos relacionados à Física. Sabe-se que no ensino das Ciências por vezes não há espaço para tratar temas como religião. Como aponta Hernâni Azevedo em sua dissertação de mestrado:

começou a me chamar atenção o modo pelo qual alguns de meus colegas e professores se referiam à fé religiosa. Alguns deles se referiam à religiosidade como um artigo ultrapassado, que infelizmente ainda detinha algum poder em influenciar as pessoas, dando a entender que a fé religiosa deveria ser sobrepujada por completo pelas virtudes do conhecimento científico. Em outras palavras, afirmavam que a cultura científica não era apenas superior à cultura religiosa, mas também que aquela já havia retirado o crédito desta por completo (AZEVEDO, 2011, p. 17).

O autor expõe a realidade ainda presente nas aulas de ciência, a da falta de espaço para o tratamento das religiões. Mas de acordo com o cordel citado anteriormente, pode-se inferir que é potencialmente permissivo para a abertura de temas de vivência cotidiana, sem a necessidade de excluir o ensino dos conteúdos de Física em detrimento do conteúdo de caráter religioso, pois no mesmo cordel a educanda exhibe sua crença e explora o conteúdo que fora abordado.

Outro ponto a ser mencionado é que, retomando o que declara Snow (2015), os/as literatos/as enxergam os/as cientistas como pessoas distantes do/da outro/a e isentos/as de empatia, mas vê-se aqui que o tema científico pode ser tratado de modo humanizado, sem abrir mão do saber sistematizado, acolhendo o contexto manifestado pela preocupação com os fatores positivos e negativos da usina, bem como a vivência religiosa.

Sobre os tipos de energia
eu vim aqui vos falar
a renovável não esgota
pode se regenerar
já a não renovável
problemas pode gerar

As grandes indústrias porém
vem causando devastação
usando fontes de energia
gerando grande poluição
tirando da natureza
recursos que esgotarão

Encontramos por outro lado
a energia que é renovável
mais seu custo benefício
a tornar um pouco inviável
mais é a melhor opção
pra ter um mundo habitável

com essas minhas palavras
chego ao fim da reflexão
todas as mudanças climáticas
têm muito motivo e razão
e uma delas é sem dúvida
usar energia sem moderação.
(CORDEL B, 2020).

Há diversas energias
Sendo renováveis ou não
Transformando nossa vida
Ajudando de montão.

Mas isso traz consequências
Para nós e para o mundo
Destruindo fauna e flora
Acabando com o futuro.

Pessoas sem consciência
E o tempo se esgotando
As espécies em extinção
E ninguém se importando.

Vamos parar com isso
Todos podem ajudar

O mundo pode ser melhor
Basta economizar.
(CORDEL C, 2020).

No cordel B, uma sextilha de quatro estrofes, pode-se observar uma comparação entre as energias renováveis e não renováveis, “a renovável não esgota/pode se regenerar/ já a não renovável/problemas pode gerar”. A discente abordou pontos positivos e negativos do uso de ambas as energias, pois na segunda estrofe ela diz que o uso da energia não renovável nas indústrias causa poluição; e na terceira estrofe, ela aponta o custo da energia renovável, de modo que não fira o meio-ambiente. Por fim, cita a necessidade do uso consciente de energia elétrica “todas as mudanças climáticas/têm muito motivo e razão/e uma delas é sem dúvida/usar energia sem moderação”.

A escritora do cordel C (quadra de quatro estrofes) trouxe ao/à leitor/a a conscientização a respeito do uso da energia elétrica sem moderação. Ela apresenta a necessidade da energia independentemente de sua origem: “Sendo renováveis ou não”, e coloca a carência do uso equilibrado dessas energias, “Pessoas sem consciência/ [...] E ninguém se importando”. A conclusão enfatiza a necessidade de economia: “O mundo pode ser melhor / Basta economizar”. Em seus cordéis as estudantes expõem uma preocupação, fruto de uma crítica reflexiva pertinente: o uso demasiado de recursos naturais para transformação de energia elétrica e seu gasto excessivo.

A formação crítica e reflexiva da educanda influencia não apenas as atividades em sala de aula, mas toda a vida (FREIRE, 1987, 2021). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, uma das finalidades da educação é preparar o/a discente para o exercício da cidadania. É preciso pensar que “numa sociedade tecnológica e científica, onde cada movimento do homem pode ser influenciado pelos produtos da ciência, há uma genuína necessidade de os indivíduos usarem o seu potencial de pensamento crítico” (VIEIRA, 2004, p. 229). Desse modo, outro potencial da literatura de cordel se revela: auxiliar na formação do pensamento crítico para a elaboração textual, o que vai ao encontro de uma educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 1987, 2021).

Quando se fala de energia
Existem vários sentidos
Pois a eletricidade
Tem efeito garantido.

Existem diversos tipos
A Eólica e nuclear
A elétrica e a mecânica
A térmica e a solar.

Há também várias usinas
Por exemplo as hidrelétricas
Bem como as nucleares
E também termelétricas.

Há fontes de energias
Que precisam de atenção
Renovável e não renovável
Por sua exploração.

Há uma necessidade
Do consumo controlar
Das fontes não renováveis
Pra não vir a esgotar.

Bem como as renováveis
Que se pode explorar
Para um bom ou melhor uso
E o crescimento acelerar.

Mas tudo isso é necessário
Para o desenvolvimento
Desde muito tempo atrás
E para o atual momento.
(CORDEL D, 2020).

Há vários tipos de energia
entre elas a solar
a eólica é econômica
que nos ajuda a narrar.

A usina solar
não traz danos ao ambiente
Já a usina eólica
É disponível no Oriente

Energia responsável
por produzir movimentos
enviar luz para as casas
parte do conhecimento.
(CORDEL E, 2020).

Bem aqui no meu sertão
Tem vários tipos de energia
Tem eólica e hidrelétrica
Perto da casa do vigia

Mesmo Sol sendo bem quente
Torrando o corpo da gente
Traz energia elétrica
E causa nenhum incidente

As usinas Termoelétricas
Não ajudam nem o ar
Além de dar poluição
Gastam água sem parar

A nuclear é bem pior

É perigosa e tem lixos
Ela pode até vaziar
E usa radioativos

Destruiu vários lugares
E pessoas foram feridas
Melhor deixá-la de lado
E seguir as nossas vidas

Mas não se preocupe não
Tem muita energia boa
Estudem fontes de energia
Mas não pra falar à toa

Estudem e pratiquem
O melhor para o planeta
Aqui com as professoras
Vamos cuidar da natureza.
(CORDEL F, 2020).

Os cordéis D, E e F, todos quadras de 7, 3 e 7 estrofes, apresentam um resumo de todo o conteúdo que foi trabalhado. No texto D, a educanda faz uma síntese dos tipos de energia e de usinas, declarando a necessidade da usina para o crescimento (aqui não se sabe dizer se é econômico ou tecnológico) e desenvolvimento da sociedade. Fala também da necessidade do uso consciente de energia elétrica, visto que as fontes não renováveis se esgotam: “Há uma necessidade/Do consumo controlar/Das fontes não renováveis/Pra não vir a esgotar”.

O cordel E é mais específico, pois trata de dois tipos de usinas, a solar e a eólica. Ao falar de usina solar, o foco se volta para seus benefícios, pois essa “não traz danos ao ambiente”; ao tratar de usina eólica, o foco se voltou para o lugar de instalação, citando como exemplo o Oriente.

Na segunda estrofe do cordel F pode-se notar a visão da educanda a respeito da energia solar, que pode ser aproveitada e transformada em elétrica, e que também, segundo ela, é segura: “Torrando o corpo da gente /Traz energia elétrica/E causa nenhum incidente”. Ela faz uma crítica à usina termelétrica devido à poluição causada, “Não ajudam nem o ar/Além de dar poluição”. Além disso, critica as usinas nucleares com a visão focada nos acidentes: “Ela pode até vaziar”. Por fim, ela sugere a busca pelo conhecimento para praticar os cuidados necessários ao planeta: “Estudem e pratiquem/O melhor para o planeta”.

Aqui se cumprem duas habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino de Ciências no 8º ano do Ensino fundamental:

(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades;

(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola (BRASIL, 2018).

Por meio do cordel foi possível cumprir habilidades do currículo comum, aumentando suas possibilidades de trabalho em atividades escolares.

Uma explicação eu trago
Energias para fixar
A renovável é limpa
Como exemplo a solar
já a não renovável
Não pode se regenerar

Baixo custo de ação
A usina nuclear
Mas é alto em investir
E para finalizar
Desvantagens há aqui
O acidente nuclear

Vantagens aqui estão
Da usina solar
Não precisa de cuidados
Não precisa adaptar
A energia é gratuita
E não é de barulhar
(CORDEL G, 2020)

Nessa sextilha de três estrofes mais uma vez nota-se a colocação negativa da usina nuclear por causa dos acidentes, “Desvantagens há aqui/O acidente nuclear”, bem como os benefícios da energia solar por sua gratuidade: “A energia é gratuita/E não é de barulhar”.

A finalidade de desenvolvimento pleno do/da educando/a presente na LDBEN se efetiva em vários momentos da aprendizagem de valores éticos, morais, de noção de espaço, de entendimento do uso consciente do dinheiro, entre outros. Neste caso, o texto de cordel deu ao/à docente a condição de ter consciência da preocupação da educanda com o valor monetário investido para construção e manutenção das usinas, o que revela que o conteúdo trouxe essa dimensão de gastos e ganhos.

Uma coisa me incomoda
A nossa fonte de energia
Tira elementos da natureza
Para a nossa harmonia

Usando nossa matéria
Pra lá e pra cá
Só tem desmatamento
Assim não dá pra continuar

Vamos ter consciência
Começar a economizar
Esse é o único jeito
Do nosso mundo mudar
(CORDEL H, 2020).

O cordel H, uma quadra de três estrofes, inicia de modo bem pessoal, apontado um incômodo da educanda: “Uma coisa me incomoda/A nossa fonte de energia”. Ela relata a necessidade da economia e sua indignação com o uso desregulado da matéria prima que causa desmatamentos: “Usando nossa matéria/ [...] Só tem desmatamento”.

Conforme Celina Vieira, “aprender como desenvolver as capacidades de pensamento crítico dos alunos é um dos grandes desafios para os professores” (VIEIRA, 2004, p. 234). A consciência ambiental, fruto de uma crítica social bem construída em sala de aula, depende de muitos fatores. Considerando o tempo semanal de aula destinado à componente curricular Ciências, por vezes não é possível trabalhar esses temas transversais a todo o ensino básico. O cordel, então, numa atividade articulada intencionalmente para alcançar tais objetivos, consegue exercitar na turma a noção de cuidados ambientais e preservação da natureza.

No breu do céu da caatinga
Só brilhava uma estrela bela
Mas a luz que Nhô queria
Só vinha de candeeiro e vela

Foi aí que chegou Luiz
Com uma ideia de luz de vento
Uns moinho tudo barulhento
Trazendo luz e sustento

Os bichos todos corriam
Porque o barulho doía
mas na casa de Nha Maria
luz, geladeira, adeus lamparina

Luiz até hoje é saudado
Saiu daqui menino pé rapado
Voltou homi todo iluminado
Viva Luiz, consagrado.
(CORDEL I, 2020).

Ao contar a história de Luiz, um herói para seu povo, a autora apresenta, numa quadra de quatro estrofes, a mudança causada pela chegada da energia elétrica na zona rural: “No breu do céu da caatinga/ [...] Só vinha de candeeiro e vela”. A usina apresentada nesse

cordel é a eólica, a princípio vista com estranheza por moradores/as dos arredores. A educanda retrata o incômodo causado pelo barulho das hélices, apresentando aqui um dos malefícios dessa usina: “Uns moinho tudo barulhento”. Outro ponto a destacar é como a usina eólica foi recebida pelos bichos e pelas pessoas, mostrando aqui uma dicotomia quanto ao que é maléfico ou benéfico, pois ainda que os bichos se incomodassem, para os/as habitantes locais havia chegado o progresso: “Os bichos todos corriam/Porque o barulho doía/mas na casa de Nha Maria/luz, geladeira, adeus lamparina”.

Foi destacada no início deste artigo uma crítica de Zanetic (1989), que traz uma preocupação genuína e ainda presente no discurso de alguns/umas docentes – a de que a Física é por vezes ensinada de forma muito distante da vida das pessoas, de modo que esse saber acaba não fazendo parte de sua bagagem cultural. O que o trabalho de produção desses cordéis aponta é um caminho bem diferente. Aqui o contexto abraça personagens muito cotidianos/as e exibe de modo claro a contradição entre a visão humana e o transtorno na natureza animal com a chegada de uma mesma novidade, a usina. Assim, nota-se que a falta de contextualização no ensino de conteúdos físicos não é obrigatória ou parte inerente desse, pois com personagens cotidianos é possível abarcar a verdade científica.

O que você acha
Da gente aprender
Como a energia
Era antes de você?

As vidas das pessoas
Eram prejudicadas
Sem energia elétrica
Eram prejudicadas

Logo depois surgiram
As usinas elétricas
Como por exemplo
A usina hidrelétrica.
(CORDEL J, 2020).

No cordel J, uma quadra de três estrofes, não se encontra o fim, pois a história começa a ser contada, mas não é terminada. Além das alegrias de vivenciar a escrita do cordel em sala de aula, estão os impasses, pois a escrita criativa é algo complexo, que exige disposição dos/das educandos/as; e, dos/as docentes, exige dedicação e intenção de alcançar objetivos.

Por fim, em todos os cordéis podemos notar questões em comum trazidas pelas educandas, como malefícios e benefícios das usinas, do uso consciente da energia elétrica e, ainda, o desenvolvimento e o progresso alcançados com o uso dessas energias. É notável a visão crítica das educandas quanto ao que pode ser positivo ou negativo para o ambiente, e como nós podemos mudar ou diminuir esses danos com atitudes viáveis e conscientes em nossas casas. É possível afirmar que a produção de cordéis sobre esse tema é muito desafiadora, pois para

além dos desafios de sua escrita, está o desafio de pensar criticamente sobre a temática trabalhada – neste caso, a energia elétrica e como ela altera a nossa vida.

