Coleção Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea

Direito Educativo, Direitos Humanos e Estado

Políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional

Organizadores: Cesar Riboli; Neide Figueiredo de Souza;
Máiri Daniele München; Ludmilla Paniago Nogueira

EDITORA URI
FREDERICO WESTPH

COLEÇÃO DIREITO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA:

Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares

VOLUME 3

DIREITO EDUCATIVO, DIREITOS HUMANOS E ESTADO

Políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional

Coleção de resultados dos debates e investigações apresentados no
XI Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo
(CICNIDE 2025)

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Edite Maria Sudbrack
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Marcelo Paulo Stracke
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico
Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo
Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo Roberto Giollo
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretora Geral
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba
Diretor Acadêmico
Carlos Augusto Fogliarini Lemos
Diretor Administrativo
Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Julio Cesar Wincher Soares
Diretora Acadêmica
Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Renzo Thomas

CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial
Acir Dias da Silva (UNIOESTE)
Adriana Rotoli (URI/FW)
Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)
Arnaldo Nogaro (URI/FW)
Camila Aguilar Busatta (URI/FW)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)
Cesar Riboli (URI/FW)
Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Eliane Cadoná (URI/FW)
Elisabete Cerutti (URI/FW)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
Jaqueline Moll (URI/FW)
Jordana Wruck Timm (URI/FW)
Juliane Claudia Piovesan (URI/FW)
Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)
Lenir Basso Zanon (UNIJUI)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)
Marcia Dalla Nora (URI/FW)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marinês Aires (URI/FW)
Mauro José Gaglietti (Uniavan)
Noemi Boer (UFN)
Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Rosane de Fátima Ferrari (URI/FW)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Sibila Luft (URI/Santiago)
Silvia Regina Canan (URI/FW)
Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Cesar Riboli
Neide Figueiredo de Souza
Máiri Daniele München
Ludmilla Paniago Nogueira

Organizadores

DIREITO EDUCATIVO, DIREITOS HUMANOS E ESTADO

Políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional

Frederico Westphalen
2025

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Cesar Riboli, Neide Figueiredo de Souza, Máiri Daniele München, Ludmilla Paniago Nogueira
Revisão Linguística: Responsabilidades dos(as) autores(as)
Revisão Metodológica: Responsabilidades dos(as) autores(as)
Capa/Arte: Editora URI – Frederico Westph
Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW

D635 Direito educativo, direitos humanos e Estado [recurso eletrônico] : políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional / organizadores Cesar Riboli ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2025.
1 recurso online. 611 p. – (Coleção Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares ; 3)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-86-6
DOI: 10.31512/9786589066866

1. Educação. 2. Direito educativo. 3. Direitos humanos. 4. Políticas públicas. I. Riboli, Cesar.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

GESTÃO ESCOLAR E IDEB: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA 13
Ana Paula Duso; Edite Maria Sudbrack

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAIS: DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO NA ESCOLA CONTEPORÂNEA 23
Amanda Lima Ribeiro Flávio; Daniel Pulcherio Fensterseifer

LAS GARANTÍAS CONSTITUCIONALES DEL DEBIDO PROCESO Y DEL DERECHO DE DEFENSA EN LOS PROCEDIMIENTOS DISCIPLINARIOS ESCOLARES: ANÁLISIS NORMATIVO Y JURISPRUDENCIAL 35
Andrea Torres Hidalgo; Fernando González Alonso

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO DOS DESAFIOS E MUDANÇAS IMPOSTAS PELA PANDEMIA DE COVID-19 EM RONDONÓPOLIS, MATO GROSSO 51
Eliane Lima Borges de Medeiros; Marines Aires

ORIENT(AÇÃO) EDUCACIONAL: ARTICULAÇÃO ENTRE O DIREITO EDUCATIVO E OS DIREITOS HUMANOS 66
Franciele Thomé; Jordana Wruck Timm

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS INCLUSIVOS 79
Sulymara Felipsen Kich; Luci Mary Duso Pacheco

SAÚDE DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS: ESTADO DO CONHECIMENTO (2014–2024) À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO E DOS DIREITOS HUMANOS 95
Thais Araujo Nunes; Jordana Wruck Timm

EL DERECHO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN MÉXICO ... 104
Thelma Caba De León; Olga María Ruiz Ballinas; Luisa Ponce Hernandez

AS CIDADES EDUCADORAS E O PAR: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS NA GESTÃO EDUCACIONAL 114
Ana Paula Rohrbek Chiarello; Edite Maria Sudbrack

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA AO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) 128
Ângela Bueno Grueiro; Jaqueline Moll

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO SUL 142
Anthony dos Reis Moraes; Luci Mary Duso Pacheco

EDUCAÇÃO NO PANÓPTICO: RESISTÊNCIA, HUMANIZAÇÃO E O INÉDITO VIÁVEL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE 156
Ariele Eidt; Daniel Pulcherio Fensterseifer

CONSTRUINDO ESTADO DO CONHECIMENTO, DA ORIGEM DO CONHECIMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DOS ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DE SANTA CATARINA..... 167
Carla Maristela Marx Erdmann; Cesar Riboli

DIREITO EDUCATIVO, CICLO DE POLÍTICAS E *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE*: INTERRELAÇÕES NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS..... 182
Caroline Legramante Martins Pavanelo; Daniel Pulcherio Fensterseifer

A EJA E O PROGRAMA MUXIRUM: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO 195
Cleidiane Carlos Ribeiro; Laísa Veroneze Bisol

QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS E DIREITO EDUCATIVO 211
Cleonice Moreira dos Santos Taboza; Neidemar Santos Oliveira; Neuzi Jesus de Morais

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A BUSCA ATIVA ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DA POLÍTICA PÚBLICA FICAI..... 227
Dayana Pereira Cordeiro; Jaqueline Moll

O DIREITO EDUCATIVO COMO PILAR DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E A INTERFACE COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS..... 240
Debora Adriana de Brum Meurer; Daniel Pulcherio Fensterseifer

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA MEDICINA VETERINÁRIA: PARA ALÉM DO CONTEUDISMO 251
Deivid Guareschi Fagundes; Silvia Regina Canan

DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 263
Dirléia Fanfa Sarmento; Jardelino Menegat; Roberto Carlos Ramos

ENTRE O REAL E OS DISCURSOS: A FORMAÇÃO INTEGRAL DAS JUVENTUDES NA ARQUITETURA DO NOVO ENSINO MÉDIO 273
Edivanda Gambin Albarello; Claudionei Vicente Cassol

O ENSINO DE FINANÇAS COMO DIREITO EDUCATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE INTELIGÊNCIA FINANCEIRA NO COLEGIO LA SALLE CANOAS 291
Elson Luciano Weber; Amir Gabriel da Silveira Baja; Lorenzo Anhaya da Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA 305
Iloene Pereira Passos Barberi; Cesar Riboli

AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AUTONOMIA OU CONSENTIMENTO À DEMANDA DO CAPITAL PRODUTIVO? 319
Jaílson Bonatti; Silvia Regina Canan

A DIFUSÃO DA LIBRAS PARA AUXILIAR O PROCESSO DE AUTONOMIADOS SURDOS PARA UMA VIVÊNCIA EFETIVA E INCLUSIVA EM SOCIEDADE 334
Jean Figueiró Kopplin; Camila Aguilar Busatta

O DIREITO À APRENDIZAGEM PLENA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO 343
Jéssica Lemes Queiróz da Motta; Daniel Pulcherio Fensterseifer

ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS EDUCATIVOS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 354
Larissa Daspasquale; Jordana Wruck Timm

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E AUTONOMIA DE GESTÃO: ANÁLISE E PERCEPÇÕES A PARTIR DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE NOVA XAVANTINA-MT 370
Leticia Lorrine Dutra Ramalho Neves; Claudionei Vicente Cassol

INVESTINDO NO AMANHÃ: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 379
Liane Diniz Knak; Cesar Riboli

AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, NORMATIVOS E POLÍTICOS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS DA CAPES (2013–2024) 394
Luci Mary Duso Pacheco; Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

DIREITO EDUCATIVO E ACCOUNTABILITY: IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA . 409
Luís Mauro Costa Nunes; Luci dos SantosBernardi; Roseclé Oliveira dos Santos

GESTÃO EDUCACIONAL E GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA 425
Maristela Piovesan de Freitas; Luci Mary Duso Pacheco

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM TEMPOS ULTRALIBERAIS E FASCISTAS: RESISTÊNCIAS E LUTAS COMO PEDAGOGIAS DE DIREITO 443
Nádia Maria Ferronatto Bernardi; Claudionei Vicente Cassol

HACIA LA AUTONOMÍA DEL DERECHO EDUCATIVO 457
Natalia Lescano; Alfonsina Angueira

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA UNA SOCIEDAD DIVERSA DESDE EL ENFOQUE DE ATENCIÓN DIFERENCIAL CON UNA MIRADA DE EQUIDAD DE DERECHOS CIUDADANOS EN COLOMBIA 476
Omar Gutiérrez González

PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE 492
Regina Maria Teixeira; Camila Aguilar Busatta

INCLUSÃO ESCOLAR E AS NORMATIVAS LEGAIS: UM OLHAR SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 505
Rosilei Gugel Ficagna; Edite Maria Sudbrack

A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO 521
Silvana Garcia da Silva; Moana Meinhardt

DIREITO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CAMINHOS PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS..... 530
Susana Michels; Daniel Pulcherio Fensterseifer

RETROSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS 543
Tatiane de Souza Gil; Camila Aguilar Busatta

PONTES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À DOCÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL..... 553
Tatieli da Gama Prestes; Paloma Falcão Amaya; Hildegard Susana Jung

INCLUSÃO DIGITAL E DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE SOCIOJURÍDICA DA INVISIBILIDADE DE ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ECA DIGITAL (LEI 15.211/2025) 562
Vanuza Gomes Lima Machado; Cesar Riboli; Laudes Machado da Silva Lima

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO CAMPO DA CRE DE ITAPIRANGA/SC E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E SUSTENTÁVEL DAS COMUNIDADES RURAIS..... 577
Vilson Von Borstel; Luci Mary Duso Pacheco

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA: ENTRE DIREITOS, POLÍTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS 593
Tatiane Machry Eckert; Luci Mary Duso Pacheco

APRESENTAÇÃO

Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea:
Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares

A Coleção *Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares* nasce do compromisso acadêmico, científico e político de fortalecer o campo do Direito Educativo como espaço de produção de conhecimento, reflexão crítica e incidência social. Resultante dos debates e investigações apresentados no XI Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo (CICNIDE 2025), esta coletânea reúne produções que expressam a pluralidade de olhares, a diversidade de contextos e a complexidade dos desafios que atravessam a educação na contemporaneidade.

Em um cenário marcado por intensas transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas, o Direito Educativo afirma-se como um campo necessariamente interdisciplinar, que articula saberes jurídicos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos e culturais. Mais do que um conjunto de normativas, o Direito Educativo constitui-se como prática social, como instrumento de garantia de direitos e como horizonte ético-político comprometido com a dignidade humana, a equidade e a justiça social.

A presente coleção organiza-se em três volumes, que, embora distintos em seus focos temáticos, dialogam entre si de forma orgânica, compondo um mosaico analítico que evidencia as múltiplas dimensões do direito à educação.

O **Livro 1 – *Direito Educativo nos Espaços Escolares: saberes docentes, práticas pedagógicas e desafios da educação institucional***, reúne estudos que se debruçam sobre os contextos escolares, abordando as relações entre normativas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas. Estruturado a partir dos Eixos 1 (Direito Educativo em Contextos Escolares), 3 (Direito Educativo e Saberes da Docência) e 4 (Direito Educativo e Práticas Pedagógicas), o volume evidencia a escola como espaço privilegiado de materialização — e, ao mesmo tempo, de tensionamento — do direito à educação. As pesquisas aqui reunidas problematizam as condições concretas de funcionamento das instituições educativas, as identidades docentes em construção e as práticas pedagógicas como mediações fundamentais para a efetivação de direitos.

O **Livro 2 –** ***Direito Educativo, Cultura e Sociedade: formação humana, linguagens, tecnologias e diversidade nos contextos educativos***, amplia o olhar para além da escola, articulando os processos educativos em contextos não escolares com as dimensões da cultura, da linguagem, das tecnologias e das múltiplas categorias sociais. Reunindo os Eixos 2 (Direito Educativo em Contextos Não Escolares), 5 (Direito Educativo e Formação Humana), 9 (Direito Educativo, Linguagem e Cultura), 10 (Direito Educativo e Categorias Sociais) e 11 (Direito Educativo e Tecnologias), este volume evidencia que o direito à educação se constrói em diferentes territórios e experiências formativas. Ao abordar temas como diversidade, inclusão, identidades, mediações tecnológicas e práticas culturais, os estudos reafirmam a educação como processo amplo, contínuo e profundamente atravessado pelas relações sociais.

O **Livro 3 –** ***Direito Educativo, Direitos Humanos e Estado: políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional***, por sua vez, concentra-se nas dimensões estruturais e institucionais do direito à educação, analisando as relações entre Estado, políticas públicas e direitos humanos. Organizado a partir dos Eixos 6 (Direito Educativo e Direitos Humanos) e 7 (Direito Educativo e Políticas Públicas), o volume problematiza os marcos legais, as estratégias de implementação e os desafios da garantia do direito à educação em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. As pesquisas destacam a centralidade das políticas públicas na promoção da justiça educacional e evidenciam as tensões entre normativas, financiamento, gestão e efetivação dos direitos.

Tomados em conjunto, os três volumes desta coleção evidenciam que o Direito Educativo se configura como um campo em permanente construção, que se materializa na intersecção entre práticas pedagógicas, processos formativos, contextos socioculturais e estruturas político-institucionais. A articulação entre escola, sociedade e Estado revela que a efetivação do direito à educação exige ações integradas, comprometidas com a superação das desigualdades e com a promoção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

As produções aqui reunidas também reafirmam o papel da pesquisa como prática social transformadora. Ao problematizar realidades, tensionar discursos hegemônicos e propor alternativas, as autoras e os autores contribuem para a construção de novos horizontes educativos, nos quais o direito à educação não seja apenas um princípio normativo, mas uma experiência concreta e vivida por todos os sujeitos.

Nesse sentido, a coleção se constitui não apenas como registro das produções apresentadas no CICNIDE 2025, mas como um convite à continuidade do diálogo, à ampliação das investigações e ao fortalecimento de redes acadêmicas comprometidas com a justiça educacional. Trata-se de uma obra que busca incidir sobre práticas, políticas e concepções, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça as diferenças, valorize os sujeitos e promova a emancipação humana.

Ao inaugurar e consolidar esta coleção, reafirma-se a urgência de pensar o Direito Educativo em sua complexidade, reconhecendo que sua efetivação depende do entrelaçamento entre normativas, práticas e sujeitos. Que os estudos aqui apresentados inspirem novas pesquisas, qualifiquem práticas educativas e fortaleçam o compromisso coletivo com uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade social.

Luci Mary Duso Pacheco

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação

PPGEDU – URI/FW

Organizadora geral do evento CICNIDE 2025

GESTÃO ESCOLAR E IDEB: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Paula Duso[1]
Edite Maria Sudbrack[2]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente artigo analisa as contribuições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a gestão escolar e para a promoção da qualidade da educação básica no contexto das políticas públicas brasileiras. Parte-se da compreensão de que a consolidação das avaliações em larga escala intensificou a centralidade dos indicadores educacionais como instrumentos de monitoramento e regulação dos sistemas de ensino. O estudo, de natureza bibliográfica e abordagem teórico-analítica, fundamenta-se em autores que discutem gestão escolar, avaliação educacional e responsabilização, problematizando o uso do IDEB como ferramenta exclusivamente quantitativa. Argumenta-se que, quando apropriado de forma crítica e contextualizada, o IDEB pode subsidiar o planejamento estratégico, o acompanhamento pedagógico e a tomada de decisões fundamentadas em evidências, fortalecendo o Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada docente. Contudo, destaca-se que sua utilização requer mediação qualificada da gestão escolar, a fim de evitar reducionismos e práticas orientadas apenas para o cumprimento de metas. Conclui-se que o IDEB pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional, desde que integrado a uma cultura avaliativa participativa, reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão Escolar; IDEB; Educação Básica.

Introdução

A busca pela qualidade da educação básica tem ocupado lugar central nas políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Nesse contexto, a implementação de sistemas de avaliação em larga escala passou a desempenhar papel estratégico no monitoramento da aprendizagem e no acompanhamento do desempenho das redes e das escolas. Entre esses instrumentos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) consolidou-se como um dos principais indicadores da

[1] Doutoranda em Educação pelo PPGEDU – URI. Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Frederico Westphalen – RS. Email: a081399@uri.edu.br
[2] Doutora em Educação, Professora do PPGEDU – URI, Pró-Reitora de Ensino. Email: sudbrack@uri.edu.br.

qualidade educacional no país, ao articular dados de desempenho em avaliações externas com taxas de aprovação escolar.

Mais do que um número que expressa resultados, o IDEB representa uma possibilidade de reflexão sobre os processos pedagógicos, administrativos e organizacionais que se desenvolvem no interior das escolas. Nesse cenário, a gestão escolar assume papel fundamental, uma vez que cabe à equipe gestora interpretar os dados, mobilizar a comunidade escolar e transformar informações estatísticas em ações concretas de melhoria da aprendizagem. Assim, compreender a relação entre gestão escolar e IDEB implica reconhecer o potencial dos indicadores educacionais como ferramentas de planejamento, acompanhamento e tomada de decisão.

Entretanto, o uso do IDEB no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios. Em muitos casos, os resultados são analisados de forma superficial ou utilizados apenas para fins burocráticos, sem que haja uma apropriação pedagógica consistente. Por outro lado, quando incorporado a uma cultura avaliativa reflexiva e participativa, o indicador pode subsidiar diagnósticos mais precisos, orientar intervenções pedagógicas e fortalecer práticas de gestão democrática voltadas à melhoria dos resultados educacionais.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do IDEB para a gestão escolar e sua potencialidade como instrumento indutor da qualidade da educação básica. Busca-se discutir de que maneira os dados do indicador podem apoiar o planejamento estratégico da escola, favorecer o acompanhamento sistemático das aprendizagens e promover uma cultura institucional orientada por evidências, sem perder de vista o compromisso com uma educação pública de qualidade social.

A discussão acerca da qualidade da educação básica brasileira intensificou-se nas últimas décadas, especialmente a partir da consolidação de políticas públicas fundamentadas em sistemas de avaliação em larga escala. Nesse cenário, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituído em 2007, passou a ocupar posição central como indicador sintético da qualidade educacional, articulando desempenho dos estudantes e fluxo escolar. A emergência do IDEB está vinculada a um movimento mais amplo de regulação educacional por resultados, característico das reformas administrativas inspiradas na lógica da gestão pública gerencial. Conforme Fernandes (2007), o índice foi concebido como instrumento de monitoramento contínuo

das metas educacionais, possibilitando a definição de objetivos progressivos para escolas, redes e sistemas de ensino.

Entretanto, a centralidade conferida ao IDEB suscita questionamentos epistemológicos e pedagógicos. Freitas (2012) argumenta que a redução da qualidade a indicadores numéricos pode simplificar excessivamente a complexidade do fenômeno educativo, desconsiderando dimensões socioculturais, históricas e contextuais que interferem na aprendizagem.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico. A liderança pedagógica do gestor torna-se elemento mediador entre políticas públicas e prática cotidiana. Libâneo (2004) destaca que a organização do trabalho escolar deve estar ancorada em planejamento coletivo e fundamentado em diagnóstico consistente.

Assim, este artigo objetiva analisar criticamente as contribuições do IDEB para a gestão escolar, discutindo seus limites, potencialidades e implicações práticas para a melhoria da qualidade da educação básica, sob abordagem teórico-analítica e fundamentação bibliográfica.

Gestão Escolar e Qualidade Educacional: O Papel do IDEB na Organização e no Planejamento Institucional

A gestão escolar, enquanto campo de estudo e prática institucional, encontra respaldo jurídico no princípio da gestão democrática estabelecido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB nº 9.394/1996. Tal princípio pressupõe participação coletiva, transparência e corresponsabilidade nos processos decisórios.

Para Libâneo (2004), a escola constitui organização social complexa cuja finalidade primordial é a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a gestão deve articular dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais, assegurando coerência entre objetivos institucionais e práticas educativas.

Lück (2009) enfatiza que a liderança pedagógica é elemento estruturante da qualidade institucional. A definição de metas, o acompanhamento sistemático de resultados e a promoção de formação continuada constituem estratégias essenciais para consolidação de práticas eficazes.

Entretanto, a qualidade educacional não se restringe à dimensão mensurável. Paro (2012) defende a concepção de qualidade social da educação, entendida como

compromisso com formação humana integral, equidade e democratização do acesso ao conhecimento.

A cultura avaliativa emerge como componente fundamental nesse processo. Luckesi (2011) compreende a avaliação como prática diagnóstica e emancipatória, voltada à transformação da realidade educacional. Brooke (2013), ao analisar políticas de responsabilização, adverte para os riscos de distorções pedagógicas decorrentes da pressão excessiva por resultados.

Dessa forma, a gestão escolar qualificada exige articulação entre planejamento estratégico, participação democrática, análise crítica de indicadores e compromisso ético com a formação integral dos sujeitos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado como métrica de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, é composto por dois componentes fundamentais: um indicador de aprendizado e outro de fluxo. Essa estrutura é frequentemente interpretada por refletir uma abordagem utilitarista clássica, na qual a ênfase recai sobre o resultado geral do sistema educacional, negligenciando as disparidades de desempenho entre os estudantes. Como observado por Waltenberg (2022, p. 3), "uma posição utilitarista clássica, que não atribui importânciaalguma à desigualdade de notas", ou seja, para o autor essa abordagem parece desconsiderar a importância das desigualdades e os desafios enfrentados por grupos socioeconômicos menos privilegiados.

Considerando esse cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura(UNESCO) promoveu em 2020 um debate sobre à inclusão da desigualdade no novo IDEB. Uma das sugestões propôs manter o componente N[3] do IDEB como está atualmente, potencialmente incorporando a desigualdade como uma dimensão adicional, outra abordagem, considerada mais favorável pelo próprio idealizador do IDEB, Reynaldo Fernandes, sugere que a desigualdade não seja diretamente refletida no indicador, mas sim, que seja estabelecida como uma meta a ser perseguida pelas redes e escolas(Fernandes, 2007; Waltenberg, 2022).

Em essência, a proposta é de que o N do IDEB permaneça inalterado. O componente de aprendizado representado por N reflete a média de aprendizado em uma determinada escola, rede de ensino ou ente federado (Waltenberg, 2022). Como destacado anteriormente, a possibilidade de incorporar uma medida de desigualdade no

[3] A rigor, o *N* do IDEB é uma média de médias padronizadas de Matemática e Língua Portuguesa(Waltenberg, 2022).