Há cordéis com sílabas a mais ou a menos, dando alguma quebra na leitura cantada proporcionada por essa literatura. Entretanto, atribuímos isso ao fato de que as educandas tiveram acesso a apenas uma oficina, além do apoio individual, para que se dedicassem à produção dos textos. Diante do exposto, é possível afirmar que despertar o desejo de participação das meninas foi o fator principal para o bom andamento dessa prática.

Considerações finais

Apesar das limitações apresentadas e do contexto pandêmico no qual realizou-se a atividade, pode-se perceber que, ainda que aplicada de modo online, há potencial no trabalho com o cordel para auxiliar educandos/as na assimilação de conceitos e temas relacionados à Física. Ao ler os cordéis produzidos pode-se notar que a produção textual nesse formato foi muito benéfica, pois permitiu que as educandas externassem os conhecimentos adquiridos nas aulas.

Ao retomar a questão central deste artigo, pontuam-se algumas possibilidades para o trabalho com o cordel nas avaliações de conteúdos da Física: promove abertura para o tratamento de temas de vivência cotidiana, sem a necessidade de excluir o ensino dos conteúdos de Física; auxilia na formação do pensamento crítico para a elaboração textual; permite cumprir as habilidades do currículo comum; explora aspectos financeiros por meio de gastos e ganhos; exercita na turma a noção de cuidados ambientais e preservação da natureza; pode ser potencialmente benéfico também com outros conteúdos. Dos desafios encontrados, podem ser citadas: a necessidade de uma aula à parte para trabalhar a estrutura do cordel, o que demanda maior tempo; a dificuldade de escrita trazida pelas educandas, fruto de outras defasagens de aprendizagem; a possível negativa das educandas em participarem da prática.

Um ponto a se considerar é a disponibilidade dos/das educandos/as para realizar quaisquer atividades que fujam do comum e os/as desafiem, pois sem o desejo e a curiosidade não é possível alcançar êxito. Assim como nesta atividade, se faz necessário considerar se os/as estudantes se interessam por tal tema, para que educador/a e educando/a se empenhem para transformar a sala de aula, fazendo do ensino científico nas escolas um ensino de cultura.

Diante da experiência exposta, tem-se que esse é um trabalho sugerível a outros/as docentes que queiram alcançar resultados similares. É perceptível que os textos de cordel têm um enorme potencial no ensino dos conteúdos físicos, colocando-se como mais um meio de ensino para professores da Educação Básica. Portanto, assim como outros recursos metodológicos, a prática que envolve cordel tem possibilidade de sucesso, além dos desafios para seu alcance, que, se superados, podem resultar num trabalho prazeroso e relevante, tanto para o ensino do/a docente quanto para o aprendizado dos/das discentes.

Recebido em: 25/01/2024; Aprovado em: 30/01/2025.

Notas

- 1 O período pandêmico foi causado pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2); o momento ficou conhecido como pandemia da Covid-19 ou pandemia de coronavírus.
- 2 Durante a pandemia da Covid-19 as aulas pararam, para promover o distanciamento e evitar o contágio; com regras de convívio estabelecidas e preparação das escolas com tecnologia, as aulas voltaram a funcionar de modo online, mediante plataformas digitais.

Referências

ARAÚJO, Valmir Henrique de. *Prototexto: Uma narrativa Poética da Ciência*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

AZEVEDO, Hernani Luiz. *Competência comunicativa de futuros professores frente à diversidade religiosa na abordagem do tema "origens do universo"*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAUDÊNCIO, Sale Mário & BORBA, Maria do Socorro de Azevedo. O cordel como fonte de informação: a vivacidade dos folhetos de cordéis no Rio Grande do Norte. *Biblionline*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 82-92, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/4905>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MOTTA, Roberto Coutinho da. *O Cordel em Cordel*. Natal: [s. n.], 2007. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/684233>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

PINTO, Maria Isaura Rodrigues. *Literatura de cordel do Brasil e de Portugal: elementos articuladores de complicações e conflitos*. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, v. 10, n. 5, p. 1986-2001, 2011. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/166.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021

SILVA, Jonson Nei Dias. da. *Trabalhando Literatura de Cordel na Educação Matemática com Jovens e Adultos*. In: CARDOSO, Nilson de Souza (Org) *et al. Nós passarinhos, eles passarão: formação docente em ação*. 21 ed. Campina Grande: Realize, 2022, p. 796-811.

SNOW, Charles Percy. *As duas culturas e uma segunda leitura*. São Paulo: Edusp, 2015.

TRIGUEIRO, Ana Nonato & SANTOS, Rodney Marcelo Braga dos. *Estudo dos sólidos geométricos por meio do gênero literário popular "cordel": uma abordagem interdisciplinar nas aulas de matemática*. In: XV Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2019, Medellín. XV CIAEM, 2019.

VIEIRA, Celina-Tenreiro. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 3, 228, 2004.

ZANETIC, João. *Física também é cultura*. Orientador: Luiz Carlos de Menezes. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1989.

ZANETIC, João. Física e literatura: construindo uma ponte entre as duas culturas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13 (suplemento), p. 55-70, outubro 2006.

Educação especial na perspectiva freiriana: *um relato de experiência inclusiva*

Special education from a Freirean perspective:
an inclusive experience report

La educación especial desde una perspectiva freireana:
un relato de experiencia inclusiva

 **MARLI KACZMAREK***

Prefeitura Municipal de Araucária, Araucária – PR, Brasil.

 **LUIS FERNANDO LOPES****

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR Brasil.

 **CLEUZA OLIVEIRA DE SOUZA MELO*****

Prefeitura Municipal de Araucária, Araucária – PR, Brasil.

RESUMO: Refletir sobre a prática pedagógica faz parte da natureza do processo de ensino e aprendizagem. Assim, aproximar-se da concepção freiriana na educação especial como um dos caminhos possíveis, na perspectiva da democratização e da humanização, configura a intenção deste relato de natureza quanti-qualitativa e objetivo descritivo. Tem-se como fonte um trabalho pedagógico realizado de agosto a outubro de 2023, na modalidade de educação especial (área da deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências), com exemplos teóricos e práticos. A concepção freiriana no atendimento educacional especializado colabora para um processo fundamentado no respeito à dignidade humana que constitui a diversidade; e no trabalho pedagógico com crianças e adolescentes, torna-se um dos caminhos possíveis para a democratização

* Mestre em Educação. Professora da Educação Básica na modalidade de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Araucária. *E-mail:* <marlikaczmarek@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati. *E-mail:* <fernandocater@gmail.com>.

*** Especialista em Educação. Professora da Educação Básica na modalidade de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Araucária. *E-mail:* <cleuzamel40@gmail.com>.

e humanização nas relações sociais da educação básica pública, modalidade de educação especial.

Palavras-chave: Educação Básica. Crianças. Adolescentes. Paulo Freire.

ABSTRACT: Reflecting on pedagogical practice is inherent to the teaching and learning process. On this account, the goal of this quantitative and qualitative report with a descriptive objective is to approach the Freirean conception in special education as one of the possible ways towards democratization and humanization. This article draws on a pedagogical study carried out from August to October 2023 in the field of special education (the area of intellectual disability, whether or not associated with other disabilities), with theoretical and practical examples. The Freirean conception of specialized educational services contributes to a process grounded in respect for the human dignity that constitutes diversity. Considering the pedagogical work with children and adolescents, it becomes one of the possible paths towards democratization and humanization in the social relations of public basic education and in the field of special education.

Keywords: Basic education. Children. Adolescents. Paulo Freire.

RESUMEN: Reflexionar sobre la práctica pedagógica es parte de la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, abordar la concepción freireana en educación especial como uno de los caminos posibles, desde la perspectiva de la democratización y humanización, configura la intención de este relato de carácter cuantitativo-cualitativo y objetivo descriptivo. La fuente es un trabajo pedagógico realizado de agosto a octubre de 2023, en la modalidad de educación especial (área de discapacidad intelectual asociada o no a otras discapacidades), con ejemplos teóricos y prácticos. La concepción freireana de los servicios educativos especializados contribuye a un proceso basado en el respeto a la dignidad humana que constituye la diversidad; y en el trabajo pedagógico con niños, niñas y adolescentes, se convierte en uno de los caminos posibles para la democratización y humanización de las relaciones sociales en la educación básica pública, modalidad de educación especial.

Palabras clave: Educación básica. Niños/as. Adolescentes. Paulo Freire.

Introdução

Refletir e agir no âmbito da educação básica por meio da práxis pedagógica conjunta em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE-AI, na modalidade de educação especial, área da deficiência intelectual associada e visual associada ou não a outras deficiências, configura-se um desafio cotidiano.

Vale mencionar que a Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, expressa no parágrafo 3º do artigo 5º: “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 2004). Contudo, ainda que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência possua status constitucional, seguindo os ritos necessários aplicáveis a tratados de direitos humanos, há um longo caminho a ser percorrido para a sua concretização.

Impulsionar novas formas de ação e reflexão que contribuam para um processo fundamentado no legítimo respeito à dignidade humana, constituinte da diversidade, ainda figura como busca incansável. Diante do longo e complexo caminho formativo envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, pode-se encontrar, por meio da introdução das contribuições da concepção freiriana no trabalho pedagógico, um dos caminhos possíveis para contribuir com o processo inclusivo.

Este relato de experiência, de natureza quanti-qualitativa e com objetivo descritivo, tem como fonte de análise o recorte de um trabalho pedagógico realizado no período de agosto a outubro de 2023, na modalidade de educação especial – área da deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências – da educação básica pública. Apresentam-se alguns exemplos teóricos e práticos que constituem elementos para novos e melhores aprofundamentos.

A análise do atendimento educacional especializado – AEE e do seu impacto na democratização e humanização das relações sociais revela a importância da função social da educação pública na promoção da humanização. As contribuições de Paulo Freire, com sua pedagogia crítica e libertadora, oferecem um caminho profícuo para reflexão e ação nesse contexto. Assim sendo, o presente relato busca, inspirado no legado de Paulo Freire, tecer reflexões acerca do AEE, da democratização e da humanização das relações sociais, com o intuito de contribuir para a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e transformadora.

Paulo Freire: legado e contribuições

Embora muitos/as autores/as tenham contribuído para o campo da educação, a obra de Paulo Freire se destaca por sua singularidade e seu impacto, com um legado que merece ser aprofundado e reconhecido em sua totalidade. Nem sempre as afinidades identitárias profissionais envolvendo autores/as podem ser manifestadas, no entanto, em sala de aula e espaços educacionais alguns recursos (decorações, atividades, organização de carteiras, móveis e materiais didático-pedagógicos) podem denotar concepções, pois:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 61).

Pode ocorrer que, no esforço de professores/as, algum conteúdo seja deflagrado sem que estivesse metodicamente planejado, o que, diante de curiosidade, interesse e esforço crítico das crianças e adolescentes precisa ser respeitado. Assim, em meio aos recursos disponíveis em uma das salas de aula aqui analisadas, encontrava-se uma imagem num porta-retratos do educador, professor e filósofo Paulo Freire com a seguinte frase: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem” (FREIRE, 1967, p. 97).

Sendo a curiosidade uma das características presentes em todo processo que envolve o aprender e ensinar, mesmo os/as estudantes que ainda não dominavam a leitura e escrita passaram a perguntar quem era o retratado e o que estava ali escrito, sendo que o nome de Paulo Freire em caixa alta facilitava a leitura e as tentativas de leitura. Nesse sentido, partindo do interesse e da curiosidade dos/das alunos/as, as atividades podem se desenvolver de forma inesperada, abrindo espaço para novas descobertas e aprendizados que não haviam sido previstos no planejamento inicial, pois:

Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (FREIRE, 2013, p. 102).

Diante dos anseios e esperanças que movem o cotidiano da educação, e a partir da curiosidade de crianças e adolescentes por Paulo Freire, desencadearam-se outras curiosidades, graças a um vídeo dirigido a crianças com a biografia de Paulo Freire, narrada por Mirele Firmino Menezes (2021) e disponível no Youtube.

Após ouvir e visualizar a narrativa, algumas crianças e adolescentes fizeram suas releituras e recontos evidenciando outras curiosidades: do que ele morreu? Como era o nome de sua esposa? Quiseram ouvir a voz de Paulo Freire; houve pedidos para

desenhá-lo, fazer gravações, emprestar livros, dar livros de presente; também houve identificação com Paulo Freire porque ele usava óculos, levando-nos a concordar que:

a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo (FREIRE, 1997, p. 53).

Nas relações com as crianças e adolescentes, por meio do contato com a narrativa envolvendo a biografia de Paulo Freire, foi retomada a questão das diferentes idades e feitas observações sobre o ano do vídeo e sobre quantos anos teria Paulo Freire nessa gravação, ocorrendo associações com pais e avôs. Inicialmente, os/as estudantes buscaram respostas para suas curiosidades. Em seguida, encarou-se o desafio de aprender a pesquisar juntos/as, reconhecendo que o conhecimento é vastíssimo e que todos/as nós, mesmo os/as mais experientes, sabemos apenas uma pequena parte.

No decorrer dos trabalhos, percebeu-se a necessidade da aquisição de literatura infantojuvenil que correspondesse, de alguma forma, à curiosidade dos/das estudantes. Assim, trabalhou-se com a leitura do livro *Paulinho gostava de ler e escrever: Paulo Freire para crianças*, de José Renato Polli e Gustavo Tavares, publicada em 2013.

O interesse manifestado pelas crianças em desenhar Paulo Freire em diferentes perspectivas encontradas na obra mencionada – jovem, em sua casa, na infância, com amigos e com animais – levou-nos a considerar que

O *insight* cinematográfico de Paulo Freire nos desafia a pensar que a concepção de mundo, além do que desenvolvemos com própria experiência, não é formada apenas através do contato com outras pessoas e leituras, mas também com imagens (BERINO, 2017, p. 09).