IDEB foi mencionada pelo próprio Reynaldo Fernandes (2007, p. 16), ao demarcar que " [...] vários aprimoramentos são possíveis, como, por exemplo, incluir a dispersão das notas, ao invés de se considerar apenas o desempenho médio".

Cabe destacar que o direito à educação, reconhecido como fundamental para a cidadania, está protegido juridicamente (Brasil, 1988). Seu pleno atendimento depende do acesso à matrícula em uma escola de educação básica na idade correta, da permanência na escola e da conclusão das etapas da Educação Básica, também na idade adequada, além da aquisição dos aprendizados essenciais conforme estabelecido pelas normas legais.Esses três resultados (acesso, permanência e aprendizado) caracterizam o cumprimento do direito individual à educação, e devem ser avaliados também socialmente, ou seja, para o conjunto das pessoas de um território. Nessa avaliação social, é necessário considerar tanto a adequação do nível alcançado quanto as diferenças de resultados entre as pessoas do território e as desigualdades de resultados entre grupos sociais (Soares, 2020).

É nesse contexto que surgem os debates sobre a necessidade de 'mudar' o IDEB, pensando que para avaliar o nível dos resultados, é importante considerar, inicialmente, a sua suficiência, ou seja, verificar se as pessoas do território que obtiveram os piores resultados têm condições de inserção plena na sociedade. Além disso, o nível dos aprendizados deve ser avaliado quanto à sua excelência, uma vez que isso é essencial para o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Para acesso e permanência, a excelência significa altas proporções de pessoas com atendimento completo nos resultados de acesso e permanência, obtidos na idade correta. Para os aprendizados, a excelência se expressa em uma proporção substancial de pessoas que alcançaram os aprendizados essenciais em níveis avançados(Soares, 2020).

As desigualdades devem ser consideradas utilizando o princípio da equidade, conforme estabelecido na Emenda Constitucional n. 108/2020, que define formas de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para assegurar a universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório. A equidade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, reconhecendo as diferenças individuais e sociais(Brasil, 2020; Soares, 2020).

As várias definições operacionais de equidade, como a da Organização Mundial da Saúde (OMS), enfatizam a ausência de diferenças evitáveis entre grupos de pessoas, definidos por critérios sociais, econômicos, demográficos ou geográficos. Assim, usar o princípio da equidade para considerar as desigualdades implica aceitar variações nos

resultados dos indivíduos de grupos sociais, desde que o perfil da variação seja o mesmo em todos esses grupos.No debate educacional e na análise de políticas públicas educacionais, é necessário o uso de um indicador sintético dos resultados. Atualmente, o IDEB desempenha essa função, mas é limitado, pois depende apenas dos estudantes presentes na escola no ano dos testes do SAEB e é insensível às desigualdades entre grupos sociais(Soares, 2020).

Diante da complexidade do debate sobre o IDEB e sua adequação como métrica de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, é evidente a necessidade de considerar não apenas os resultados de aprendizado, mas também as questões de acesso e permanência na escola, bem como as desigualdades socioeconômicas e educacionais que permeiam o sistema educacional. Enquanto algumas propostas defendem a manutenção do IDEB como está, outras sugerem a inclusão da desigualdade como uma dimensão adicional ou estabelecem metas para enfrentá-la de forma indireta. Independentemente da abordagem adotada, é relevante garantir que o direito à educação seja plenamente atendido para todos os cidadãos, considerando tanto a suficiência quanto a excelência dos aprendizados, bem como a equidade na distribuição dos recursos e oportunidades educacionais. Portanto, o desenvolvimento de um novo indicador educacional que leve em conta esses aspectos é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva que contribua efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do país

O IDEB, ao combinar desempenho em avaliações padronizadas e taxas de aprovação, constitui indicador sintético da qualidade educacional (FERNANDES, 2007). Sua estrutura metodológica busca superar a dicotomia entre acesso e aprendizagem, articulando permanência escolar e proficiência.

Para a gestão escolar, o IDEB pode funcionar como instrumento diagnóstico e orientador do planejamento institucional. A análise das proficiências por descritor possibilita identificar fragilidades específicas e direcionar intervenções pedagógicas. Lück (2009) defende que a gestão orientada por dados fortalece a tomada de decisões fundamentadas em evidências, promovendo maior racionalidade no planejamento. Contudo, Freitas (2012) alerta para o risco de estreitamento curricular quando o foco institucional se concentra exclusivamente na elevação do índice.

A utilização qualificada do IDEB requer leitura contextualizada dos resultados, considerando variáveis socioeconômicas, culturais e estruturais. Libâneo (2004) ressalta

que o planejamento escolar deve ser construído coletivamente, integrando diagnóstico, metas e estratégias de ação.

Assim, o IDEB pode contribuir para fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico, desde que incorporado a uma cultura avaliativa crítica e participativa, evitando reducionismos e priorizando a aprendizagem significativa.

O IDEB, ao combinar desempenho em avaliações padronizadas e taxas de aprovação, constitui indicador sintético da qualidade educacional (FERNANDES, 2007). Sua estrutura metodológica busca superar a dicotomia entre acesso e aprendizagem, articulando permanência escolar e proficiência.

Para a gestão escolar, o IDEB pode funcionar como instrumento diagnóstico e orientador do planejamento institucional. A análise das proficiências por descritor possibilita identificar fragilidades específicas e direcionar intervenções pedagógicas.

A análise desenvolvida evidencia que o IDEB constitui instrumento relevante para monitoramento da qualidade da educação básica, mas sua efetividade depende da forma como é apropriado pela gestão escolar.

Quando utilizado criticamente, o indicador pode subsidiar planejamento estratégico, formação continuada e acompanhamento sistemático da aprendizagem. Contudo, seu uso acrítico pode reforçar práticas reducionistas.

Conclui-se que a gestão escolar desempenha papel mediador fundamental entre políticas públicas e prática pedagógica. A consolidação de cultura avaliativa reflexiva, participativa e eticamente comprometida constitui condição essencial para que o IDEB contribua efetivamente para a qualidade da educação básica.

Conclusão

Neste artigo, abordamos a discussão em torno do IDEB no contexto da educação brasileira, que revela uma série de desafios e perspectivas para aprimorar a qualidade do ensino no país. A introdução do IDEB representou um avanço significativo ao fornecer indicadores tangíveis para avaliar o desempenho educacional em diferentes níveis, desde escolas até unidades federativas. No entanto, a crítica mais comum direcionada ao IDEB é sua suposta falta de sensibilidade às desigualdades sociais e educacionais, que podem distorcer a interpretação dos resultados e as verdadeiras necessidades das comunidades escolares.

Um ponto de destaque nesse debate é a necessidade de considerar não apenas

os resultados quantitativos apresentados pelo IDEB, mas também os aspectos qualitativos e contextuais que influenciam o processo educacional. Isso inclui fatores como acesso à educação, permanência na escola e qualidade do ensino oferecido, que nem sempre são capturados de maneira abrangente pelos indicadores padronizados de avaliação em larga escala. Portanto, uma abordagem mais holística e inclusiva é fundamental para compreender e abordar as complexidades do sistema educacional brasileiro.

Além disso, a discussão sobre o IDEB levanta questões mais amplas sobre a equidade na distribuição de recursos e oportunidades educacionais e o papel da gestão na condução do processo. Enquanto algumas propostas defendem a manutenção do IDEB como está, outras sugerem a inclusão da desigualdade como uma dimensão adicional ou estabelecem metas para enfrentá-la de forma indireta. Independentemente da abordagem adotada, é essencial garantir que o direito à educação seja plenamente atendido para todos os cidadãos, considerando tanto a suficiência quanto a excelência dos aprendizados, bem como a equidade na distribuição dos recursos e oportunidades educacionais.

Em última análise, o desenvolvimento de um novo indicador educacional, que leve em conta esses aspectos, é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que contribua efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do país. Isso requer não apenas uma revisão dos modelos avaliativos existentes, mas também um compromisso renovado com a equidade e a justiça social no sistema educacional brasileiro. Somente assim será possível superar os desafios atuais e construir um futuro mais promissor para as gerações vindouras.

A gestão escolar contemporânea é atravessada por múltiplas demandas administrativas, pedagógicas e sociais, exigindo da equipe gestora competências técnicas e políticas capazes de articular planejamento, acompanhamento e avaliação institucional. Nesse contexto, a qualidade educacional deixa de ser concebida apenas como um ideal abstrato e passa a ser tratada como um compromisso estruturado por metas, indicadores e estratégias de intervenção. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) insere-se nesse cenário como um instrumento que sintetiza dados de desempenho e fluxo escolar, permitindo às instituições analisar resultados de aprendizagem em perspectiva longitudinal. Quando incorporado ao planejamento institucional, o IDEB pode subsidiar diagnósticos mais precisos, orientar a revisão do

Projeto Político-Pedagógico e fortalecer a cultura de monitoramento sistemático das práticas pedagógicas.

Todavia, o papel do IDEB na organização escolar não deve restringir-se à lógica do cumprimento de metas quantitativas. Sua potencialidade reside na capacidade de provocar reflexão coletiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, estimulando a construção de estratégias colaborativas voltadas à superação das fragilidades evidenciadas pelos dados. Para que isso ocorra, é imprescindível que a gestão escolar atue como mediadora crítica dos indicadores, contextualizando-os à realidade socioeducacional da comunidade atendida. Assim, o IDEB pode constituir-se em ferramenta estratégica de planejamento institucional, desde que integrado a uma concepção ampliada de qualidade educacional, comprometida com a equidade, a formação integral dos estudantes e o fortalecimento da autonomia pedagógica da escola.

SCHOOL MANAGEMENT AND IDEB: CONTRIBUTIONS TO THE QUALITY OF BASIC EDUCATION

Abstract
This article analyzes the contributions of the Basic Education Development Index (IDEB) to school management and to the improvement of the quality of basic education within the context of Brazilian public policies. It is based on the understanding that the consolidation of large-scale assessments has strengthened the central role of educational indicators as instruments for monitoring and regulating educational systems. This study adopts a bibliographic and theoretical-analytical approach, drawing on authors who discuss school management, educational evaluation, and accountability policies, while critically examining the use of IDEB as a predominantly quantitative tool. The study argues that, when critically and contextually appropriated, IDEB can support strategic planning, pedagogical monitoring, and evidence-based decision-making processes, strengthening the Political-Pedagogical Project and continuing teacher education. However, its effective use requires qualified mediation by school management in order to avoid reductionist practices focused solely on meeting performance targets. It is concluded that IDEB can significantly contribute to improving educational quality, provided it is integrated into a participatory and reflective evaluative culture committed to students' comprehensive development.

Keywords: School Management; IDEB; Basic Education.

Referências

BRASIL. Emenda constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de

Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.**Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2020.

BROOKE, Nigel. Políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 2013.

FERNANDES, Reynaldo. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: INEP, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2012.

SOARES, Francisco. Mudar o IDEB para promover a excelência e enfrentar as desigualdades na educação básica. **LinkedIn**, out. 2020. Disponível em: https://www.linkedin.com/pulse/mudar-o-ideb-para-promover-excel%C3%AAncia-e-enfrentar-na-educa%C3%A7%C3%A3o-soares/. Acesso em: 22 abr. 2024.

WALTENBERG, Fabio. Considerações sobre o indicador de aprendizado de um novo IDEB. **Informe de Política Pública**. Universidade Federal Fluminense, PolicyBrief, 002, 2022. Disponível em: https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2022/02/IPP-002-WALTENBERG-F.-2022.-Consideracoes-sobre-o-indicador-de-aprendizado-de-um-novo-IDEB.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAIS: DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO NA ESCOLA CONTEPORÂNEA

Amanda Lima Ribeiro Flávio
Daniel Pulcherio Fensterseifer

Eixo Temático: Direito Educativo e Direitos Humanos

Resumo
A educação é um direito fundamental e, ao mesmo tempo, um campo complexo de análise quando relacionada às desigualdades sociais. Este capítulo de caráter teórico e bibliográfico, tem como objetivo discutir os desafios para a efetivação do direito educativo na escola contemporânea, tomando como base autores que refletem sobre o direito educativo como ciência, sua função social e suas interações com políticas públicas e direitos humanos. Os resultados teóricos apontam que a desigualdade social compromete a universalização do direito à educação e exige que a escola contemporânea, juntamente com as políticas públicas, atue como espaço de promoção da equidade, de mediação de conflitos e de construção da cidadania. Conclui-se que a efetivação desse direito passa pelo fortalecimento do campo do direito educativo, pela valorização das práticas inclusivas e pela consolidação da escola como ambiente democrático de convivência e emancipação social.

Palavras-chave: Educação. Desigualdades sociais. Direito educativo. Escola contemporânea. Direitos humanos.

EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITY: CHALLENGES TO THE REALIZATION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN CONTEMPORARY SCHOOLS

Abstract
Education is a fundamental right and, at the same time, a complex field of analysis when examined in relation to social inequalities. This theoretical and bibliographical chapter aims to discuss the challenges involved in realizing the right to education in contemporary schools, drawing on authors who reflect on educational law as a field of science, its social function, and its intersections with public policies and human rights. The theoretical findings indicate that social inequality undermines the universalization of the right to education and demands that contemporary schools, in conjunction with public policies, act as spaces for promoting equity, mediating conflicts, and fostering citizenship. It is concluded that the realization of this right depends on strengthening the field of educational law, valuing inclusive practices, and consolidating the school as a democratic environment for coexistence and social emancipation.

Keywords: Education; Social Inequalities; Educational Law; Contemporary School; Human Rights.

Introdução

O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório, voltada à análise de produções científicas que discutem a interface entre educação e desigualdades sociais. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica permite examinar contribuições já produzidas sobre determinado tema, possibilitando a construção de um quadro teórico que sustente reflexões críticas.Para tanto, foram consultadas obras clássicas e contemporâneas da área da educação, artigos científicos indexados em bases de dados, além de documentos normativos e políticas públicas nacionais. Essa metodologia possibilitou identificar tanto os desafios persistentes quanto as estratégias propostas para superá-los, oferecendo subsídios para a compreensão da complexa relação entre educação e desigualdade social no contexto escolar contemporâneo.

Educação e Desigualdades sociais: Desafios para a Efetivação do Direito Educativo na Escola Contemporânea

A educação é reconhecida mundialmente como um direito humano fundamental, indispensável para a promoção da cidadania e da justiça social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, reafirmando-a como pilar da democracia. Apesar disso, a efetivação desse direito enfrenta desafios históricos e sociais que transcendem a dimensão pedagógica.

Nesse contexto, surge o direito educativo, campo em construção que se dedica a investigar os fundamentos, limites e possibilidades da educação à luz do direito, compreendendo-a tanto como garantia constitucional quanto como prática social e ética. Segundo Téllez e López (2020), é fundamental distinguir o direito à educação (como princípio de acesso) do direito da educação (relacionado à qualidade, dignidade e equidade dos processos educativos).

Dessa forma, sabe se que em 1990 foi promulgada a Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a qual, em seu Art. 3º, estabelece que:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Sendo assim, a história da humanidade é marcada pela busca constante de transmitir saberes, valores e práticas culturais entre gerações. A educação, nesse processo, desempenha papel essencial como mediadora da formação humana e da vida em sociedade. No entanto, a trajetória da educação não se constitui de forma linear, mas sim permeada por desafios estruturais que acompanham as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Na Antiguidade, a educação estava restrita às elites e vinculada à formação de cidadãos ou sacerdotes. No Egito, Grécia e Roma, o conhecimento era limitado às classes dominantes, enquanto a maioria da população permanecia excluída. O desafio central dessa época era o acesso desigual, que transformava a educação em privilégio e não em direito (ARANHA, 2006).

Com a queda do Império Romano, a Igreja Católica assumiu papel hegemônico na organização da educação, controlando os conteúdos e vinculando-os à fé. As escolas monásticas e catedrais priorizavam a formação religiosa. O grande desafio desse período foi a falta de laicidade e liberdade de pensamento, que restringia o conhecimento científico e crítico.

A partir do Renascimento, com o avanço das ciências e a valorização do humanismo, surgiram novas concepções de educação voltadas ao desenvolvimento integral do ser humano. O Iluminismo consolidou a ideia da educação como direito universal, com pensadores como Rousseau, Condorcet e Comenius (ARANHA, 2006). O desafio central passou a ser a universalização do acesso, em meio a estruturas sociais ainda excludentes.

A Revolução Industrial e o advento do Estado-nação trouxeram a necessidade de expandir a escolarização para formar mão de obra qualificada e cidadãos integrados. A educação passou a ser obrigatória em muitos países, mas o desafio residia na qualidade e desigualdade social, pois a expansão quantitativa não se traduziu, necessariamente, em equidade (ARANHA, 2006).

No Brasil, a educação enfrentou o desafio da colonização e da escravidão, que negaram sistematicamente o direito à escolarização a amplas parcelas da população. Mesmo após a Proclamação da República, a educação permaneceu elitista. Somente a Constituição de 1988 consolidou o direito à educação como princípio fundamental, mas o desafio da universalização plena e da qualidade ainda persiste.

Ao longo do tempo, a educação consolidou-se como direito humano e social

fundamental, mas sua história é marcada por desigualdades e exclusões. Cada época apresentou desafios específicos, desde o acesso restrito na Antiguidade, a hegemonia religiosa na Idade Média, a busca pela universalização no Iluminismo, até as questões contemporâneas de inclusão e qualidade.

Assim, entende-se que, embora os contextos tenham mudado, a luta pela democratização da educação permanece como eixo estruturante. O desafio atual consiste em assegurar não apenas o acesso, mas também a qualidade, a equidade e a valorização da diversidade, de modo que a escola contemporânea seja um espaço efetivo de emancipação e cidadania.

Assim, a escola contemporânea é atravessada por múltiplas demandas sociais. Por um lado, espera-se que ela seja capaz de oferecer conhecimentos essenciais e formar cidadãos críticos; por outro, enfrenta condições estruturais desiguais que dificultam sua missão. Libâneo (2012) ressalta que a educação escolar sofre com insuficiências relacionadas à infraestrutura, à gestão e à formação docente, fatores que afetam diretamente a qualidade do ensino.

Além disso, as desigualdades sociais se manifestam em aspectos como a exclusão digital, a precariedade dos serviços públicos associados à educação (alimentação, transporte, saúde escolar) e as diferenças culturais que nem sempre são respeitadas nos currículos e práticas pedagógicas. Assim, a escola, em vez de ser espaço de redução das desigualdades, corre o risco de reforçá-las.

Para Fernandes e Paludeto (2019), a efetivação do direito educativo está intrinsecamente relacionada à promoção dos direitos humanos na escola. Isso implica considerar a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes, criando condições de participação democrática e respeito às diferenças.

Dessa forma, Nestar e Alonso (2017) reforçam a importância da comunicação entre professores e alunos como ferramenta para a melhoria da convivência escolar e para a superação de barreiras relacionais que podem intensificar as desigualdades. O fortalecimento do diálogo pedagógico é, portanto, elemento central para garantir que a escola contemporânea seja espaço de formação cidadã e de construção da igualdade.

Segundo Téllez e López (2020), a distinção entre o direito à educação e o direito da educação ajuda a compreender que a efetivação plena do direito educativo não se esgota em políticas de acesso, mas requer um olhar sobre a qualidade, a equidade e a justiça nas relações escolares. Nesse sentido, a escola precisa assumir

papel ativo na promoção da cidadania, no combate às exclusões e na valorização da diversidade. Já que, a lei federal adverte-se que em seu Título I, parágrafo único que:

> Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Para Verdera (2014), o direito educativo deve ser compreendido como ciência, pois articula aspectos jurídicos, políticos, sociais e pedagógicos. Ele não se limita à legislação, mas busca interpretar como as normas, valores e práticas sociais se traduzem em efetivação ou negação do direito à educação.

Cury (2002) reforça que o direito educativo é também campo de atuação do gestor escolar, que precisa mediar as exigências legais com as práticas pedagógicas, garantindo a democratização do ensino e a qualidade social da educação.

Saviani (2019), por sua vez, recorda que a defesa da educação como direito exige compreender sua historicidade: um processo marcado por lutas sociais e por desigualdades que ainda persistem.

Téllez e López (2020) destacam a necessidade de diferenciar o direito à educação, assegurado como acesso formal, do direito da educação, que remete às condições de permanência, aprendizagem e equidade. Sem essa distinção, corre-se o risco de reduzir a educação à mera matrícula, desconsiderando a qualidade efetiva do processo formativo.

Freire (1996) dialoga com essa perspectiva ao defender que a educação deve ser crítica, dialógica e libertadora, assegurando não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a sua apropriação consciente e transformadora.

A escola contemporânea é atravessada por desigualdades sociais que comprometem a efetivação do direito educativo. Gigoski, Quinto e Pacheco (2019) observam que as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil refletem a necessidade de enfrentar a violência e os conflitos no ambiente escolar.

Fensterseifer e Cadoná (2019) acrescentam que o direito educativo deve atuar na superação das amarras da violência, promovendo uma educação pautada na equidade e na justiça. Nessa mesma direção, Fernandes e Paludeto (2019) defendem a centralidade da educação em direitos humanos como caminho para fortalecer o papel democrático da escola.

Outro ponto relevante é a dimensão relacional do direito educativo. Nestar e Alonso (2017) destacam que a comunicação entre professores e alunos é fundamental para a melhoria da convivência e da aprendizagem, mostrando que o direito educativo também se concretiza nas interações cotidianas.

Assim, a escola contemporânea deve ser entendida como espaço de convivência democrática, em que os direitos são vivenciados não apenas em termos formais, mas também nas práticas pedagógicas, nas relações humanas e na construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a legislação que rege o Brasil estabelece, por meio da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, a seguinte afirmação:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo que, os desafios enfrentados pelo direito educativo refletem a complexidade da sociedade atual: desigualdades sociais, violências, exclusão e fragilidade das políticas públicas. No entanto, também se abrem perspectivas de transformação, fundamentadas na valorização dos direitos humanos, no fortalecimento da gestão democrática e no compromisso com a equidade.

Já que para a educação, enquanto direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constitui elemento central na formação cidadã e na redução das desigualdades sociais. No entanto, a realidade brasileira ainda revela contradições históricas que dificultam a efetivação desse direito. Segundo Bourdieu (1998), a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais, legitimando privilégios culturais de determinados grupos e limitando as oportunidades de mobilidade social para os mais vulneráveis.

Nesse sentido, a desigualdade educacional se expressa não apenas no acesso à escola, mas também na permanência e no êxito escolar. Estudos de Saviani (2019) e Libâneo (2012) ressaltam que, apesar dos avanços nas políticas de universalização, persistem disparidades relacionadas à infraestrutura, à formação docente e ao apoio pedagógico. Dessa forma, a análise crítica do papel da escola contemporânea deve considerar que o processo educativo está intimamente vinculado ao contexto social

em que se insere.