Considerando também a representação por meio de imagens, outras curiosidades e dúvidas se apresentaram para nós professores/as, pois:

a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou (FREIRE, 1997, p. 67).

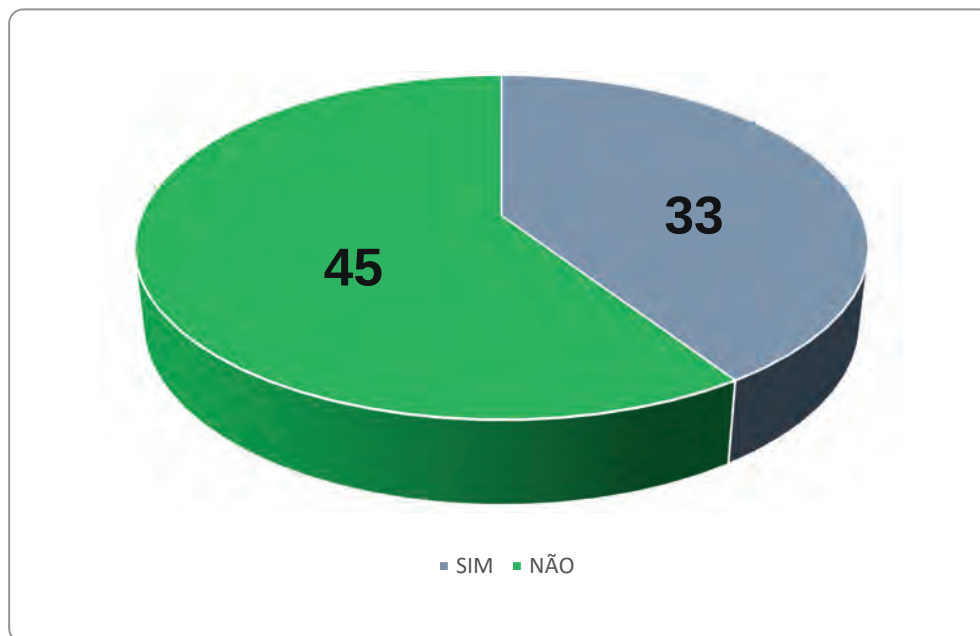
Em tempos de exacerbação tecnológica, capitalismo e competitividade, tal humildade pode ser ainda mais desafiadora do que na época de Freire. Essa dificuldade pode intensificar as desigualdades, especialmente no acesso à educação e às oportunidades.

Assim, a partir do interesse por Paulo Freire, surgiu a motivação para a realização de uma pesquisa amostral com professores/as, de cunho aleatório, envolvendo duas questões: 1) Em algum momento de sua trajetória profissional alguma criança e/ou estudante

falou sobre Paulo Freire? 2) Em algum momento de sua trajetória profissional, conversou com alguma criança e/ou estudante sobre Paulo Freire?¹

Na sequência, foi encaminhado um link do *Google Forms* contendo as duas questões, cujos resultados são apresentados a seguir:

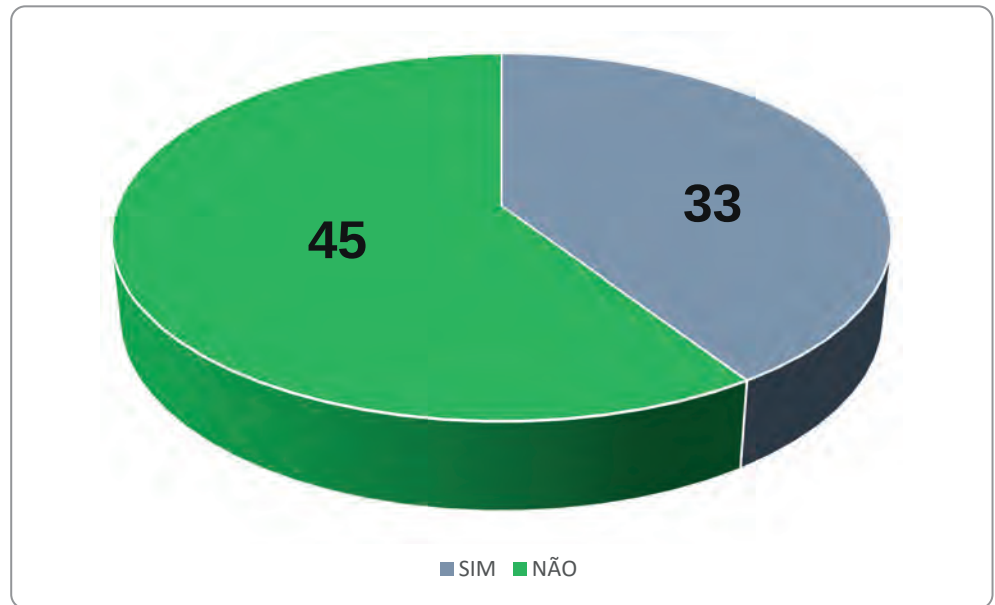
Gráfico 1: Em algum momento de sua trajetória profissional, alguma criança e/ou estudante falou sobre Paulo Freire?



Fonte: Dados da amostra, 2023.

Nota-se nas 78 respostas apresentadas que os/as estudantes falaram sobre Paulo Freire, e que a margem entre o *sim* (33 respostas) e o *não* (45 respostas) ainda pode ser superada. Do mesmo modo, é possível reconhecer e socializar ainda mais os pressupostos defendidos por Freire, bem como realizar novas pesquisas amostrais a respeito de que conteúdo ou assuntos são presentificados.

Gráfico 2: Em algum momento de sua trajetória profissional, conversou com alguma criança e/ou estudante sobre Paulo Freire?



Fonte: Dados da amostra, 2023.

Considerando que Paulo Freire é declarado patrono da educação brasileira desde 2012, nos termos da Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012), os dados podem refletir a necessidade de continuar expressando seus ideais e ideias fundantes para uma sociedade que respeite e reconheça a necessidade e a importância de valores inclusivos, justos, livres e solidários, na perspectiva da democratização e humanização das relações sociais.

Tais pressupostos que visam também uma concepção libertadora de educação, implicando em maior responsabilidade dos/das sujeitos/as na abertura para a escuta e o diálogo, refletindo anseios e esperanças que não prescindem, dialeticamente, da ação, da reflexão e do amor:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2013, p. 80).

Dessa forma, sendo o amor dialógico, implicando em ato de compromisso com sujeitos/as e não de dominação, o medo também precisa ser ressignificado:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2013, p. 69).

Aproximar-se das crianças estabelecendo uma relação de igualdade, elevar as condições que envolvem o aprender e ensinar, bem como ensinar e aprender, podem impulsionar novas descobertas e possibilidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo respeita a individualidade que constitui cada sujeito/a, uma vez que

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 2013, p. 81).

Nessa perspectiva dialógica, e tendo como referência um vídeo de Jennifer Pereira (Youtube, 2020) pintando *Paulo Freire e América Latina em aquarela*, foi adquirida uma tela para a realização de um trabalho de releitura coletiva. Para essa releitura, realizou-se uma pintura incluindo carimbo com os dedos, tinta fluorescente e neon 3D, o que possibilitou diferentes percepções visuais conforme a luminosidade.

Convém mencionar que muitas vezes a qualidade dos recursos e materiais didático-pedagógicos disponibilizados para a educação pública ainda não permitem muitas inovações no processo de ensino e aprendizagem. Assim, após a aquisição de uma tela, tintas fluorescentes, neon 3D e lanternas, foram criadas possibilidades para diferentes experiências e percepções visuais, assim como o empréstimo de tripé, que possibilitou o manuseio de acordo com as especificidades de cada criança.

Para além das cores que incidem sobre os limites territoriais, geográficos e multiculturais, as cores para a pintura foram escolhidas por crianças e adolescentes que também precisam ser estimulados/as a fazer opções considerando condições possíveis, uma vez que:

a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 79).

Buscando a unidade na diversidade de condições e comunicações multiculturais e sociais, realizaram-se atividades com fotos e registros de autorretrato para identificação e reconhecimento visual. Para tanto, utilizou-se espelho (de maquiagem e acrílico) e contornos com tinta relevo 3D, que brilha no escuro. Também foram impressas as letras

do alfabeto em caixa alta, coloridas com tinta fluorescente, contornadas com tinta relevo 3D, plastificadas com *polaseal* e recortadas de modo a possibilitar a cinestesia e a coordenação visomotora por meio de uma lanterna pequena.

Diante dessas vivências pedagógicas, muitas indagações se manifestaram: quais concepções de educação, mundo, sujeito/a, ensino e aprendizagem podem contribuir para o processo de democratização e humanização? De que condições educacionais cada criança ou adolescente precisa para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento? Quais as condições necessárias para que professores/as consigam desempenhar sua função com dignidade? Qual o tipo de educação fazemos, pensamos, agimos, sentimos e defendemos? Em que medida nossos exemplos condizem com nossas palavras? Conseguimos sentir gratidão por aprendermos mais do que imaginamos com crianças e adolescentes? Quais princípios e valores são contemplados?

Essas são algumas das indagações que, mesmo no ativismo do cotidiano, precisam estar presentes em nossa prática docente. Mesmo diante da burocracia, as pessoas e suas vidas podem e devem estar em primeiro lugar. Nesse sentido, esta breve análise de trabalhos pedagógicos possibilita afirmar que ninguém se constitui isoladamente; e o que pudermos fazer hoje, para que a vida de cada pessoa seja o mais importante, redobra os sentidos na perspectiva da humanização.

Para além das características individuais de cada pessoa, seja criança, adolescente ou adulto/a, a reflexão sobre ‘quem eu sou’ deve ser complementada por outra: ‘o que ainda pretendo ser’. Essa perspectiva nos possibilita superar tendências fatalistas e reconhecer que a deficiência é frequentemente mais influenciada pelas barreiras impostas pelo ambiente e pelas condições oferecidas do que pelas limitações individuais.

Acrescenta-se que afirmações sobre crianças e adolescentes – como ‘não sabe’ ou ‘não faz’ – podem ser transformadas e gerar um impacto positivo se as acompanharmos do advérbio *ainda*: ‘ainda não sabe’ ou ‘ainda não faz’. Essa simples mudança de perspectiva evidencia o reconhecimento de que o aprendizado é um processo contínuo e que as capacidades podem se desenvolver com o tempo. Além disso, a falta de acesso a recursos tecnológicos atualizados, que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, também precisa ser considerada como fator que contribui para o ‘ainda não’, pois:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p. 34).

No espaço pedagógico, iniciar, participar e concluir as atividades respeitando as especificidades de cada criança e adolescente, assim como as condições materiais (entre elas, a falta de recursos tecnológicos educacionais atualizados), podem refletir no fato de que:

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 1996, p. 41).

As denúncias, acompanhadas de anúncios sobre novas possibilidades, são constantes nos diferentes contextos sociais; e acreditar na mudança é o sonho que pode nos mover para prosseguir em prol da democratização e humanização nas relações sociais, nas quais toda pessoa e sua vida sejam o mais fundamental. O legado das contribuições de Freire para todas as áreas do conhecimento, assim como para diferentes faixas etárias e contextos sociais é grande, e mesmo diante de nossas limitações, a democratização e a humanização precisam ser contempladas.

A ótica da democratização e da humanização

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, a necessidade de investir na formação humana transcende épocas e se mantém como um desafio premente na contemporaneidade. Essa necessidade se estende por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, abrangendo todas as áreas do conhecimento e ultrapassando os espaços tradicionais de educação, alcançando o viver humano em sua totalidade, pois:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo (FREIRE, 1996, p. 62).

Escuta e diálogo considerando a diversidade podem contribuir para a compreensão de que, nas dificuldades do processo de conhecer, há um momento de prazer e alegria intrínseco à natureza humana. O rol de dificuldades que podem se fazer presentes no processo inclusivo é amplo. Assim, é preciso evidenciar as muitas possibilidades de prazer e alegria que também estão presentes e podem emergir dos e nos trabalhos pedagógicos individuais ou coletivos. Para tanto, é fundamental trabalhar em uma perspectiva teórico-prática de democratização e humanização.

Nessa ótica, as releituras podem ser ilustradas pelas representações simbólicas produzidas pelos/as estudantes a partir da obra *Paulinho gostava de ler e escrever: Paulo Freire para crianças* (POLLI & TAVARES, 2013), representando Paulo Freire jovem, associado a animais de livre escolha das crianças, como raposas (figura 1):

Figura 1: Representação simbólica de Paulo Freire jovem

Fonte: Arquivo dos autores (2023).

As imagens acima representam diferentes possibilidades de visualização: sob efeito de luz branca, luz negra e ausência de luz. Além de expressar possibilidades de produção artística, também evidenciam a riqueza da diversidade, a partir dos múltiplos olhares e escolhas de crianças e adolescentes. Nesse sentido, na esteira do que defendia e promovia Paulo Freire, essa prática contribui, entre outras possibilidades, para o desenvolvimento da autonomia dos/das estudantes, bem como para a valorização da diversidade, tendo em vista a perspectiva da humanização. Outro exemplo se refere ao interesse em desenhar a casa de Paulo Freire, inserindo elementos como árvore, montanhas, estrada e carro, conforme expresso na figura 2:

Figura 2: Representação simbólica da casa de Paulo Freire

Fonte: Arquivo dos autores (2023).