Fensterseifer e Battisti (2019) acrescentam que a construção de uma escola democrática passa por práticas pedagógicas éticas, inclusivas e comprometidas com a dignidade humana, reconhecendo que a efetivação do direito educativo é inseparável da luta contra as desigualdades sociais.

O enfrentamento das desigualdades no campo educacional exige políticas públicas consistentes, capazes de garantir equidade e justiça social. Programas de inclusão, como cotas sociais e raciais no ensino superior, políticas de permanência escolar e iniciativas de acesso às tecnologias, representam avanços importantes, mas ainda insuficientes diante da amplitude das desigualdades.

No âmbito pedagógico, torna-se fundamental a adoção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade cultural e social dos estudantes, valorizando saberes locais e promovendo metodologias ativas que favoreçam o protagonismo discente. Para Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática da liberdade, possibilitando a emancipação dos sujeitos por meio de uma pedagogia crítica e dialógica.

Assim, a análise teórica desenvolvida demonstra que o direito educativo é um campo essencial para compreender os desafios da escola contemporânea frente às desigualdades sociais. E que também, a distinção entre o direito à educação e o direito da educação evidencia que a efetivação desse direito ultrapassa o simples acesso, exigindo qualidade, permanência e condições que promovam equidade.

Portanto, compreende-se que a escola contemporânea deve ser entendida como espaço de convivência democrática, de promoção dos direitos humanos e de resistência às desigualdades sociais. Para tanto, é necessário o fortalecimento das políticas públicas, a atuação consciente dos gestores educacionais e a valorização de práticas pedagógicas inclusivas que consolidem a educação como direito fundamental e transformador.

Pois, a educação é historicamente considerada um instrumento de transformação social, capaz de promover mobilidade e inclusão. Entretanto, autores como Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que o sistema escolar tende a reproduzir desigualdades, legitimando capitais culturais de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Nessa perspectiva, o direito à educação não pode ser reduzido ao acesso formal à escola, mas deve ser compreendido em sua dimensão qualitativa, assegurando condições equitativas de aprendizagem.

Segundo Saviani (2019), a democratização da educação brasileira foi marcada por avanços no acesso, mas continua limitada por uma concepção liberal que ignora as desigualdades estruturais. Isso significa que, mesmo com políticas de ampliação da escolaridade obrigatória, permanecem barreiras que impedem grande parte da população de usufruir plenamente do direito educativo.

A escola contemporânea encontra-se diante de múltiplos desafios impostos pela desigualdade social. Gigoski, Quinto e Pacheco (2019) ressaltam que a realidade escolar muitas vezes reflete os conflitos e as exclusões presentes na sociedade, sendo necessária a construção de políticas públicas de mediação e pacificação que garantam ambientes mais justos e inclusivos.

Fensterseifer e Cadoná (2019) acrescentam que o direito educativo deve ser compreendido também em diálogo com a ética e com perspectivas como a *therapeutic jurisprudence*, que defendem práticas educativas e jurídicas comprometidas com a humanização e com o cuidado dos sujeitos em sua integralidade.

Segundo Verdera e Fernández (2014), o direito educativo deve ser entendido como ciência autônoma, com objeto específico e metodologias próprias para analisar os vínculos entre normas, políticas e práticas escolares. Esse campo, ainda em consolidação, busca compreender como o sistema jurídico e educacional interagem para garantir direitos e superar desigualdades.

Nessa perspectiva, Cury (2002) destaca que o direito à educação, além de ser um princípio constitucional, é também campo de atuação do gestor educacional, que deve articular políticas públicas, práticas pedagógicas e participação democrática para concretizar a justiça social.

A escola contemporânea ocupa posição central no debate sobre cidadania, inclusão e direitos sociais. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdo, a instituição escolar assume hoje o papel de promotora de equidade e de convivência democrática, exigindo análises que ultrapassem a dimensão pedagógica e alcancem os campos jurídico, político e ético.

Nesse contexto, o direito educativo emerge como área de reflexão capaz de iluminar os desafios da escola, diferenciando o direito à educação, enquanto princípio constitucional de acesso e permanência, do direito da educação, que envolve a qualidade, a dignidade e a equidade nos processos formativos (TÉLLEZ; LÓPEZ, 2020).

Segundo Verdera e Fernández (2014), o direito educativo deve ser compreendido como ciência autônoma, capaz de oferecer instrumentos conceituais e metodológicos para interpretar as práticas escolares à luz do direito. Esse entendimento amplia a análise da escola contemporânea, pois permite reconhecer que seus desafios não são apenas pedagógicos, mas também jurídicos e sociais.

Cury (2002) reforça essa perspectiva ao indicar que o direito à educação é também campo de atuação do gestor educacional, que deve articular políticas e práticas escolares para consolidar a função democrática da escola.

A escola contemporânea enfrenta de maneira direta os efeitos das desigualdades sociais. Para Gigoski, Quinto e Pacheco (2019), a instituição escolar reflete os conflitos e tensões presentes na sociedade, exigindo políticas públicas de mediação e pacificação que assegurem a todos os estudantes um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Fensterseifer e Cadoná (2019) acrescentam que superar essas desigualdades requer compreender o direito educativo como instrumento de enfrentamento das violências estruturais que marcam a vida escolar, construindo alternativas de equidade e cidadania.

Fernandes e Paludeto (2019) destacam que a escola contemporânea deve ser um espaço privilegiado de promoção dos direitos humanos, enfrentando práticas de exclusão e discriminação. A educação em direitos humanos fortalece o papel da escola na formação de sujeitos críticos e participativos.

Nestar e Alonso (2017) complementam que a comunicação entre professores e alunos é elemento central para a melhoria da convivência escolar. O diálogo, nesse sentido, aparece como recurso pedagógico e democrático que contribui para reduzir as desigualdades no interior da instituição.

Fensterseifer e Battisti (2019) defendem a aproximação entre o direito educativo, a ética e a therapeutic jurisprudence, indicando que a escola contemporânea deve assumir práticas pautadas no cuidado, na justiça e na humanização das relações. Esse posicionamento alinha-se à concepção de Téllez e López (2020), que ressaltam a importância de ir além do acesso escolar, garantindo condições de qualidade e equidade.

Dessa forma, a escola contemporânea deve ser compreendida como espaço de transformação social, capaz de superar desigualdades e consolidar-se como ambiente democrático.

Também, evidência que a escola contemporânea enfrenta desafios complexos relacionados às desigualdades sociais, à promoção dos direitos humanos e à necessidade de construir ambientes democráticos de convivência. O direito educativo, enquanto ciência, oferece ferramentas conceituais para compreender e enfrentar esses desafios, contribuindo para a efetivação do direito à e da educação.

Além disso, entende-se que a escola contemporânea não pode restringir-se a transmitir conteúdos, devendo assumir um papel social ativo de promoção da equidade, da cidadania e da justiça. Para tanto, é fundamental o fortalecimento de políticas públicas, a valorização da gestão democrática e a implementação de práticas educativas pautadas na ética e na dignidade humana.

Assim, entende-se que a efetivação do direito educativo na escola contemporânea enfrenta barreiras estruturais e históricas que refletem a desigualdade social. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, como a universalização do ensino fundamental e a ampliação do acesso ao ensino médio e superior, persistem desigualdades relacionadas à permanência, à qualidade e ao sucesso escolar.

Com isso,compreende-se que a superação desses desafios requer ações integradas: políticas públicas que assegurem equidade, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura adequada e práticas pedagógicas inclusivas e críticas. A escola contemporânea deve ser compreendida não apenas como espaço de reprodução de conhecimentos, mas como *locus* de transformação social, reafirmando seu compromisso com a justiça e a igualdade.

Conclusão

A análise da temática confirma que a educação, ao longo da história, sempre esteve atravessada por desafios relacionados à desigualdade, ao acesso e à qualidade do ensino. Desde os períodos em que a educação era privilégio das elites, passando pela expansão escolar durante a modernidade, até os debates contemporâneos sobre inclusão, diversidade e equidade, percebe-se que a luta pelo direito educativo é uma constante histórica.

No contexto da escola contemporânea, os desafios assumem múltiplas dimensões. A efetivação do direito à educação não se restringe ao acesso formal, mas envolve condições estruturais, pedagógicas e socioeconômicas que garantam a permanência, a aprendizagem e a valorização da diversidade. As desigualdades

sociais continuam a impactar diretamente o cotidiano escolar, exigindo que políticas públicas e práticas pedagógicas atuem de forma articulada para promover equidade e cidadania.

Ao mesmo tempo, compreender a trajetória histórica da educação permite reconhecer que cada período impôs desafios específicos, desde o acesso restrito e a exclusão social, até a necessidade de adaptação às transformações tecnológicas e culturais contemporâneas. Essa perspectiva histórica mostra que os obstáculos atuais não são inéditos, mas refletem a persistência de desigualdades estruturais e sociais que demandam atenção contínua.

Portanto, a educação deve ser entendida como um direito social fundamental e como instrumento de transformação social. O enfrentamento dos desafios históricos e contemporâneos exige o fortalecimento do direito educativo enquanto ciência e prática, a valorização de políticas públicas inclusivas, a promoção de metodologias pedagógicas equitativas e a construção de escolas democráticas que consolidem a aprendizagem, a cidadania e a justiça social.

Em síntese, este capítulo reforça que o compromisso com a educação como direito universal deve ser permanente, e que a superação das desigualdades sociais e históricas é condição essencial para que a escola contemporânea cumpra seu papel transformador na sociedade.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. ***História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.*** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. ***A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.*** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 19/08/2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasi**l. Brasília, DF, 05 outubro 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 1996**. – Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 agosto 2025.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17 agosto 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ***O direito à educação: fundamentos filosóficos e jurídicos.*** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ***O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.*** São Paulo: Cortez, 2002.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BATTISTI, Fernando. Direito educativo, ética e *therapeuticjurisprudence*: interlocuções possíveis. ***Revista Ciências Humanas***, Frederico Westphalen, RS, jan./abr. 2019.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; CADONÁ, Eliane. ***El derecho educativo y la superación de las amarras de la violencia.***

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. ***Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea***.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIGOSKI, Iarana de Castro; QUINTO, Jeanice Rufino; PACHECO, Luci Mary Duso. ***Direito educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil.***

LIBÂNEO, José Carlos. ***Educação escolar: políticas, estrutura e organização.*** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NESTAR, José Luiz Guzón; ALONSO, Fernando Gonzales. ***La comunicación entre profesores y alumnos para mejorar la enseñanza y la convivência.***

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil.*** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TÉLLEZ, Andrés Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. In: ALONSO, Fernando González; CASTAÑO-CALLE, Raimundo (orgs.). ***Análisis Conceptual y Metodológico del Derecho Educativo.*** San José: ISOLMA, 2020.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria. ***Introducción al Análisis del Derecho Educativo.*** Alta Gracia: Pirca, 2014.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria; FERNÁNDEZ, Paola Alejandra del Valle Soria. ***El Derecho Educativo como Ciencia.***

LAS GARANTÍAS CONSTITUCIONALES DEL DEBIDO PROCESO Y DEL DERECHO DE DEFENSA EN LOS PROCEDIMIENTOS DISCIPLINARIOS ESCOLARES: ANÁLISIS NORMATIVO Y JURISPRUDENCIAL

Andrea Torres Hidalgo[4]
Fernando González Alonso[5]

Eje Temático: Derecho Educativo y Derechos Humanos

Resumen
El trabajo aborda la aplicación de las garantías constitucionales del *debido proceso* y del *derecho de defensa* en los procedimientos disciplinarios escolares dentro de Guatemala. El objetivo fue determinar el alcance de las facultades implícitas en estas garantías, e identificar su proyección en la normativa de derecho disciplinario escolar y en la jurisprudencia emitida por la Corte de Constitucionalidad (CC). La metodología corresponde a un estudio documental cualitativo descriptivo, basado en el análisis de contenido de normas jurídicas y sentencias de apelación de amparo de la CC. Los resultados muestran que, si bien la normativa nacional reconoce la obligación de respetar el debido proceso y el derecho de defensa, carece de una regulación completa y sistemática de las facultades materiales que los integran, como el acceso al expediente o la presentación de pruebas. La jurisprudencia de la CC establece que el debido proceso en el ámbito escolar exige una *valoración integral* del educando, más allá de "oírlo", considerando antecedentes de conducta y atenuantes como el reconocimiento de culpa. Se ha determinado que las sanciones deben ser reflexivas, formativas y proporcionales, y que la expulsión puede vulnerar el derecho a la educación. Se concluye que la ausencia de un procedimiento sancionatorio estructurado en la ley deja amplios márgenes de discrecionalidad, haciendo indispensable la jurisprudencia como parámetro orientador para asegurar los derechos fundamentales del educando.

Palabras clave: Debido proceso. Derecho de defensa. Disciplina escolar. Jurisprudencia. Guatemala.

GARANTIAS CONSTITUCIONAIS DO DEVIDO PROCESSO LEGAL E DO DIREITO À DEFESA EM PROCESSOS DISCIPLINARES ESCOLARES: UMA ANÁLISE NORMATIVA E JURISPRUDENTIAL

Resumo
Este artigo aborda a aplicação das garantias constitucionais do devido processo legal e do direito à defesa em processos disciplinares escolares na Guatemala. O objetivo foi determinar o alcance dos poderes implícitos nessas garantias e identificar sua projeção na legislação disciplinar escolar e na jurisprudência emitida pelo Tribunal

[4] Profesora. Universidad Panamericana. Guatemala. torres.andrea@upana.edu.gt
[5] Profesor Titular. Universidad Pontificia de Salamanca. España. fgonzalezal@upsa.es

Constitucional (TC). A metodologia corresponde a um estudo documental qualitativo descritivo, baseado na análise de conteúdo de normas legais e decisões de apelação do TC. Os resultados mostram que, embora as normas nacionais reconheçam a obrigação de respeitar o devido processo legal, elas carecem de uma regulamentação completa e sistemática dos poderes substantivos que compõem o direito à defesa, como o acesso ao processo ou a apresentação de provas. A jurisprudência do TC estabelece que o devido processo legal no ambiente escolar exige uma avaliação abrangente do aluno, além de simplesmente "ouvi-lo", considerando seu histórico de conduta e fatores atenuantes, como a confissão de culpa. Foi determinado que as sanções devem ser ponderadas, educativas e proporcionais, e que a expulsão pode violar o direito à educação. Conclui-se que a ausência de um procedimento disciplinar estruturado na lei deixa ampla margem para discricionariedade, tornando a jurisprudência indispensável como princípio orientador para assegurar os direitos fundamentais dos estudantes.

Palavras-chave: Devido processo legal. Direito à defesa. Disciplina escolar. Jurisprudência. Guatemala.

Introducción

La convivencia escolar puede verse afectada por tensiones o conflictos surgidos entre los distintos miembros de la comunidad educativa. En determinados casos, estos hechos, por su naturaleza o gravedad, pueden constituir una contravención a la normativa vigente en materia de conducta escolar, dando lugar a la aplicación de medidas correctivas o disciplinarias. En este contexto emergen conceptos como reglamento de disciplina, procedimiento disciplinario y sanciones, porque toda comunidad educativa debe contar con un marco normativo interno que establezca las conductas esperadas de sus miembros y, a la vez, que enumere los actos que pueden constituir una falta a esas conductas. Además, la disciplina escolar converge con las garantías constitucionales del debido proceso y del derecho de defensa, porque estas deben de constituir el eje orientador del procedimiento disciplinario, para asegurar que toda medida correctiva o sancionatoria se adopte dentro de un marco de legalidad y respeto a los derechos fundamentales del educando.

En Guatemala, el debido proceso y el derecho de defensa están reconocidos, principalmente, en el artículo 12 de la Constitución Política de la República (Asamblea Nacional Constituyente, 1985). El artículo 79 de la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia dispone que los establecimientos educativos pueden aplicar las medidas preventivas y disciplinarias establecidas en su reglamentación interna, siempre que se respeten los derechos y garantías del niño, niña y adolescente, especialmente el debido proceso y su derecho de defensa (Congreso de la República de Guatemala, 2003). Por su parte, la Corte de Constitucionalidadha sostenido que las normas

disciplinarias de los centros educativos, cuando se aplican a menores de edad, deben guardar coherencia con los valores, principios y normas del Estado Constitucional de Derecho (Sentencia del expediente 787-2000, 2000).

Como consecuencia, la investigación tiene por objetivo determinar las facultades implícitas en las garantías constitucionales del debido proceso y del derecho de defensa, para identificar su proyección en el marco normativo del derecho disciplinario escolar y en la jurisprudencia emitida por la Corte de Constitucionalidaden esta materia. En aras de alcanzar este objetivo, en primer lugar se analizan los derechos de defensa y de debido proceso con el propósito de caracterizarlos y delimitar su alcance. En segundo término, se realiza una revisión de las normas jurídicas relacionadas con la disciplina escolar, a fin de determinar su contenido e identificar la forma en que regulan las mencionadas garantías. Finalmente, se examinan sentencias vinculadas con casos concretos de disciplina escolar, con el objetivo de observar cómo se materializan las normas en la práctica y cómo se interpretan el derecho de defensa y el debido proceso en esas situaciones.

Metodología

El presente trabajo científico adopta un enfoque cualitativo y corresponde a un estudio de tipo documental con alcance descriptivo. Se emplea la técnica de análisis de contenido aplicada sobre normas jurídicas y sentencias de apelación de amparo la Corte de Constitucionalidad de Guatemala.

El análisis de contenido aplicado a los textos legales se orienta a examinar las principales normas en materia educativa vigentes en el país, con el propósito de identificar si los artículos que las integran incluyen la palabra disciplina o alguna de sus variantes (disciplinario, disciplinaria). A partir de dicha revisión, se individualizan las disposiciones normativas que constituyen objeto de análisis. Aplicado a las sentencias, el análisis tiene como finalidad identificar las características del derecho de defensa y del debido proceso, a partir de las interpretaciones que la Corte ha formulado sobre estos derechos. Asimismo, determinar qué pronunciamientos se han emitido en relación con casos concretos de disciplina escolar, para comprender cómo se interpretan y aplican esas garantías constitucionales en situaciones reales del contexto nacional.

La búsqueda de las sentencias se realiza en la base de datos denominada Sistema de Consulta de Jurisprudencia (s.f.), que es un recurso en línea de acceso público que la Corte de Constitucionalidadpone a disposición de la ciudadanía. Se

utiliza la sección búsqueda por texto libre, empleando las siguientes palabras clave: colegio, centro educativo, escuela, establecimiento oficial, disciplina escolar, derecho a la educación, debido proceso y derecho de defensa.Se seleccionan aquellas resoluciones que cumplen con alguno de los criterios siguientes: (1) corresponden a casos desarrollados en el ámbito escolar e incluyen en su texto la palabra disciplina o alguna de sus variantes (disciplinario, disciplinaria); o (2) contienen una interpretación sobre las características del derecho de defensa y del debido proceso. La revisión se centra en los "antecedentes" y "considerandos" del texto. Los primerospermiten comprender el contexto fáctico de los casos y los segundosconstituyen la parte en la que el tribunal expone el criterio jurídico adoptado y su justificación.

Las garantías constitucionales del debido proceso y del derecho de defensa

En el ámbito del derecho educativo, la disciplina escolar puede definirse como **"**el cumplimiento de las normas que regulan la convivencia pacífica y propician el ambiente adecuado para la práctica educativa" (Ministro de Educación, 2011, art. 4). El escenario de aplicación de la disciplina escolar es la comunidad educativa, entendida como "la unidad que interrelacionando los los diferentes elementos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje coadyuva a la consecusión de los principios y fine de la educadión" (Ministro de Educación, 2011, art. 1). La comunidad está integrada por los educandos, los padres de familia y el personal propio del centro educativo (directores, educadores y personal administrativo), y su convivencia puede verse afectada por tensiones y conflictos que, por su naturaleza o gravedad, llegan a transgredir la normativa vigente en materia de conducta escolar. En este ámbito adquieren especial relevancia los conceptos de reglamento de disciplina, procedimiento disciplinario y sanciones, vinculados directamente con el debido proceso y del derecho de defensa, porque estas garantías deben constituir el eje orientador de todo procedimiento disciplinario.

En Guatemala, el debido proceso y el derecho de defensa encuentran su principal reconocimiento en el artículo 12 de la Constitución Política de la República (Asamblea Nacional Constituyente, 1985), según el cual, nadie puede ser condenado, ni privado de sus derechos, sin haber sido citado, oído y vencido en proceso legal ante juez competente y preestablecido. Asimismo, dispone que ninguna persona puede ser juzgada por procedimientos que no estén preestablecidos legalmente. Al respecto, la Corte de Constitucionalidad ha expresado, en el expediente 3045-2009, que:

> El derecho de defensa, en términos generales, garantiza que quienes intervienen en la sustanciación de un procedimiento, sea administrativo o jurisdiccional, tendrán la oportunidad de exponer sus argumentos y proponer sus respectivos medios de prueba, de rebatir los argumentos y controlar la prueba de la parte contraria y de promover los medios de impugnación en la forma prevista legalmente. (2009, pág. 5)

En el pasaje se identifican varios mecanismos concretos que materializan el derecho de defensa: 1) el derecho a ser oído y a exponer argumentos, 2) el derecho a proponer medios de prueba, 3) el derecho a controvertir la prueba y los argumentos de la contraparte, 4) el derecho a controlar la producción de la prueba, y, 5) el derecho a interponer medios de impugnación. La Corte de Constitucionalidad también señala que:

> La observancia de este derecho constitucional implica dar a los sujetos las siguientes oportunidades: derecho de audiencia o a ser oído, también denominado audialteram parte o notice and hear, el derecho de acceso al expediente, el derecho a formular alegatos y presentar pruebas, derecho a una decisión expresa, motivada y fundada en ley, el derecho a recurrir y el acceso a la justicia. (Sentencia dictada dentro del expediente 2165-2008, 2008, pág. 3)

En este criterio jurisprudencial, el tribunal identifica un conjunto de facultades concretas que integran el contenido material del derecho de defensa: 1) el derecho de audiencia o a ser oído, que implica que ninguna decisión se adopte sin haber escuchado previamente al interesado , 2) derecho de acceso al expediente, que permite conocer las actuaciones y pruebas existentes, 3) el derecho a formular alegatos y presentar pruebas, que asegura la posibilidad de aportar elementos que sustenten la posición del sujeto dentro del procedimiento, 4) el derecho a una decisión expresa, motivada y fundada en ley, que obliga a la autoridad a resolver mediante actosrazonados, evitando la arbitrariedad, 5) el derecho a recurrir, que garantiza la posibilidad de impugnar decisiones adversas y, el 6) acceso a la justicia, conforme al cual el afectado puede acudir ante órganos jurisdiccionales para restablecer el derecho vulnerado.Con relación al debido proceso, en la sentencia dictada dentro del expediente 125-2002 se expresa:

> (…) el derecho a un debido proceso, constituye una garantía fundamental de las partes involucradas en el mismo y comprende el conjunto de actos y etapas procesales que deben observarse de acuerdo con la ley, teniendo presente que, el proceso, en su conjunto, requiere que la intervención de los actores –el juez y las partes-, se lleven a cabo por las vías legales e idóneas para substanciar y resolver las cuestiones objeto de conocimiento (Corte de Constitucionalidad, 2003, pág. 3)

La Corte interpreta el debido proceso como una garantía cuyo objetivo es asegurar que la resolución de los conflictos se realice mediante procedimientos legítimos. También reconoce que, uno de los ejes para el respeto del debido proceso y del derecho de defensa, es el derecho de audiencia "para el respeto al debido proceso y al derecho de defensa, se debe observar el principio procesal de audiencia o contradicción (..)incluso en el procedimiento probatorio" (Sentencia dictada dentro del

expediente 1462-2009, 2010, pág. 8). En suma, los criterios expuestos en esta sección permiten caracterizar las facultades implícitas en el ejercicio del derecho de defensa y del debido proceso, las cuales constituyen, en esta investigación, el marco de referencia para determinar si dichas facultades se encuentran reconocidas en la normativa jurídica aplicable a la disciplina escolar.