As representações simbólicas por meio de desenhos livres que impulsionam a criatividade, assim como releituras, também podem ser objeto de estudos e análises, o que, neste momento, foge à intenção deste estudo. Contudo, vale destacar que tendo como premissa superior o respeito pela dignidade humana, as expectativas e escolhas dos/das estudantes, sempre que respeitadas, podem surpreender. Nessa perspectiva:

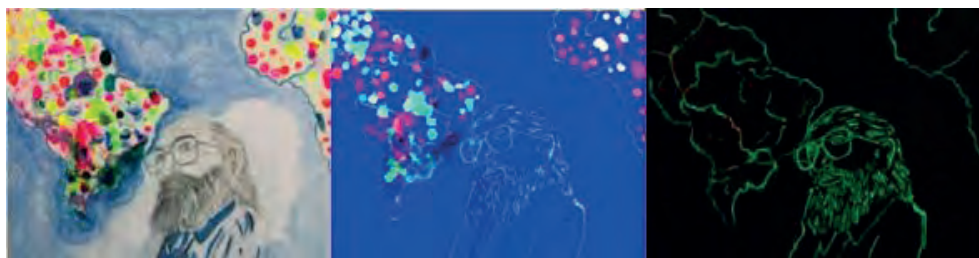
Para diferenciar o sentido entre emancipar ou oprimir, há que se considerar que [...] é necessário investigar que práticas pedagógicas emancipam, e quais oprimem. Mapear quais práticas humanizam e quais desumanizam. Observar as posturas docentes que imprimem horizontalidade ou verticalidade às relações (SOUZA, OLIVEIRA & MACEDO, 2022, p. 268).

Investigar e redimensionar as próprias práticas pedagógicas visando atitudes que contribuam para o processo de democratização e humanização implica buscar alternativas que proporcionem abertura para o diálogo e o respeito, sempre mútuo, quanto às responsabilidades pedagógicas e à constância de crianças, adolescentes e adultos/as que anseiam por novas possibilidades e recursos, pois:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro, tem por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro, se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 1992, p. 09).

Assim, ao buscar redimensionar práticas pedagógicas é preciso considerar as múltiplas razões imbricadas que poderão incidir nas possibilidades de releituras, de maneira a valorizar o processo na sua totalidade e não apenas os resultados alcançados ou almejados. Nesse sentido, os desenhos apresentados na figura 3 expressam escolhas criativas individuais, mas que também guardam relações com a coletividade.

Figura 3: *Releitura de Paulo Freire e América Latina em aquarela, de Jennifer Pereira*



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Nesse contexto, atividades pedagógicas que promovam releituras individuais e coletivas, evidenciando a riqueza e a sensibilidade inclusiva da diversidade, podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. Um exemplo desse tipo de atividade – que pode ser considerada uma homenagem a Paulo Freire e ao trabalho de Jennifer Pereira –, possibilitou que cada escolha de cores refletisse ações individuais e evidenciasse a coletividade que contribui para a individualidade (e vice-versa), pois:

Assim como inexistência de disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no

respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 1996, p. 46).

O processo de consolidação do respeito mútuo exige de cada pessoa reflexões que incidam na coletividade. Nesse sentido, os pressupostos da concepção freiriana continuam atualíssimos, pois incluem aprender a pensar autonomamente, o desenvolvimento do raciocínio lógico, leitura e escrita, a capacidade de trabalhar individual e coletivamente de forma articulada e contextualizada no processo de ‘ser mais’, ou seja, mais humanos/as, mais sujeitos/as do conhecimento que humaniza no complexo, intenso e desafiador mundo da educação.

A disponibilidade e abertura a novas possibilidades de aprendizagem e a busca pelo conhecimento, em um contexto educacional criativo e provocador, implica também reconhecer que “sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais. Essa não é uma curiosidade que tenha quem se saiba abarrotado de saber” (FREIRE, 1992, p. 97).

Ainda há muito a ser aprimorado no que diz respeito às condições necessárias para trabalhar um currículo significativo, no qual a aprendizagem ocorra de fato e com significado. A busca por aproximar-se cada vez mais dos anseios de crianças e adolescentes, atribuindo função social humanizadora e libertadora às atividades pedagógicas, elevando o grau de consciência, é um desafio constante:

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (FREIRE, 1996, p.34).

A defesa da dignidade em todos os momentos da prática pedagógica também impulsiona o reconhecimento e o respeito, pois estabelece um vínculo relacional com os/as estudantes. Isso é muito diferente de um simples contato, pois envolve conhecê-los/las e, para tanto, o número de crianças que podem frequentar uma turma, principalmente no âmbito da educação básica, torna-se algo fundamental.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidiálogo da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2013, p. 82).

Todos/as os/as estudantes, entendendo-se sua individualidade e a coletividade, reque-rem trabalhos pedagógicos específicos, dada a natureza de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Evidencia-se nesse sentido a singularidade da prática educativa

humanizadora, uma vez que a padronização e a imposição de modelos convergem para a concepção bancária de educação denunciada por Freire.

Defende-se que a noção de amor precisa estar presente na definição das políticas públicas educacionais que se pretendem inclusivas, e que se repense o número de crianças atendidas e o que elas precisam para o seu pleno desenvolvimento. Condições adequadas ou, no mínimo, adaptadas, de qualidade social, ainda precisam ser amplamente discutidas.

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira (FREIRE, 2013, p. 82).

Essa noção de amor também se relaciona com o que Paulo Freire orienta sobre falar *com* e, não apenas falar *de* ou *para*. A partir dessa compreensão, procurou-se nesta proposta prática estabelecer um vínculo relacional respeitoso com cada criança, adolescente e adulto/a, em busca de possibilidades para um diálogo efetivo, respeitando-se expressões, interesses e valorizando as produções e estimulando a participação. Isso porque “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2013, p. 135).

Esse processo pela busca da real humanização também implica na consideração de que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2001, p.40). Desse modo, ainda que possamos incorrer em equívocos, o que se busca com planejamento e ações teórico-práticas é a superação gradativa desses equívocos. Assim, o trabalho que vem sendo realizado não *é*, mas *está sendo*.

Mesmo diante das frustrações decorrentes da escassez de recursos, a persistência da crença na função social humanizadora e libertadora da educação para nos emancipar enquanto seres humanos é fundamental. Nada se produz isoladamente e seria um equívoco distanciar-se da intenção educativa de todas as pessoas que trabalham todos os dias nos diferentes contextos educacionais, cumprindo seu dever de educar e educar-se, evitando qualquer abordagem preconceituosa. Nesse sentido, vale lembrar aqui a atitude fenomenológica que propõe a suspensão dos pré-juízos, dos preconceitos, para analisar os fenômenos da maneira como eles se manifestam à consciência.

A fenomenologia representa um método de investigação do real que procura descrever o fenômeno estudado para captar sua essência, bem como seus sentidos e significados. Para isso, é preciso ir além do que se apresenta à primeira vista (MOSER & LOPES, 2016, p. 111).

A própria filosofia da educação de Freire “tem como base o idealismo e se fundamenta no método fenomenológico, através da tendência existencialista cristã, numa

perspectiva metodológica dialética” (ZANELLA, 2010, p. 119). Contudo, é preciso destacar que “no plano educacional, incorpora parte das contribuições do pragmatismo de Dewey. Mas toda esta filosofia se dá numa perspectiva crítica. É quando Paulo Freire utiliza parte das ‘contribuições de Marx’ para fazer a crítica ao liberalismo” (ZANELLA, 2010, p. 119).

Assim, a necessidade de compreender a essência do ser humano, indo além de impressões superficiais, e de construir relações que possibilitem aprendizados em diversos contextos, desafia-nos a romper com modelos elitistas. A padronização abre espaço para o respeito e a diversidade na gestão e docência, abrangendo todos os/as colaboradores/as das unidades educacionais, que diariamente contribuem para a ação e a reflexão.

Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, epistêmica, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 1996, p. 27).

Ao nos construirmos por meio de diversas interações, nas quais também podemos contribuir com nossas histórias de vida, as relações sociais se transformam. Nesse processo de transformação individual e coletivo, o diálogo é o instrumento fundamental que impulsiona mudanças, evidenciando curiosidades, interesses, decisões, autonomia, descobertas e novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Por isso, para Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 11).

A perspectiva da humanização, presente na concepção freireana da educação, revela que o aprendizado é anterior ao ensino, e que se concretiza na vivência do aprender. Enquanto processo, o sonho pela humanização se torna cada vez mais necessário nos diferentes contextos sociais atuais, marcados por conflitos bélicos, genocídios, discursos de ódio, preconceitos, desigualdade extrema, entre outras mazelas que tanto fazem clamar por justiça e paz.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 51).

Quanto ao que aqui foi apresentado na forma de relato de experiência, espera-se que seja uma singela contribuição, ao mesmo tempo em homenageia Paulo Freire com

trabalhos de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, conduzidos/as por docentes comprometidos/as com a ética universal do ser humano, para que esse sonho de humanização se concretize.

Considerações finais

A partir de uma indagação feita por alguma criança ou adolescente, muitas outras podem surgir; e quando se tem abertura para a escuta, as possibilidades de relações dialógicas se ampliam. Assim, novas formas de abordagem no processo de ensino e aprendizagem surgem, acarretando novos desafios. Nesse processo, o diálogo, conforme procurou-se destacar, é um instrumento fundamental para que uma proposta educacional humanizadora se concretize.

Ao fim e ao cabo deste relato, convém destacar que, para nossa surpresa, as próprias crianças e os/as adolescentes estavam contando e/ou recontando a história de Paulo Freire para outras pessoas. Cada um/uma de seu jeito, identificou e reconheceu nele características de seus pais, do avô ou mesmo tataravô. A partir de uma introdução envolvendo a biografia de Paulo Freire, com livros e vídeos, entre outros recursos, os interesses se ampliaram, incluindo pedidos envolvendo diferentes formas de linguagem: ouvir a voz de Paulo Freire, desenhar, perguntar, presentear, pesquisar. Também a nossa curiosidade, muitas vezes do senso comum, começou a sinalizar a necessidade e a importância da superação de bases epistemológicas frágeis do ponto de vista da democratização e da humanização das relações sociais.

As possibilidades existentes na concepção freiriana são necessárias. No entanto, ainda há vários obstáculos a serem superados, podendo-se destacar o apego a determinadas metodologias, principalmente a de registros diários e sistemáticos exigidos pelo sistema educacional que, muitas vezes, ainda desconsidera aquilo que as crianças e os/as adolescentes realmente necessitam, representando apenas parte da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Respeitar, dar o tempo de espera necessário para cada estudante, assim como disponibilidade e abertura para a escuta e diálogo, ideias, sugestões e produção de materiais que contemplem a individualidade e coletividade também configura um desafio contínuo.

Seja no aspecto intelectual, emocional, físico ou sensorial, pode-se argumentar que a concepção freiriana, porque inclusiva, quando trabalhada desde os anos iniciais da educação básica, modalidade de educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, oferece múltiplas contribuições e pode surpreender ao impulsionar novas formas de ação e reflexão, colaborando para um processo fundamentado no legítimo respeito à dignidade humana em sua diversidade concreta.

Diante do longo e inacabado caminho formativo que envolve o processo de ensino e aprendizagem, a introdução das contribuições de Paulo Freire no trabalho pedagógico com crianças e adolescentes torna-se um dos caminhos possíveis para a democratização e a humanização das relações sociais na modalidade de educação especial da educação básica pública.

Recebido em: 07/12/2023; Aprovado em: 17/02/2025.

Notas

- 1 Para tanto, foi encaminhado por meio do WhatsApp o seguinte texto: “Olá! Precisamos de uma amostra para um texto que está sendo elaborado para aprofundamento de estudos. Desculpa o incômodo e, se puderem contribuir com duas respostas breves (sim) ou (não), será muito válido. Nenhum e-mail está sendo coletado e nem nomes, somente as questões com respostas. Gratidão imensa”.

Referências

- BERINO, Aristóteles de Paula. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. *e-Mosaicos*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 182–192, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.30478. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30478>>. Acesso em: 28 out. 2023.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004*. Altera dispositivos dos artigos 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012*. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12612.htm>. Acesso em: 04 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperanca-C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022>. Acesso em: 04 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MENEZES, Mirele Firmino. *História (para crianças) da biografia de Paulo Freire*. Youtube, 15 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3SpfuDYbHYM>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MOSER, Alvino & LOPES, Luís Fernando. *Para compreender a teoria do conhecimento*. Curitiba: Intersaberes, 2016.

PEREIRA, Jennifer. *Paulo Freire e América Latina em aquarela*. Youtube, 24 de dez. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5JGlnq6W_w>. Acesso em: 31 ago. 2023.

POLLI, José Renato & TAVARES, Gustavo. *Paulinho gostava de ler e escrever: Paulo Freire para crianças*. Jundiaí: In House, 2013.

SOUZA, Glória Maria Anselmo; OLIVEIRA, Gisele Coelho de & MACEDO, Fernanda Pinheiro de. Educação da primeira infância e atuação docente na perspectiva freireana: a prática docente amorosa de Paulo Freire permeando as infâncias. *Formação em Movimento*. [S. l.], v.4, i.1, n.8, p. 252-271, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/214>>. Acesso em: 21 out. 2023.

ZANELLA, José Luiz. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/170>>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Reflexões sobre o ensino de literatura no contexto do Novo Ensino Médio

Reflections on literature teaching in the context of the New High School

Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en el contexto de la nueva escuela secundaria

 GILDO ANTONIO MOURA JÚNIOR**

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

RESUMO: O artigo discute experiências no ensino de literatura no Novo Ensino Médio – NEM, usando como base a disciplina *Literatura e Criação Literária*, em uma escola pública periférica em Minas Gerais, a partir de orientações curriculares estaduais e metodologias ativas, visando uma experiência participativa. Um diagnóstico revelou certo conhecimento por parte dos discentes sobre a literatura, levando a reflexões sobre impactos da pandemia e o ensino de literatura. Proponho, assim, pensar em um currículo anual para ampliar e estimular o contato de estudantes com a literatura enquanto disciplina escolar e com o texto literário. A metodologia adotada segue o paradigma qualitativo interpretativista, enfocando o/a professor/a como pesquisador/a. Os resultados demonstram participação ativa dos/das estudantes nas atividades, propiciando um alargamento de vivências e experiências com o texto literário. Argumenta-se, nesse sentido, a favor da inclusão da disciplina de Literatura na Formação Geral Básica do NEM, destacando a necessidade de tempo para reflexão, elaboração, escrita e leitura literária.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Professor Pesquisador. Curso Técnico. Pandemia.

** Professor da educação básica na rede municipal de ensino de Uberlândia e na rede estadual de Minas Gerais. Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: <gildoo_moura@hotmail.com>.