Marco normativo de la disciplina escolar en Guatemala

El artículo 28, numeral 2, de la Convención sobre los Derechos del Niño, establece que los Estados Parte "adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño" (Organización de las Naciones Unidas, 1989). La Ley de Educación Nacional señala, en el artículo 34.2, que los educandos tienen la obligación de cumplir con los requisitos expresados en los reglamentos que rigen los centros educativos (Congreso de la República de Guatemala, 1991). Por su parte, los padres de familia están obligados a informarse personalmente y periodicidad del rendimiento disciplinario de sus hijos (Congreso de la República de Guatemala, 1991, art. 35.5).

La Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, hace una alusión expresa al tema objeto de estudio:

> ARTICULO 43. Disciplina de los centros educativos. El Estado a través de las autoridades educativas competentes deberá adoptar las medidas pertinentes para procurar que la disciplina en los centros educativos, tanto públicos como privados, se fomente respetando la integridad y dignidad de los niños, niñas y adolescentes, garantizándoles de igual manera la oportunidad de ser escuchados previamente a sufrir una sanción. Los establecimientos privados no deberán presionar psíquica, física, pedagógica o moralmente a los niños, niñas y adolescentes por ninguna causa; y en caso de incumplimiento de pagos deberán usarse los mecanismos legales para que los padres, tutores o encargados cumplan con las obligaciones contraídas con el establecimiento educativo (Congreso de la República de Guatemala, 2003).

El texto alude de forma indirecta al derecho de defensa y debido proceso porque determina que los niños y adolescentes deben ser escuchados antes de sufrir una sanción, por lo tanto, traslada al régimen disciplinario escolar el principio de audiencia previa, que constituye una de las facultades derivadas de estas garantías constitucionales. También se relaciona con el artículo 12, numeral 2, de la Convención de los Derechos del Niño, donde se estipula que al niño se le debe la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento que lo afecte(Organización de las Naciones Unidas, 1989).

El artículo 62, literal g, Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia determina que los niños y adolescentes tienen el deber de cumplir con las disposiciones

disciplinarias establecidas en el centro escolar, siempre que se administren de modo compatible con su dignidad y no contravengan la ley (Congreso de la República de Guatemala, 2003). El artículo 79 de la misma norma jurídica reconoce que los establecimientos educativos pueden aplicar medidas preventivas y disciplinarias, conforme a su reglamentación interna, siempre que estas se ejerzan respetando la dignidad, la integridad personal y los derechos y garantías de los niños y adolescentes, en especial el debido proceso y el derecho de defensa (Congreso de la República de Guatemala, 2003). Esta disposición determina, de forma expresa, la potestad reglamentaria de los centros educativos en materia disciplinaria, pero también subordina el ejercicio de las medidas de esta índole a principios específicos: la dignidad humana, la integridad personal, el derecho de defensa y el debido proceso.

El Acuerdo Ministerial 1-2011, Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de la paz en los centros educativos,constituye la regulación más amplia y específica sobre la disciplina en el ámbito de los centros educativos. Su emisión original data del año 2011, aunque ha sido reformada en varias ocasiones, siendo la más reciente la de 2019. Su propósito es sensibilizar a la comunidad educativa, fomentar relaciones armoniosas y pacíficas entre sus miembros, y garantizar un ambiente seguro y propicio para la formación integral del estudiantado (Ministro de Educación, 2011). El Título IV, está dedicado al régimen sancionador y contempla, en términos generales, los aspectos siguientes:

1) Comisión de disciplina del centro educativo: es un cuerpo colegiado que se integra en cada establecimiento por el director, tres educadores y un padre de familia. Es el ente superior en materia del régimen disciplinario y de sanción a los educandos. Su mandato es garantizar la justicia, la equidad, el debido proceso, el derecho de defensa, respetando la integridad y dignidad de los educandos(Ministro de Educación, 2011, arts. 24-25).
2) Régimen de faltas y sanciones: el texto clasifica las faltas en tres tipos: leves, graves y las que ameritan suspensión temporal. En cada caso enumera las conductas que las constituyen, conforme a la naturaleza y gravedad de la infracción(Ministro de Educación, 2011, art. 27).Las sanciones son las medidas disciplinarias que se aplican al educando que comete una falta. Su efecto debe ser reflexivo, formativo y reparador de la falta cometida, respetando la integridad y dignidad del educando. Deben ser notificadas a los padres del educando menor de edad o directamente al adulto (Ministro de Educación,

2011, arts. 27-28). Contra las sanciones que emite la comisión de disciplina cabe el recurso de revocatoria (Ministro de Educación, 2011, art. 33).

Las faltas leves se sancionan con una llamada de atención verbal que debe quedar registrada en el expediente del educando con notificación, por escrito, a los padres. En la sanción verbal se debe llamar a la reflexión al educando para que no cometa otro tipo de falta. Esta sanción la impone el educador, encargado de grado o sección (Ministro de Educación, 2011, art. 29). Las faltas graves se sancionan con una llamada de atención escrita que se hace constar en acta que se registra en el expediente del educando. Son impuestas por la comisión de disciplina. Se debe citar a los padres del educando para comunicarles el motivo de la sanción y dialogar sobre las consecuencias y formas de enmienda de la falta cometida (Ministro de Educación, 2011, art. 30).Las faltas que ameritan la suspensión temporal ameritan la elaboración de un acta por parte de la comisión de disciplina. Se debe notificar el hecho a los padres de y presentar la denuncia a donde corresponda, si el caso lo amerita. Durante el período de la suspensión, el estudiante amonestado debe realizar actividades académicas que le indique la comisión de disciplina (Ministro de Educación, 2011, art. 31).

Aunque la legislación vigente reconoce la obligación de respetar el derecho de defensa y el debido proceso del educando en el ámbito de la disciplina escolar, ni la Ley de Educación Nacional, ni la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, ni el Acuerdo Ministerial 01-2011, desarrollan de manera completa las facultades implícitas en el ejercicio de estas garantías. No se contemplan las formas de acceso al expediente disciplinario escolar, ni el modo y plazo para formular alegatos y presentar pruebas. Tampoco se establece la exigencia de que la decisión adoptada esté debidamente motivada y fundada en ley. De hecho, en la normativa vigente no desarrollan las etapas o pasos a seguir para conducir un procedimiento sancionatorio como tal, en aras de garantiza el debido proceso. La ausencia de regulación integral deja amplios márgenes de discrecionalidad en la actuación de las autoridades educativas. Como consecuencia, recae los centros educativos la responsabilidad de desarrollar y asegurar las etapas procedimentales necesarias en sus reglamentos internos, a efecto de

salvaguardar las garantías constitucionales de defensa y debido proceso del educando sujeto a sanción.

Resultados

A continuación, y como resultado de la investigación, se presentan diversos criterios jurisprudenciales identificados en cinco sentencias dictadas por la Corte de Constitucionalidad. En todos los casos analizados se discute algún tema de conducta del educando. En algunos fallos, el tribunal hace referencia expresa a las garantías constitucionales del debido proceso y del derecho de defensa, en otros, el análisis está centrado en los hechos o actuaciones desarrolladas durante el procedimiento disciplinario.

Expediente 787-2000

En la sentencia dictada dentro del expediente de apelación de amparo 787-2000 (Corte de Constitucionalidad, 2000), se analiza el caso de dos adolescentes que fueron sorprendidos cometiendo una falta calificada como grave por el centro educativo. Ambos fueron sometidos a un interrogatorio en el cual confesaron los hechos y reconocieron su responsabilidad. No obstante, el establecimiento educativo les impuso la sanción de retiro definitivo, sin otorgar valor alguno al hecho de haber admitido su falta. Como primer punto, el tribunal constitucional advierte que:

> Las normas reglamentarias o disciplinarias de los centros educativos cuando se apliquen a menores de edad deberán guardar coherencia con los valores, principios y normas del Estado Constitucional de Derecho; de lo contrario, se causaría agravio susceptible de ser examinado en amparo (pág. 6).

Este criterio jurisprudencial se reitera en resoluciones posteriores, como las dictadas dentro de los expedientes 1885-2004 (Corte de Constitucionalidad, 2004) y 434-2012 (Corte de Constitucionalidad, 2012), lo que demuestra su valor orientador para la interpretación y aplicación de las normas disciplinarias en el ámbito educativo. En el caso, también se determina lo siguiente:

> (..) quedó plenamente probado que los alumnos infractores admitieron la falta (…), reconocimiento de culpa que configura la circunstancia atenuante regulada por el propio establecimiento. Además, (…) fueron objeto de interrogatorio (…) pero no consta en el expediente ni en el informe circunstanciado, que se haya profundizado sobre otros asuntos relacionados con la conducta y aplicación al estudio de ellos ni datos sobre su personalidad (…) que permitiera determinar en los sancionados una predisposición crónica o incorregible a la infracción de las normas reglamentarias internas del colegio (…) De manera que si bien los alumnos fueron oídos, no se hizo con la extensión propia de una declaración exculpante a que

> toda persona tiene derecho, en particular los menores (de 13 y 14 años y adolescentes) que admitieron su culpa, aun bajo las circunstancias de enfrentar solos el peso de la autoridad educativa que los interrogó (…) destacando únicamente la infracción sin valorar, como debería hacerse, las circunstancias que gradúan la responsabilidad (reconocimiento de la falta y diciendo honestamente la verdad) y las otras propias de la personalidad y el comportamiento que durante muchos años hayan observado los estudiantes en el mismo centro escolar(Corte de Constitucionalidad, Sentencia del expediente 787-2000, 2000, págs. 9-10).

De esa cuenta, en el ámbito escolar, el debido proceso no se limita a "oír al estudiante", sino que implica una evaluación integral de todos los elementos relevantes, dentro de estos, la conducta previa del educando y otras posibles circunstancias que gradúan la responsabilidad, por ejemplo, aceptar los hechos u ofrecerle una disculpa al agraviado. Este criterio debe leerse junto con el artículo 28 del Acuerdo Ministerial 1-2011, Normativa de convivencia pacífica y disciplina para una cultura de la paz en los centros educativos, donde se estipula que el efecto de las sanciones debe ser reflexivo, formativo y reparador de la falta cometida (Ministro de Educación, 2011).