ABSTRACT: This article discusses experiences in literature teaching in the New High School – NEM. It involves the Literature and Literary Creation subject at a peripheral public school in the state of Minas Gerais, taking state curricular guidelines and active methodologies into account, aiming for a participatory experience. A diagnosis revealed some knowledge of literature among students, which led to reflections on the impacts of the pandemic and literature teaching. Therefore, I propose developing an annual curriculum to expand and encourage students' exposure to literature both as a school subject and as a body of literary texts. The methodology follows the qualitative interpretive paradigm, focusing on the teacher as a researcher. The results show active student participation in the activities, broadening life experiences and relationships with literary texts. On this account, the inclusion of Literature as a subject in NEM's General Basic Education is advocated, emphasizing the need for time for reflection, elaboration, writing, and literary reading.

Keywords: Experience report. Teacher-researcher. Technical course. Pandemic.

RESUMEN: El artículo analiza experiencias de enseñanza de la literatura en la nueva escuela secundaria – NEM, utilizando como base la asignatura *Literatura y Creación Literaria* en una escuela pública periférica de Minas Gerais, con base en directrices curriculares estatales y metodologías activas, buscando una experiencia participativa. Un diagnóstico reveló algunos conocimientos por parte de los/as estudiantes sobre literatura, lo que llevó a reflexiones sobre los impactos de la pandemia y la enseñanza de la literatura. Por eso, propongo considerar un currículo anual para ampliar y fomentar el contacto de los/as estudiantes con la literatura como materia escolar y con los textos literarios. La metodología adoptada sigue el paradigma interpretativo cualitativo, con énfasis en el/la docente como investigador/a. Los resultados demuestran la participación del alumnado en las actividades, lo que proporciona una comprensión más amplia del texto literario. En este sentido, se argumenta a favor de la inclusión de la asignatura *Literatura en la Formación General Básica* en la NEM, destacando la necesidad de tiempo para la reflexión, la elaboración, la escritura y la lectura literaria.

Palabras clave: Relato de experiencia. Profesor/a investigador/a. Curso técnico. Pandemia.

Introdução

O presente texto é um relato de experiências acerca do ensino de literatura no contexto do Novo Ensino Médio – NEM, a partir da disciplina eletiva *Literatura e Criação Literária*, desenvolvida ao longo de 2023 em uma sala de primeira série do Ensino Médio em Tempo Integral Técnico¹. A disciplina foi ofertada a uma turma de estudantes de escola pública periférica do interior de Minas Gerais, como parte dos Itinerários Formativos.

Desenvolvi meu trabalho ao longo do ano letivo, guiado por orientações curriculares estaduais e por metodologias ativas do ensino de literatura que prezaram por uma experiência de ensino participativa, na qual os/as estudantes pudessem se envolver, apreciar, vivenciar e produzir textos literários. Prezei, nesse sentido, por incentivar a relação texto-leitor/a, motivando e provocando o confronto e o diálogo coletivo com os textos literários lidos.

No início do ano letivo, para sondar a relação dos/das estudantes com a literatura, realizei um diagnóstico de seus saberes prévios em relação à própria literatura e suas experiências escolares e privadas. Como parte dessa investigação, propus uma dinâmica em que eles/elas deveriam associar à palavra *literatura* tudo o que lhes viesse à mente. Para que fosse uma experiência compartilhada e de construção conjunta, escrevi a palavra *literatura* no quadro branco e todos/as puderam colaborar para a composição de sentidos.

O resultado demonstrou uma restrição de signos na construção semântica em relação à literatura. As contribuições se limitaram a três palavras genéricas, sendo elas: livro, história e poema. Nesse momento, após a primeira sondagem, deparei-me com o problema que me instigou às pesquisas e busca por práticas atrativas e ativas do ensino de literatura. Tratava-se de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na qual todos/as os/as estudantes relataram nunca terem tido uma aula específica sobre literatura.

Duas hipóteses justificavam essa situação: i) Os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem causados pela pandemia, uma vez que os/as estudantes cursaram o 7º e 8º anos sem frequentar a escola²; (ii) Até aquele momento, as experiências com literatura na escola nunca (ou quase nunca) tomaram o texto literário como protagonista, apenas como auxiliar e pretexto para a aula de língua, gramática e interpretação de texto.

Com base nessa primeira experiência, estruturei um currículo (planejamento) anual que buscasse ampliar as vivências dos/das alunos/as em relação à literatura e, consequentemente, ampliasse sua relação com o texto literário, sua visão e formação. Relato então o trabalho realizado ao longo do ano, discutindo o currículo, o espaço da literatura na educação básica e o feedback dos/das alunos/as, obtido por meio de nova sondagem e pela observação constante de todo o processo de construção da aprendizagem.

Nesse sentido, a metodologia adotada parte das proposições do paradigma qualitativo interpretativista, ao pensar o/a professor/a enquanto pesquisador/a e a sala de aula enquanto espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas que visem o desenvolvimento e o

aperfeiçoamento de práticas pedagógicas (BORTONI-RICARDO, 2008). Stella Maris Bortoni-Ricardo destaca três questões fundamentais à pesquisa qualitativa em sala de aula: “i) o que está acontecendo aqui agora? ii) o que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos? iii) que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 135).

Tendo essas questões como ponto de atenção, a pesquisa qualitativa preza pela observação participante de uma situação, pela análise de dados gerados e posterior interpretação da própria ação docente, movida pelo interesse em “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Rosângela Silva ressalta que

Isso é importante para que o professor pesquisador internalize conceitos, observe-os em sua própria vivência pedagógica e use desse conhecimento em sua prática. Ele é um sujeito que gera aprendizagem a partir dos conhecimentos dos problemas que experiencia, diariamente, na sala de aula, em sua própria ação e na de seus colegas (SILVA, 2020, p. 21).

Para cumprir com seu propósito, este texto é dividido em quatro partes. A primeira traz uma discussão sobre as questões que influenciaram o desenvolvimento do curso, sendo elas o Novo Ensino Médio, suas mudanças, alterações de carga horária e de que forma sua imposição é concomitante aos efeitos da pandemia em nosso sistema educacional. Posteriormente, faço um apanhado teórico sobre o ensino de literatura, entendendo que ensinar é um ato político e que ensinar literatura é uma necessidade. Em um terceiro momento, narro de forma breve o desenvolvimento da disciplina ao longo dos bimestres. Por fim, apresento as conclusões, que apontam para os possíveis efeitos positivos das abordagens desenvolvidas, uma vez que os/as alunos/as demonstraram ampliação de repertório em relação à literatura e de formas linguísticas para significar suas vivências em relação à literatura ao longo do ano, o que permite argumentar em favor da existência de uma disciplina específica e permanente dedicada ao ensino de literatura, compondo o currículo de formação geral básica do NEM.

“Nunca li um livro”: a pandemia e as condições socioeconômicas

Faz-se necessário, antes da exposição do trabalho, apresentar o contexto socioeconômico e as possíveis sequelas da pandemia no ensino, as quais influenciaram o desenvolvimento das atividades. Trata-se, como já dito, de uma escola periférica e que atende um público marcado por questões sociais de raça e classe (as quais sempre busquei trazer para diálogo e reflexões em nossas aulas). Em 2023, essa turma de 1º ano do Ensino Médio estava em seu segundo ano escolar presencial pós-pandemia, ainda apresentando

algumas defasagens de aprendizagem, com dificuldades na escrita, leitura e interpretação e com um repertório sociocultural limitado àquele acessado pelas redes sociais.

Ao serem questionados/as em uma sondagem sobre os seus conhecimentos prévios de literatura, frases como “*Nunca li um livro*”; “*Não sei o que é*”; “*É livro*” e “*É história*” foram as mais recorrentes. O fato chama a atenção para possíveis prejuízos, que ainda vivenciamos, da pandemia na educação formal. Dessa perspectiva, cabe ressaltar que a pandemia potencializou as desigualdades sociais, uma vez que nos dois anos de aulas remotas, ou semipresenciais, a frequência e aderência dos/das alunos/as foram extremamente baixas e influenciadas por questões como falta de acesso à internet, falta de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, insegurança alimentar, entre outros.

Os/As alunos/as ficaram dois anos integralmente afastados/as da escola, muitos/as sem o mínimo contato e envolvimento com o conhecimento sistematizado e formal, logo, sem contato direto com o texto literário, foco de nossas reflexões. Ao questionar quem havia lido (dei exemplo de vários textos) um livro (romance), um conto, um poema, uma *fanfic* etc. nos últimos anos, apenas uma aluna se manifestou, o restante alegou não ter prática de leitura. É algo que encaro não só como um sintoma da pandemia, mas da exclusão e transversalidade às quais o texto literário está submetido nas aulas de português, da qual falarei mais adiante.

Antes de apresentar a perspectiva teórica sobre o ensino de literatura que orientou o trabalho desenvolvido nesse contexto, discutirei brevemente a problemática do espaço destinado ao ensino de literatura no Novo Ensino Médio, com a redução de carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica³.

O Novo Ensino Médio

O Brasil caminha na proposta gradual de implementação, desde 2022, de um Novo Ensino Médio (reformulado em 2024), visando uma reforma curricular e estrutural, do ponto de vista da carga horária e da organização e oferta de disciplinas. Entre as mudanças, destaca-se a de carga horária –por ter se tornado mais extensa– e o surgimento dos Itinerários Formativos, que se dividem entre a formação básica e a técnica profissional, cabendo à escola escolher. Na escola em que o trabalho foi desenvolvido, o Ensino Médio escolhido foi o Técnico Profissionalizante, sendo assim, ao abordar as especificidades curriculares, estou centrado nessa formação específica escolhida pela escola, uma vez que cada escolha resulta em um currículo próprio a ser seguido.

O Novo Ensino Médio Profissionalizante prevê uma formação técnica concomitante à Formação Geral Básica – FGB, sendo assim, faz-se necessário que sua carga horária seja estendida e que os/as alunos/as fiquem em tempo integral na escola. Apesar da mudança na carga horária geral, as disciplinas de formação básica sofreram alterações para alocar a demanda da formação específica, sendo assim, todo o conjunto de disciplinas da

formação básica sofreu uma redução de carga horária. Como resultado, temos disciplinas que chegam a ter apenas uma aula semanal, como é o caso de física, química, biologia, entre outras.

O português também sofre decréscimos, passando a ter duas ou três aulas semanais, dependendo da série escolar. A situação implica uma revisão obrigatória de conteúdo programático por parte dos/das professores/as, para que consigam adequar a formação prevista ao número reduzido de aulas. Com a redução das aulas de português tem-se, consequentemente, uma redução das aulas de literatura, uma vez que o ensino de língua e literatura, no estado de Minas Gerais, é condensado em uma frente curricular: Língua Portuguesa.

Com isso, agrava-se uma problemática que se discute há muito no ensino de literatura: a diluição do texto literário nas aulas de língua, deixando de lado o caráter estético e a possibilidade interpretativa e apreciativa do texto literário. Regina Zilberman afirma que

o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. Pois o modo como as disciplinas de Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário, é em primeira instância prático: ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante (ZILBERMAN, 1988, p. 113).

Essa questão colocada pela autora é anterior ao NEM, porém, com a redução da carga horária, o conteúdo previsto para um ano precisa se enxugar, logo, a literatura, se não tiver a devida atenção por parte do/da professor/a, pode acabar ainda mais diluída em práticas pedagógicas que não tomam como central um trabalho ético e estético com o texto literário.

Nesse contexto de reformulações e reduções, surgem as Disciplinas Eletivas⁴, que devem, na gênese de sua proposição, complementar ambas as formações, a geral e a específica, sem deixar de abrir espaço ao novo e ao lúdico⁵. De acordo com Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio, as Eletivas

São componentes curriculares de livre escolha dos estudantes, pensadas para diversificar e ampliar seus horizontes e as aprendizagens previstas na Formação Geral, assim como na Formação Básica para o Trabalho. São consideradas a parte mais flexível do currículo porque possibilitam maior experimentação dos estudantes, porém devem ter intencionalidade pedagógica (MINAS GERAIS, 2020, p. 478).

A disciplina de Leitura e Criação Literária foi, neste trabalho, pensada justamente como possibilidade do novo, no sentido de propor uma vivência, uma experiência aos/às alunos/as que, no currículo básico, provavelmente não seria ofertada da mesma forma, uma vez que a eletiva tem duas aulas semanais para seu desenvolvimento ao longo de todo o ano letivo. Essa disciplina se mostrou como um grande potencial para o ensino de literatura, uma vez que encontra espaço e tempo curricular para seu desenvolvimento.

Busquei pensar essa eletiva enquanto possibilidade de flexibilidade curricular e espaço de vivência e criação literária, fornecendo centralidade ao texto literário, a qual muitas vezes lhe é negada. Além disso, podemos pensar em seu caráter subversivo ao currículo demasiado tecnicista, calcado fortemente em um discurso neoliberal do/da 'jovem empreendedor/a' e da 'preparação para o mundo do trabalho'.

O ensino de literatura

No seu famoso ensaio *O direito à literatura* (1988), o sociólogo e crítico literário Antonio Candido argumenta que a literatura é considerada um direito inalienável. Em suas obras, ele analisou a literatura como uma necessidade pessoal para a humanização, uma vez que ajuda a moldar os sentimentos e a visão de mundo, além de ser uma forma de expor as desigualdades sociais, sendo, portanto, relevante para a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2012).

Nesse sentido, a literatura e a leitura podem auxiliar os/as alunos/as a resistirem aos processos de marginalização social e curricular em que se encontram, uma vez que

compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2008, p. 19).

De acordo com Leyla Perrone-Moisés (2006), ensinar literatura é um ato político, é uma necessidade universal. É necessário que a debatamos, pois ela nos humaniza, e enquanto professores/as, não podemos negligenciar ao/a aluno/a tal experiência, sob qualquer pretexto que seja. É nossa obrigação direta aguçar e desenvolver nos/nas alunos/as o contato com o texto literário e a curiosidade sobre ele.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio evidencia a necessidade da utilização do texto literário como ponto de partida para as aulas de literatura, promovendo uma ampliação de repertório e da visão de mundo. O documento elenca a expectativa de progressão de algumas aprendizagens e habilidades:

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;

- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL, 2018, p. 492).

Na perspectiva que orientou o desenvolvimento deste trabalho com a literatura na sala de aula, o texto literário deve ocupar o centro da prática pedagógica; dessa forma,

o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acaba, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo (RANGEL, 2009, p. 27).

Cabe, portanto, ao/a professor/a de português promover o contato com o texto literário, ajudando o/a estudante em sua percepção, leitura, possibilidades de interpretação e criação. “Não se trata, pois, de fazer de cada aluno um artista da palavra, mas de dotá-lo de capacidade [...] de ajudá-lo [...] a organizar sua relação consigo mesmo e com a realidade social que o cerca” (GUEDES, 1990, p. 147).

Busquei, então, adotando tais perspectivas, me distanciar de visões simplistas que reduzem o texto literário ao estudo da gramática, de seu caráter pedagógico (entendendo que todo texto literário deve nos ensinar algo) ou ainda da mera historiografia literária. Negar esses caminhos tradicionais é dar espaço e centralidade ao texto literário, entendendo suas potencialidades. Assim, acredito e defendo que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Nesse sentido, Rildo Cosson (2006) defende a criação de uma comunidade de leitores/as como objetivo do letramento literário, sendo necessário, portanto, que os/as alunos/as se apropriem da escrita e seus sentidos. Para isso, não basta que o/a aluno/a saiba ler, mas que tome gosto pela leitura e descubra o prazer estético associado à ação. Sendo assim, a prática pedagógica que visa o letramento literário

Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014b).

Leyla Perrone-Moisés (2006) propõe que os/as professores/as de literatura não deixem de lado a qualidade do texto literário, que deve ser critério em sua escolha; além disso, o/a professor/a deve ouvir o/a aluno/a, saber quais são seus interesses, o repertório

de que dispõe e tentar trabalhar partindo daí. Na esteira do pensamento proposto por Graça Paulino (2004), aponto que não devemos tirar de nosso/a aluno/a a experiência estética promovida pela leitura literária. Devemos tornar possível o contato de estudantes com os mais variados textos, devemos promover o letramento literário, assegurando o processo de formação de identidade dos/das leitores/as, em contato com textos canônicos e autores/as clássicos/as, bem como com autores/as contemporâneos/as e lançamentos.

Portanto, ao pensar no planejamento anual, levando em consideração as questões epistemológicas e políticas supracitadas e a BNCC, propus leituras diversas, momentos de produção e criação literária e Círculos de Leitura (COSSON, 2014a), relatados a seguir.

A ‘andança’ da disciplina

Após o momento de sondagem e diálogo sobre os repertórios e interesses dos/das alunos/as, criei um planejamento organizado essencialmente em três blocos. A sondagem buscou trazer para diálogo e percepção os gostos e preferências dos/das estudantes, entendendo seu consumo de narrativas e de ficção. Parto da perspectiva de que, na promoção do letramento literário, as experiências e gostos discentes devem ser levadas em consideração e relacionadas a modos de leitura do texto literário, entendendo que a “vivência social os capacita a diferenciar enredos e temas literários. É a partir dessa vivência que o texto literário, da tradição canônica ou popular, deveria ser inserido em sala de aula” (PINHEIRO, 2011, p. 47).

O primeiro bloco orientou a leitura de diversos gêneros literários, a interpretação e discussão dos textos lidos e a construção coletiva de sentidos. Percorremos, em cada aula, diversas leituras, entre contos, crônicas e poemas de autores/as locais (a biblioteca escolar dispõe de diversos livros de poesia de autores/as locais financiados por políticas de incentivo à cultura). Nas duas primeiras semanas as leituras foram realizadas em grupos, com o mesmo texto. Após a leitura seguimos para momentos de discussão e confronto de interpretações feitas pelos grupos, sendo o meu papel enquanto professor apenas de mediador das discussões. Na terceira e na quarta semanas fiz uma seleção de livros diversos com narrativas curtas e poemas, instigando os/as alunos/as a escolher um ou alguns dos livros (mais de trinta, de diversos gêneros), selecionar um de seus textos, lê-lo e posteriormente apresentar oralmente o enredo-temática para a turma, destacando o motivo da sua escolha, sua interpretação e leitura pessoal. A apresentação foi feita de forma individual, e a maior parte da turma apresentou dificuldades em destacar os pontos-chave do enredo, bem como em expor sua interpretação da leitura realizada.

Passada essa primeira etapa de aproximação dos/das estudantes com os variados textos literários, agora buscando estruturar a identificação dos diversos gêneros, levei de um a dois textos correspondentes ao gênero estudado⁶ naquela semana. Busquei com essa estruturação ampliar os repertórios de contato com os diversos gêneros, instigando

nos/nas alunos/as sua capacidade de análise e escolha, estimulando sua percepção das variadas possibilidades de vivenciar a literatura, bem como incentivando aproximações para que cada aluno/a descobrisse um ou mais gêneros que lhes cativassem.

Chamo a atenção para dois momentos desse primeiro bloco do desenvolvimento da disciplina. No primeiro, ao trabalhar com contos, o planejamento sofreu um atraso não previsto, tamanho o envolvimento dos/das alunos com a leitura e a interpretação dos textos lidos, o que gerou discussões e reflexões extensas nos momentos coletivos de construção de sentidos. Essa observação revela que a dificuldade relatada acima, no momento de apresentação individual, talvez toque mais em problemáticas relativas à expressão oral dos/das estudantes do que relativas à interpretação de texto.

Dessa forma, conforme o engajamento dos/das estudantes se impôs, foi necessário que algumas aulas além das previstas em planejamento fossem dedicadas à leitura de contos, bem como selecionados novos textos não previstos e levados para leitura em grupo, uma vez observado o interesse em determinadas temáticas. Sendo assim, as leituras realizadas perpassaram contos brasileiros de vários séculos, incluindo textos contemporâneos. Destaco dois textos como mais envolventes para os/as alunos/as, pois houve comprometimento e empenho massivos em sua leitura e discussão.

Os dois contos são de Inglês de Souza e estão disponíveis em *Contos Amazônicos* (1893), sendo eles *A Feiticeira* e *Acauã*. Ambos apresentam enredo coberto de tensão, mistério e simbologia, relacionando a vivência humana com seres que permeiam a crença popular, como pássaros agourentos e feitiçaria. Durante a leitura, a turma se mostrou apreensiva, curiosa e ativa na construção de sentidos e diálogos com o texto, efetivando a leitura literária como momento de fruição e prazer. Houve uma identificação muito grande dos/das alunos/as com as narrativas. Encontramos em Amanda Nunes e Monise Saldanha uma elaboração sobre esse interesse:

O imaginário amazônico nos transporta para um mundo mágico em que a realidade e a fantasia se misturam. Nesse universo, são contadas histórias com grande veracidade, as narrativas, neste caso, são interessantes aos leitores desta região porque há uma identificação com o cotidiano por eles vivenciado (NUNES & SALDANHA, 2021, p. 27).

Apesar de os/as alunos/as habitarem região diversa, o que implica um outro cotidiano, houve uma identificação com o imaginário fantástico e supersticioso que se constrói nos contos e que permeia a vivência brasileira, de uma forma geral. Dado o interesse dos/das alunos/as para esses dois contos, propus uma pesquisa e uma discussão, também não previstas, sobre a literatura oral, muito marcante no imaginário popular. Diversos/as alunos/as compartilharam histórias que já ouviram de antepassados, as quais recortam o mesmo imaginário de superstição e fantasia construídos pelos contos lidos e discutidos.

Outro momento que merece destaque nesse bloco de desenvolvimento da disciplina foi o estudo do gênero lírico, a leitura de poemas e sua relação com a música. Tentei

pensar nessa relação para aproximar a poesia duas vivências cotidianas, uma vez que a música é fortemente presente na vida desses/as jovens. Ao buscar essa aproximação, levo em consideração que

Os códigos musicais e literários interagem e alimentam-se, enriquecendo os discursos com os seus múltiplos significados, desde uma relação de complementaridade à imitação de processos literários e sonoros ou ao recurso a analogias: coincidências entre retórica musical e literária, citações entre a dois discursos, evocações (LÓPEZ OJEDA, 2013, p. 2)⁷.

Em um primeiro momento lemos diversos poemas de autores/as brasileiros/as de variadas épocas, interpretamos e construímos sentidos coletivamente. Em um segundo momento, abriu-se espaço para que os/as estudantes buscassem letras de suas músicas favoritas, as compartilhassem e preparassem uma interpretação pessoal delas, dizendo *Sobre o que é a música?* e *Por que ela me cativa?*. Todos/as tiveram a oportunidade de apresentar as letras, em seguida, ouvimos as músicas, num momento de muita entrega e participação de todos/as os/as alunos/as. Analisamos as letras de todas as músicas, que foram as mais variadas possíveis; algumas delas mexeram emocionalmente com os/as estudantes, pois houve choro e compartilhamento de experiências e vivências pessoais.

Posteriormente, todos/as foram convocados/as a selecionar poemas que dialogassem com as músicas escolhidas, também de autores/as brasileiros. Isso demandou um esforço ativo de todos/as para pesquisa, localização dos textos, leitura, interpretação e seleção. Pedi que as mesmas perguntas fossem respondidas agora sobre os poemas – *Sobre o que é o poema?*; *Por que ele me cativa?* –, junto da apresentação da interpretação. Mais uma vez as manifestações foram diversas, assim como as reações. O envolvimento dos/das alunos/as com ambas as experiências estéticas foi notável, uma vez que deram vazão a sua leitura de mundo, propiciando leituras subjetivas e ativas de cada texto selecionado. Dessa vez, o envolvimento e a forma como cada aluno/a colocou-se na apresentação individual superou o primeiro momento de apresentação, pois estavam mais dispostos/as a expor sua leitura e mais envolvidos/as com as leituras dos/das colegas.

No segundo bloco de desenvolvimento da disciplina, após estudo, leitura e contato ativo com variados gêneros de textos literários, houve novamente dois momentos com muita aceitação e participação ativa⁸ dos/das alunos/as. O primeiro deles foi a proposição de seminários temáticos para explorar e conhecer mais profundamente a produção cultural literária das minorias, bem como a literatura produzida por povos indígenas e afro-brasileiros.

Não cabe aqui discorrer detalhadamente sobre cada aspecto do desenvolvimento dessa etapa, uma vez que foi um trabalho que durou meses, nos quais discutimos algumas questões teóricas e epistemológicas relacionadas às minorias sociais, produções culturais marginalizadas, regionalismos na literatura e a produção literária de povos

indígenas e afro-brasileiros, buscando aplicar sempre essas discussões a textos literários que já havíamos lido, bem como a novos textos.

Destaco a possibilidade de fortalecimento da autonomia e da criticidade que esses seminários possibilitaram aos/as alunos/as, uma vez que, com base em todas as nossas discussões guiadas, escolheram um/uma autor/a brasileiro/a e, em grupos, foram responsáveis por relacionar sua produção com as questões debatidas anteriormente; além disso, apresentaram alguns textos literários do/da autor/a, também selecionados por eles/elas. A orientação foi que a sala se dividisse em grupos e que escolhessem o eixo que gostariam de pesquisar e apresentar, sendo eles: Literaturas dos povos indígenas brasileiros e Literaturas afro-brasileiras⁹. Aqui assumi inteiramente o meu papel de mediador e ofereci as oportunidades necessárias para que os/as próprios/as estudantes constituíssem e estruturassem seu aprendizado.

Com a proposição dessa atividade e das leituras que a cercam, me alinho também à Lei nº 10.639/2003 e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que dispõem sobre a obrigatoriedade da introdução da literatura africana, afro-brasileira e indígena, uma vez que

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (BRASIL, 2018, p. 525).

Durante algumas aulas fomos ao laboratório de informática, onde os grupos puderam trabalhar em suas pesquisas e produção das apresentações. Destaco que houve uma adesão ativa e participativa dos grupos a apresentação e escolha de autores/as, que foram variados/as: Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus; Elisa Lucinda; Daniel Munduruku; Eliane Potiguara; Ailton Krenak e Graça Graúna. O interesse partiu de cada grupo, o que indica uma relação ativa com a pesquisa, ao escolher eixo, autor/a, obras e recortes dos textos literários para apresentar à sala e analisar. Cada grupo explicou o que motivou a escolha do/da autor/a e dos recortes realizados, tendo analisado cenários, personagens e temáticas centrais nos textos literários de cada autor/a.

Com essa atividade, foi possível visualizar a consolidação de estratégias de leitura promovidas pelos/as estudantes, me alinhando assim aos PCNs (BRASIL, 2000), quando afirmam que os/as alunos/as devem “aprender fazendo”, com práticas de leitura que incentivem e cultivem o desejo de ler e, logo, a construção de sentidos. Além disso, cumprimos, com essa atividade, outro aspecto destacado pela BNCC (2018), que trata do oferecimento de oportunidades para que os/as alunos/as escolham obras e autores/as e se posicionem sobre a leitura de forma crítica, fazendo “apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas” (BRASIL, 2018, p. 72).

Por fim, no último bloco da disciplina, foram desenvolvidas leituras em grupo, tendo como base a proposta de Círculos de Leitura, de Rildo Cosson (2014a). Nessa etapa, para

cumprir o propósito de leitura compartilhada, recorremos aos livros disponíveis na biblioteca em número de exemplares suficientes para toda a turma. Entre as escolhas possíveis, a turma optou por dois, *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca, e *Amor nos Tempos de Blog*, de Vinícius Campos.

Apresentei aos/as estudantes a forma como é pensado o Círculo de Leitura e a função dos cinco grupos que estruturam a proposta; os/as estudantes escolheram em qual grupo gostariam de participar, uma função ímpar para o desenvolvimento da atividade. Entre as opções propostas por Cosson (2014a), elenquei as seguintes: i) Sintetizadores/as: sintetizam o texto; ii) Conectores/as: encarregados/as de fazer as conexões entre as personagens escolhidas pelo grupo; iii) Perfiladores/as: selecionam a personagem mais interessante, ou menos conectiva em relação às demais ou mais contraditória, explanando sobre ela; iv) Iluminadores/as de passagens: escolhem uma passagem que julgarem importante ou interessante para explicar aos/as colegas e v) Questionadores/as: encarregados/as de preparar questionamentos sobre o texto, fazendo conexões com as personagens das obras e experiências reais.

Após a divisão, na qual cada estudante escolheu a função que julgou mais interessante, todos/as foram orientados/as a fazer um diário de leitura, com suas impressões e questionamentos sobre o que foi lido em cada aula. Sendo assim, cada tópico, dúvida, questionamento, comentário, percepções e sensações foram discutidos de forma coletiva. A minha posição enquanto professor novamente foi a de mediador, nunca ocupando a posição de destaque, uma vez que toda leitura oral e momentos de discussão foram organizados pelos/as alunos/as, revezando momentos e turnos de fala.

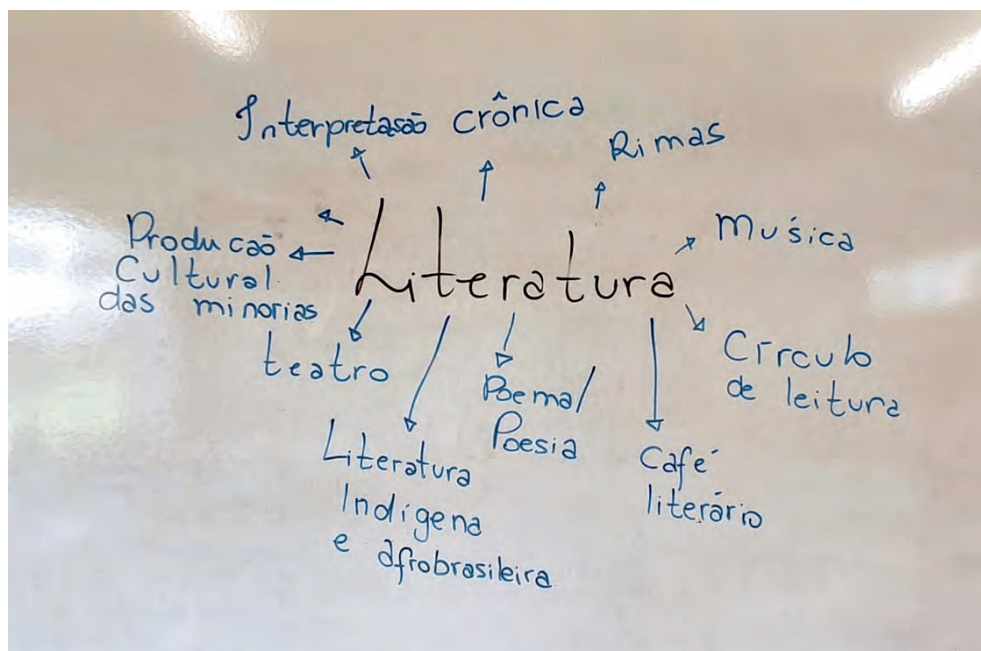
Das duas obras escolhidas, na leitura de *Amor nos tempos do Blog*¹⁰ foi possível perceber maior envolvimento por parte dos/das alunos com a leitura. Foi uma experiência conjunta que motivou à leitura até os/as alunos/as mais tímidos/as. A curiosidade para saber o desfecho do enredo tomou conta da turma, que chegou a pedir para que o Círculo se estendesse para outras aulas, para que conseguissem avançar coletivamente na leitura.

O Círculo de Leitura se configurou em uma excelente proposta pedagógica para aprimorar as habilidades de leitura compartilhada e em voz alta, além de promover o trabalho em grupo e discussões sobre as leituras, buscando valorizar todos os pontos de vista. Cada aluno/a foi estimulado/a a se perceber como parte de uma comunidade leitora, entendendo que “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2014a, p. 138).

Terminamos o ano letivo com a realização dos Círculos, com uma motivação muito positiva da turma em relação à leitura em grupo. Um dos alunos afirmou após o fim da leitura da primeira obra escolhida: “*Esse é o primeiro livro que leio até o fim*”. Isso nos mostra o quanto o trabalho orientado metodologicamente pode render bons resultados pedagógicos concernentes ao letramento literário e à formação de leitores/as.

Ao findar da disciplina, foi proposto um Café Literário – ao ar livre –, no qual cada aluno/a ficou responsável por selecionar algum texto literário¹¹ e levá-lo para um momento de leitura, socialização e apreciação. Após essa ocasião, retornamos à sala de aula e refiz a dinâmica proposta no início do ano letivo, para sondar novamente os sentidos que os/as estudantes ligavam à literatura. O resultado (Imagem 1) foi diferente do inicial, pois conseguiram pensar em um número maior de possibilidades de sentido, o que sugere uma expansão de repertório e uma nova relação com a literatura e o texto literário, agora repleto de experiências, vivências e memórias construídas coletivamente ao longo do ano letivo.

Imagem 1: Dinâmica realizada ao fim do ano letivo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Percebo de forma positiva o desenvolvimento da disciplina, uma vez que possibilitou momentos e leituras prazerosas e reflexivas, em um contato direto dos/das leitores/as com os textos literários. Nesse sentido, foi possibilitada a experiência estética promovida pela leitura literária. Por meio da disciplina, tornou-se possível a promoção do letramento literário, assegurando o contato dos/das estudantes com os mais variados textos – canônicos, clássicos e contemporâneos –, trabalhando diretamente na formação de identidade dos/das leitores/as.

Palavras finais

A abordagem utilizada para constatar a ampliação na produção de sentidos e vivências dos/das estudantes em relação à literatura não foi quantitativa, nem se propôs a significar de modo subjetivo a vivência de cada aluno/a com a disciplina. Trata-se apenas de uma dinâmica que foi pensada e construída de forma conjunta na sala, por todos/as os/as alunos/as presentes, para acessar sentidos possíveis relacionados à literatura, com base nas vivências do ano letivo e servir de base interpretativa para análise qualitativa.

Não busco orientar metodologicamente o trabalho com a literatura na sala de aula, mas relatar experiências escolares tendo como foco a vivência do texto literário, advogando a favor de um espaço na grade curricular reservado especificamente à literatura. A experiência relatada, como dito anteriormente, se deu numa disciplina eletiva, ou seja, que não compõe integralmente o currículo do NEM. Sendo assim, ao observar as potencialidades possibilitadas por tal, devemos (re)pensar o espaço limitado e limitante dado ao texto literário nas aulas de português, que por vezes não possibilita o destaque desejado à literatura, nem o foco requerido pelo texto literário.

Por que não pensarmos, assim, na efetivação da disciplina de literatura (o que já é uma realidade em escolas particulares e redes municipais de ensino público) enquanto parte da Formação Geral Básica? De acordo com Neide Rezende (2013), para construir autonomia e visão crítica pelo ensino de literatura, é preciso que

o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade (REZENDE, 2013, p. 11).

A eletiva, nesse sentido, pode configurar um escape à formação massivamente profissionalizante, proporcionando momentos de fruição e significando uma quebra na rotina tecnicista, com momentos de prazer, produção e vivência literária. Além disso, a disciplina se mostrou como espaço propício à expansão de repertório cultural, de leitura e de conceitos usados nas análises e discussões; forneceu um estímulo ao imaginário e permitiu que os/as alunos/as desenvolvessem habilidades leitoras, comunicacionais, emocionais e sociais por meio da leitura literária.

A disciplina de literatura se mostrou como uma brecha, uma fissura, frente a um currículo cada vez mais capturado pelo funcionamento neoliberal, marcado pela tecnicização do ensino e pela exaltação do discurso do empreendedorismo. Nesse cenário de valorização do mercado, a literatura existe-resiste como espaço de escuta, sensibilidade e troca, capaz de fomentar experiências de alteridade e de criticidade. Ao promover o encontro e a escuta, ela contribui para uma educação humanizada e humanizante, que não foca no fazer produtivo, mas sobretudo no viver reflexivo e ético.

Recebido em: 31/01/2024; Aprovado em: 14/05/2025.

Notas

- 1 Entre as possibilidades curriculares do NEM, encontra-se o Itinerário Formativo, com propostas de disciplinas 'alternativas' ao currículo convencional, e de Formação Técnica e Profissional, que concomitante à formação básica, oferece a formação em um curso técnico. No caso da turma discutida ao longo deste trabalho, a formação técnica é em Eletrônica.
- 2 Além disso, ao levarmos em consideração o recorte socioeconômico do público majoritário da escola e a minha vivência como professor da instituição durante a pandemia, aponto que o contato com a escola nesses dois anos foi pouco ou nenhum, para grande parte dos/das alunos/as, uma vez que não dispunham de dispositivos tecnológicos e acesso à internet para acompanharem qualquer interação remota
- 3 Disciplinas que são a parte comum a todos os currículos do NEM, consideradas básicas na formação humana e cidadã, preconizadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC: língua portuguesa, língua inglesa, educação física, arte, filosofia, sociologia, geografia, história, matemática, química, física e biologia.
- 4 A escolha da eletiva foi realizada pelos/as docentes e a gestão pedagógica da escola, uma vez que se tratava de uma turma ingressante, e a escolha precisou ser realizada ao fim do ano letivo anterior. O que não contraria a proposta de eletiva, uma vez que, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio, a disciplina eletiva pode ser elegida ou elaborada pelos professores “considerando suas capacidades e interesses, em diálogo entre o corpo docente e os discentes, identificando também os interesses e necessidades desses jovens” (MINAS GERAIS, 2020, p. 279).
- 5 De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio, “As Eletivas têm em sua proposta pedagógica uma abordagem lúdica e uma forma prática de vivências e experiências, para proporcionar aprendizagens significativas e articuladas com as aulas da Formação Geral Básica, com os eixos estruturantes e com as Competências Gerais previstas na BNCC para a Educação Básica” (MINAS GERAIS, 2020, p. 46).
- 6 Estudamos todos os gêneros literários que perpassam o narrativo, lírico e dramático, entendendo suas particularidades, bem como seus pontos de aproximação e diálogo, porém, nunca ficando apenas na teoria, tendo sempre o texto literário como ponto inicial e final de nossas discussões.
- 7 Tradução livre do autor: “Los códigos musicales y literarios interaccionan entre sí y se retroalimentan mutuamente, enriqueciendo los discursos con su plurisignificación, desde una relación de complementariedad hasta la imitación de procesos literarios y sonoros o la utilización de analogías: coincidencias entre la retórica musical y literaria, citas entre los dos discursos, evocaciones.” Disponível em: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/2541/2367>>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- 8 Aqui me alinho às perspectivas educacionais que primam por Metodologias Ativas, entendendo que “a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescente” (MORAN, 2018, p. 3).
- 9 Os/As estudantes foram orientados/as a buscar autores/as que produziram de um lugar social marcado: autores/as indígenas e autores/as afro-brasileiros/as.
- 10 Talvez essa aproximação pela obra se dê em função de seu caráter contemporâneo, que conversa com o cotidiano de alguns/umas alunos/as, ao ter seu enredo centrado em um casal de adolescentes em um relacionamento misterioso e mediado pela tela do computador, por meio de posts em seus blogs.
- 11 Ficaram livres para que pudessem levar e apresentar suas produções literárias feitas ao longo do ano letivo, porém, foram poucos/as que o fizeram.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio et al. *O direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária UFPE. 2012.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, Isabel Cristina et al. *Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação, UFMG, 2014b. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GUEDES, Paulo Coimbra. Ensinar Literatura é a tarefa do professor de Português. In: SANTOS, Volnir. *Apostamentos de Literatura Gaúcha*. Porto Alegre: Sagra / EDIPUCRS, 1990.
- LÓPEZ OJEDA, Esthér. Literatura y música. *Brocar – Cuadernos de Investigación Histórica*, (37), 2013, 121–144. Disponível em: <<https://doi.org/10.18172/brocar.2541>>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. 2020. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. de 2024.
- MORAN, José; MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.
- NUNES, Amanda Pereira & SALDANHA, Monise. Amazonidades em Inglês de Souza: a literatura vai à escola. *Revista Sentidos da Cultura*. v. 08 n.14 jan./jul./2021.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62. Universidade do Minho Braga, Portugal.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura E Sociedade*, 11 (9), 2006, p. 16-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- PETIT, Michele. As duas vertentes da leitura. In: PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008, p. 15-58.
- PINHEIRO, Alexandra Santos. O ensino de Literatura: a questão do Letramento Literário. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos & LEAL, Rosa Myriam Avellana (Orgs.). *Leitura e Escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

SILVA, Rosângela Margarete Scopel. *A boniteza do fazer juntos: pesquisa-ação como possibilidade para o protagonismo da professora, dos alunos e dos moradores da Marmelândia – Paraná*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Unioeste, Cascavel-PR, 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHA



O ensino e a aprendizagem nos cursos técnicos: *desafios, metodologias e ações*

HUBLER, Lizete Camara & SOPELSA, Ortenila.

Ensino e aprendizagem no século XXI; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Santa Catarina: um olhar para além do discurso do mercado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023, 159 pp.

O livro *Ensino e aprendizagem no século XXI; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Santa Catarina: um olhar para além do discurso do mercado*, transversaliza a referência ao mercado pela análise e reflexão das autoras sobre saberes empíricos e teóricos. Lizete Camara Hubler é doutora e mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, com graduação em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, ambas licenciaturas. Atua profissionalmente como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense. Ortenila Sopelsa é doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. O foco de suas pesquisas e estudos é a formação docente e as práticas educacionais com enfoque no tema ensino e aprendizagem. Enquanto uma autora teve sua formação entre as décadas de 1986 a 2002, a outra iniciou-a a partir de 2003, o que nos leva a perceber os momentos de transição da Educação brasileira e os enfoques neoliberais presentes no processo formativo, assim como as transformações do mercado de trabalho, que saiu de um momento histórico ditatorial e se encaminha para o desenvolvimento de um processo abrangente do capital, implicado em tecnologias e processos formativos.

A obra de Hubler e Sopelsa possui 159 páginas e é o resultado de uma pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – IFC, Campus Videira, no período de 2012 a 2014. As características elencadas são as de possível oferta de educação de qualidade, com os desafios de formar a classe trabalhadora em contexto de extrema diversidade econômica e cultural, as quais devem ser administradas como *garantias* da aprendizagem. Porém, esse contexto de diversidade também é condicionante de impedimentos ao sucesso escolar dos/das estudantes (HUBLER & SOPELSA, 2023).

A primeira parte de *Ensino e aprendizagem no século XXI...* conta com a apresentação da obra, a qual objetiva investigar as dificuldades enfrentadas por alunos/as e professores/as nos processos do ensino e da aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. As autoras contextualizam a temática com enfoque na relação

entre alunos/as e professores/as e sua efetivação pelas ações da gestão da equipe pedagógica, para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

A segunda parte divide-se em quatro capítulos: Capítulo I – *Os processos do ensino e da aprendizagem no contexto escolar*; Capítulo II – *Os desafios dos processos do ensino e da aprendizagem no curso técnico: na voz de alunos, professores, técnicos e gestor*; Capítulo III – *As metodologias mais utilizadas no curso técnico em agropecuária na concepção de alunos e professores*; Capítulo IV – *Ações que podem ser desenvolvidas pela gestão para a melhoria dos processos educativos na concepção dos professores*. Os capítulos são precedidos pelo posfácio do professor doutor Roque Strieder, que analisa a complexidade da temática. Ele provoca as autoras a continuarem sua pesquisa, na qual “apontaram fragilidades e insuficiências nos procedimentos didático pedagógicos, que entendem ser o racionalismo cartesiano e newtoniano como capazes de dar conta do entendimento da existência de uma realidade cósmica, linear e guiada pela objetividade” (STRIEDER *apud* HUBLER & SOPELSA, 2023, p. 148).

O capítulo *Os processos do ensino e da aprendizagem no contexto escolar* retrata a importância dos processos de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento, caracterizado pela transformação evolutiva das capacidades intelectuais e cognitivas dos/das indivíduos/as. O/a professor/a exerce importante papel nesse processo, ao despertar o/a aluno/a para a busca e a construção do saber, respeitando sua curiosidade e sua criatividade, pautando-se nos moldes freirianos. Sonhos, angústias, dificuldades, além das relações sócio-históricas dos/das estudantes devem, em primeiro lugar, ser vistos pela escola, compreendidos intrinsecamente à humanização *do* e *no* ensino. Ao se efetivarem as tecnologias, processo elencado e instituído na formação para o século XXI, eleva-se a democracia em âmbito integral. É necessário, para isso, o cuidado/desafio para distanciar o retrocesso da efetivação dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. As autoras identificam que ensino e aprendizagem têm amplitudes múltiplas – formação de professores/as, políticas educacionais e necessidades da comunidade escolar, as quais estão interligadas.

Quanto aos *Desafios dos processos do ensino e da aprendizagem no curso técnico: na voz de alunos, professores, técnicos e gestor* (capítulo II), a análise busca compreender o fenômeno educativo na relação dos/das sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensinar e aprender. Paulo Freire enfatiza que ensinar e aprender é um processo contínuo da leitura do mundo e da palavra, pois “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido” (FREIRE, 2001, p. 259).

Nesse sentido, as autoras indicam a importância de evidenciar o ensinar para além de transmitir conteúdos, pois ensinar e aprender estão em relação mútua. E a partir da visão vygotskiana, apontam que o papel do/da professor/a deve ocorrer de forma ativa, entrelaçado ao do/da aluno/a e ao meio em que vivem, nos entremeios sociais, uma vez que “a educação tem caráter social” (HUBLER & SOPELSA, 2023, p. 60). Os desafios estão

justamente nas influências no ambiente escolar, nas diferentes vivências pelas quais o ser humano se constitui. Tais transformações propõem a relação das múltiplas dimensões para o/a professor/a considerar o/a aluno/a, na integralidade de sua existência, para a construção do saber.

No capítulo III, *As metodologias mais utilizadas no curso Técnico em Agropecuária na concepção de alunos e professores*, as autoras abordam a importância de escolher as metodologias a serem utilizadas pelos/as professores/as e indicam, a partir de Cipriano Luchesi (2011), que a instituição escolar tem a responsabilidade de oferecer meios para que os/as alunos/as possam efetivar a aprendizagem e desenvolver suas capacidades e potencialidades. No intuito de analisar como o processo ocorre no IFC Videira, questionam estudantes e professores/as para compreender as dificuldades dos métodos. Com base nos relatos, indicam uma discrepância entre as respostas: professores/as pontuam que propõem diferentes metodologias para desenvolver e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem; citam a defasagem prévia do ensino fundamental para justificar as dificuldades presentes no decorrer do processo educativo. Em contrapartida, os/as estudantes evidenciam algumas lacunas na maneira de os/as professores/as abordarem o conteúdo; apontam a falta de diversidade metodológica e a insuficiência de aulas práticas que tenham como fundamentação o auxílio para compreender e assimilar a relação entre o “conteúdo teórico e sua aplicabilidade no cotidiano” (HUBLER & SOPELSA, 2023, p. 94). Com Maurice Tardif (2012) fundamentam e destacam a necessidade de diferentes abordagens para que se atinja o objetivo principal, fazer com que o/a aluno/a aprenda. Logo, que isso se efetive a partir de uma constante de estudo, empenho e aprimoramento do/da professor/a.

Por meio de *Ações que podem ser desenvolvidas pela gestão para a melhoria dos processos educativos na concepção dos professores* (capítulo IV), as autoras abordam, num primeiro momento, a responsabilidade e a importância da gestão escolar. Ressaltam o compromisso dos/das gestores/as em assegurar as mudanças e melhorias necessárias nas ações pedagógicas que alicerçam os processos no espaço educativo. Para Hubler e Sopelsa, entrevistas realizadas com os/as professores/as evidenciam atribuições equivocadas sobre o desempenho da equipe gestora, como: dar aulas de reforço e responsabilizar educadores/as pelas dificuldades de aprendizagem dos/das alunos/as. Mencionam que compete ao/a professor/a entender quais as suas atribuições, incumbências, além de atuar como meio de os conscientizar e refletir sobre sua práxis, oportunizando a formação continuada. As pesquisadoras encerram o capítulo apontando que a falta de diálogo e compreensão sobre o papel a ser desempenhado por cada um/uma ecoam como fragilidade que influencia os resultados educacionais. Portanto, o trabalho articulado entre docentes e gestores/as é visto como meio de superar impasses e complicações do sistema educacional.

A obra mostra três movimentos no ensino e na aprendizagem para o século XXI: 1. como enfrentar os desafios dos processos de ensino e aprendizagem, no curso técnico, em relação à participação da comunidade escolar interna: alunos/as, professores/as, técnicos/

as e gestor/a; 2. quais metodologias podem ser mais utilizadas, de acordo com alunos/as e professores/as; e por fim, 3. as ações que podem ser desenvolvidas nos processos educativos, de acordo com professores/as. Por meio dos ditames do livro, encontramos: a formação continuada de professores/as como um dos caminhos possíveis, em movimento constante, no qual o/a discente carrega sua concepção de mundo, construída pelas suas vivências na sociedade e na formação acadêmica; a formação docente é influenciada pelo neoliberalismo, pois a relação do número de mestres/as e doutores/as não condiz proporcionalmente com melhorias no processo de ensino e aprendizagem, sendo que as formações são específicas; a necessidade de oportunizar momentos de reflexão sobre como é “possível fazer a transformação dos processos com vistas à humanização” (HUBLER & SOPELSA, 2023, p. 137).

É possível afirmar que o livro *Ensino e aprendizagem no século XXI: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Santa Catarina: um olhar para além do discurso* constitui-se importante obra de referência na análise dos processos educativos, com enfoque no ensino e aprendizagem da classe trabalhadora, o que é intrínseco às políticas dos Institutos Federais. Ressaltamos a importância do debate encontrado no livro, pois objetiva a estrutura política, econômica e social de um período, trazendo o retrato da consolidação do processo de estabilização econômica e avanços sociais na formação do/da trabalhador/a no Brasil, entre 2003-2010 (SIMÃO, 2023).

É uma leitura analítica/reflexiva indicada a professores/as, estudantes, pesquisadores/as e comunidade escolar, na totalidade, uma vez que possibilita um panorama substancial das articulações do processo de ensino e aprendizagem, na construção do conhecimento e da formação para o mercado de trabalho inóspito e desigual. Desejamos que os/as leitores/as, graças a sua visão e seus pensamentos críticos, possam *esperançar* na luta por uma formação unitária, democrática e humanizadora.

Recebido em: 05/03/2024; Aprovado em: 14/05/2025.

 **ANDRÉIA APARECIDA SIMÃO**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

 **TATIANE DEZANET VERONA**

Secretaria de Educação de Santa Catarina, Água Doce – SC, Brasil.

Referências

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*. 15 (42), 2001. p. 259-268. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMÃO, Andréia Aparecida. *Transformações do mundo do trabalho e formação do trabalhador: o sujeito aprendente*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RETRATOS DA **ESCOLA**

► 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 autoplágio.

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/helioschwartsman/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.
Grafica e Editora Positiva Ltda.
Setembro de 2025.

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



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Um outro mundo é possível? Qual o papel da Educação na sua construção?
Leda Scheibe e Jéssica Duarte de Souza

DOSSIÊ

Gestão da Educação Básica no contexto federativo: desafios frente à Nova Gestão Pública
Maria Dilméia Espindola Fernandes e Luciana Rosa Marques

Qualidade da Aprendizagem e Financiamento da Educação no Novo PNE
Maria Jaqueline Giovanini Heidrich, Renan Bandeirante Araújo e Caline do Carmo Couto

Política educacional no âmbito da Nova Gestão Pública: o caso do estado de Pernambuco
Maria Dilméia E. Fernandes, Luciana Rosa Marques, Ana Lúcia F. dos Santos e Janete Maria L. de Azevedo

Nova gestão pública, accountability e IDEB: critérios para provimento do cargo de Gerente Especial da Educação em Alagoas
Cristina Torquato e Karla de Oliveira

O papel do/da docente-coordenador/a de área na Nova Gestão Pública: ensino médio integral de Sergipe
Gildete Cecília Neri Santos Teles, Thadeu Vinicius Souza Teles e Cezar Alexandre Neri Santos

Políticas Públicas de Educação Especial: implicações da Nova Gestão Pública no governo estadual mineiro
Dámaris Alcídia da Costa Melgaço

A Nova Gestão Pública no contexto do Novo Ensino Médio público do Distrito Federal
Ricardo Gonçalves Pacheco, Edileuza Fernandes-Silva e Francisco José da Silva

Avaliação externa e seus efeitos na autonomia docente
Isadora Rodriguez Sambrana e Fabiano Antonio dos Santos

Accountability e gestão por resultados: o projeto G na rede municipal de ensino de Natal-RN
Erika Talita da Silva Gomes, Rute Regis de Oliveira da Silva e Luciane Terra dos Santos Garcia

Tensões entre Gestão por Resultados e Educação Popular do Campo
Jaqueline Daniela Basso e Gustavo Bruno Bicalha Gonçalves

ESPAÇO ABERTO

Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro: expansão e descumprimento dos mínimos legais entre as reformas de 2017 e 2024
Fernando Cássio e Ana Paula Corti

“Por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer”:
percepções de estudantes sobre os itinerários formativos em escolas públicas paulistas
Ana Paula Malheiros e Brenna Sturion

Sentidos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional: perspectiva do ensino de ciências
Fabio Ramos da Silva e Roberto Gonçalves Barbosa

Regime de colaboração e a educação no Brasil: adversidades e possibilidades
Diego Rosa

Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: vicissitudes e desafios atuais
Luciane Terra dos Santos Garcia, Maria Vieira Silva e Bruno Layson Ferreira Leão

Meta 19 do Plano Nacional da Educação:
influência dos parâmetros gerenciais na função de diretor/a escolar na Rede Estadual de Ensino de Goiás
Isadora de Souza Neiva e Luis Gustavo Alexandre Silva

Quem Defende a Educação Domiciliar no Brasil?
Leitura crítica da ofensiva fascizante e da atuação da Frente Parlamentar Evangélica (2019-2022)
Luiza Rabelo Colomba

O Escola Sem Partido denuncia uma ‘marmanja’: análise do discurso e reparação ao silenciamento docente
Thais Villa

O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação em filosofia da UFAM e da UFMT
Candida Soares da Costa, Jeniffer Regina Rodrigues de Lima e Reinaldo Oliveira Menezes

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: concepção de docentes em exposição sobre fauna marinha
Vinicius Gabriel da Silva Santana, Simone Almeida Gavilan e Magnólia Fernandes Florência de Araújo

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Desconexões invisíveis e resistências críticas: relato de experiência sobre realidade socioeconômica, saúde e educação
Sheila Pires dos Santos e Marcelo Franco Leão

Laboratórios virtuais no ensino de biologia: uma experiência no programa residência pedagógica
Wellington Farias e Luiza Olivia Lacerda Ramos

Física e Cordel: avaliação dos conteúdos físicos por meio da produção textual
Ingrid Oliveira de Sousa, Jonson Ney Dias da Silva e Simara Santos Campos

Educação especial na perspectiva freiriana: um relato de experiência inclusiva
Marli Kaczmarek, Luis Fernando Lopes e Cleuza Oliveira de Souza Melo

Reflexões sobre o ensino de literatura no contexto do Novo Ensino Médio
Gilda Antonio Moura Júnior

RESENHA

O ensino e a aprendizagem nos cursos técnicos: desafios, metodologias e ações
Andréia Aparecida Simão e Tatiane Dezanet Verona