Expediente 333-2002

En la sentencia dictada dentro del expediente de apelación de amparo 333-2002, se plantea el caso de un estudiante que fue sancionado por incurrir en una falta al reglamento disciplinario. Transcurridos siete meses desde la imposición de dicha sanción, las autoridades del establecimiento decidieron aplicarle otras sanciones, pese a que ya había cumplido con la sanción originalmente impuesta. Al analizar el asunto se considera que:

> (…) el acto reclamado, resulta ser agraviante porque con dicho acto se pretende no solo revisar un caso ya resuelto y ejecutado (cosa juzgada) sino que se pretende aplicar retroactivamente una disposición general de tipo administrativa-académica a un caso concreto ya fenecido con lo cual se vulneraría el principio constitucional de irretroactividad de la ley en un caso no de materia penal (…) se ve también, como vulneraciones a los derechos de defensa y debido proceso –garantías también de tipo constitucional- (…) dejar nula las sanciones que en su oportunidad se le impusieron y que cumplió y en su lugar establecer nuevas, ya que en la emisión de dicho acto no intervino la voluntad del ahora afectado, ni se le dio intervención alguna (Corte de Constitucionalidad, 2002, págs. 5-6)

En ese orden de ideas, la cosa juzgada en materia disciplinaria escolar no solo protege contra la duplicidad de sanciones, sino que constituye una manifestación concreta del derecho de defensa y del debido proceso, al impedir que el educando sea nuevamente sometido a un proceso o sanción por una conducta ya resuelta conforme al reglamento interno. El tribunal también advierte que las nuevas sanciones se emitieron sin intervención del afectado, lo que constituye una violación directa al derecho de audiencia implícito en ambas garantías.

Expediente 434-2012

En el año 2012, una estudiante denuncia a un compañero por la comisión de faltas contra la moral. Las autoridades del establecimiento educativo interrogan al alumno, quien reconoce su participación en los hechos y no obstante deciden expulsarlo, lo que motiva el reclamo de protección constitucional. En el reclamo también se argumenta que el Acuerdo Ministerial 01-2011, emitido por el Ministerio de Educación, no prevé la "expulsión" como una de las sanciones aplicables, sin embargo, el reglamento interno del centro educativo sí la contempla. En consecuencia, se considera que dicha disposición reglamentaria resulta desproporcionada respecto del marco normativo ministerial. En sus consideraciones, el tribunal señala que:

> De esa cuenta, es esa la premisa que se debe observar al momento de tomar una decisión en torno a la educación de un niño, tomando en cuenta que si éste incurre en una falta al que se le da el calificativo de grave, como en el presente caso, previo a su sanción debe agotarse un procedimiento en el cual sea garantizado el derecho de defensa del aludido, y que, de proceder, esa sanción impuesta se encuentre regulada en la normativa que rija esa actuación. Es importante establecer también que el objeto de una sanción de esa naturaleza es de corregir y enseñar a quien cometió la falta las consecuencias de esa actuación para su propia vida (…) De lo anteriormente considerado y de las premisas legales citadas, colige este Tribunal que el Acuerdo 01-2011 emitido por el Ministerio de Educación, contiene la Normativa de Convivencia Pacífica y Disciplina para una Cultura de Paz (…), es la aplicable al caso concreto, ello se comprende porque, atendiendo al interés superior del niño entre los cuáles contempla el derecho a la educación, no puede ser viable que por una falta cometida, la sanción de éste sea la vulneración de ese derecho, que es lo que conlleva la expulsión, pues lejos de ser una reparación a la falta cometida, es condenarlo a la desocupación (…) Tales circunstancias (…) son las que conducen a este Tribunal a aceptar como normativa aplicable al caso concreto el citado acuerdo por ser el más congruente con el interés superior del niño, en cuanto a la comisión de faltas y su forma de sancionarlas (Corte de Constitucionalidad, Sentencia dictada dentro del expediente 434-2012, 2012, págs. 6-8)

En los párrafos se observa que cuando un educando incurre en una falta calificada como "grave", no puede imponerse la sanción de manera inmediata, previamente debe agotarse el procedimiento sancionatorio. Además, se reconoce que, en caso de discrepancia respecto de la aplicación de una norma disciplinaria (como cuando se debate si debe prevalecer el reglamento interno del centro educativo o el Acuerdo Ministerial 01-2011) debe aplicarse la disposición que resulte más favorable al interés superior del niño.

Expediente 2026-2013

En este asunto se analiza el caso de un centro educativo que decidió no inscribir a un adolescente para el ciclo escolar siguiente, fundamentando su decisión en los antecedentes de conducta del estudiante. Según el relato de los hechos, el educando había presentado reiterados problemas de comportamiento durante su trayectoria

académica, situación que motivó la suscripción de un acta de compromiso, la cual incumplió. El incumplimiento sirvió de base para que las autoridades del establecimiento resolvieran no admitirlo en el ciclo escolar 2013. Se consideró que:

> (…) no es dable obligar al Centro Educativo a recibir o permitir que continúe un alumno recibiendo esa educación, cuando su proceder va en contra de los perfiles y valores que imparte. De darse esa situación, la sola aceptación por parte del colegio, va en perjuicio del propio alumno que puede llegar a considerar que los compromisos no se cumplen y que aunque incurra en una conducta irregular será premiado, tanto por los padres por repeler esa decisión, así como por las propias instancias administrativas y judiciales que por una errónea apreciación del derecho a la educación permitan al estudiante conducirse de manera impropia y alejada de los valores que se pretenden inculcar en sus demás alumnos. Esas conductas, no sancionadas sí pueden incidir en vulneración al principio de igualdad respecto de quienes se han conducido de manera proba, y cumpliendo a cabalidad las exigencias y perfiles del Centro Educativo, a diferencia del que incumple, y que a pesar del derecho del colegio de decidir a quienes admiten y a quienes no, se les obliga a aceptarlos (Corte de Constitucionalidad, 2014, pág. 8),

Este fragmento refleja que no puede obligarse a un establecimiento a mantener en su matrícula a un estudiante cuya conducta contraviene los valores que la institución promueve. Además, introduce una reflexión sobre el principio de igualdad (artículo 4 de la Constitución Política de la República de Guatemala) aplicado al entorno educativo. Según la sentencia, no sancionar las conductas que vulneran las normas internas puede traducirse en una discriminación respecto de aquellos estudiantes que sí cumplen con las reglas y valores institucionales.

Expediente 4943-2016

En el presente asunto, el centro educativo resolvió no reinscribir al estudiante para el siguiente ciclo escolar, argumentando la existencia de reiterados problemas de conducta que afectaban la convivencia escolar. Dichas situaciones fueron debidamente notificadas a los padres de familia, a quienes se les brindaron alternativas de acompañamiento psicológico para el educando, las cuales no fueron aceptadas. Esta circunstancia fue considerada por el tribunal:

> (…) las autoridades del centro educativo impugnado en este amparo, no sólo cumplieron con poner en conocimiento de los padres la existencia de conductas que hacían incompatible el comportamiento del alumno con las normas de convivencia del centro educativo, sino también ofrecieron la ayuda psicológica para ayudar al desarrollo integral del hijo de los postulantes y la consejería necesaria, a lo cual los padres se negaron rotundamente. Tal actitud de los padres –amparistas- según lo informó la autoridad impugnada, no sólo tiene incidencia negativa en el desarrollo físico y emocional de su hijo (…) sino también en la seguridad y desarrollo integral del resto de la comunidad educativa integrada por menores edad, que el centro educativo está también obligado a tutelar. De ahí que, la decisión adoptada por la autoridad impugnada, consistente en no autorizar la inscripción del hijo de los postulantes para el siguiente escolar, tuvo como precedente, a criterio de esta Corte, una actuación adecuada y correcta por parte del centro educativo (Corte de Constitucionalidad, Sentencia dictada dentro del expediente 4943-2016, 2017, pág. 28)

Como se observa, el hecho generador de la decisión de no reinscribir al estudiante fue su reiterada conducta inadecuada. Aunque esa decisión no tiene carácter de sanción, puesto que su finalidad no es correctiva ni punitiva, sí guarda relación con el comportamiento y la convivencia escolar, porque su propósito fue tutelar la seguridad y desarrollo integral del resto de la comunidad educativa.

En la tabla siguiente se resumen los criterios jurisprudenciales previamente analizados. Estos se agrupan en tres categorías, según el ámbito de la disciplina escolar en el que producen efectos, para apreciar con mayor claridad la forma en que la jurisprudencia ha abordado la aplicación del debido proceso y del derecho de defensa en el contexto educativo.

Tabla 1

Criterios jurisprudenciales relativos a la disciplina escolar

Criterios sobre la conducta del estudiante	*Expediente*
No puede imponerse al centro educativo la obligación de admitir o mantener en su matrícula a un estudiante cuyo comportamiento resulte incompatible con los valores que orientan su proyecto educativo.	*2026-2013*

Criterios sobre aplicación de las normas disciplinarias	*Expediente*
El educando no puede ser sometido nuevamente a un proceso disciplinario o sanción por una conducta que ya fue resuelta conforme al reglamento interno (cosa juzgada).	*333-2002*
Las normas reglamentarias o disciplinarias de los centros educativos, cuando se apliquen a sus alumnos, deberán guardar coherencia con los valores, principios y normas del Estado Constitucional.	*787-2000, 1885-2004, 434-2012*
En caso de discrepancia entre el reglamento del centro educativo y el Acuerdo Ministerial 01-2011, que regula la convivencia pacífica y la disciplina escolar, prevalece como normativa aplicable al caso concreto, la más congruente con el interés superior del niño.	*434-2012*
La omisión de sancionar determinadas conductas de un educando puede generar una afectación al principio de igualdad, porque coloca en una situación de desventaja a los estudiantes que han observado una conducta proba y ajustada a los valores del centro educativo.	*2026-2013*
Cuando el educando incurre en una ofensa extremadamente seria al que se le da el calificativo de grave, previo a tomar una decisión se debe agotar un procedimiento en el cual se vea garantizado el interés superior del niño y derecho de defensa del aludido.	*4943-2016*

Criterios jurisprudenciales sobre la imposición de sanciones	*Expediente*
El objeto de una sanción es corregir y enseñar, a quien cometió la falta, las consecuencias de esa actuación para su propia vida.	*434-2012*
No puede ser viable que por una falta cometida, la sanción sea la vulneración del derecho a la educación, que es lo que conlleva la expulsión, pues lejos de ser una reparación a la falta cometida, es condenar al educando a la desocupación.	*434-2012*

Al momento de imponer una sanción, deben valorarse las circunstancias particulares del caso, así como los antecedentes personales y el comportamiento demostrado por los estudiantes durante el tiempo que han permanecido en el centro educativo.	*787-2000*
El reconocimiento de culpa por parte del educando configura una circunstancia atenuante que debe considerarse al imponer la sanción.	*787-2000*

*Nota.*En la jurisprudencia de la CC, el número de expediente es el elemento identificador de cada sentencia. Los criterios analizados en este apartado se derivan de las consideraciones expresadas por el tribunal en los fallos seleccionados.

Conclusiones

Al confrontar la normativa vigente en materia de disciplina escolar con las facultades implícitas en el ejercicio del derecho de defensa, se constata que las leyes no regulan de manera suficiente ni sistemática aspectos esenciales como el derecho de audiencia, el acceso al expediente, la posibilidad de formular alegatos y presentar pruebas, así como el derecho a obtener una decisión debidamente motivada y fundada en ley. Asimismo, las disposiciones existentes no establecen un procedimiento sancionatorio claramente estructurado, es decir, carecen de una regulación que precise las etapas que deben cumplirse desde la comisión de la falta hasta la imposición de la sanción. En consecuencia, no existe una guía normativa que sustente de manera integral el debido proceso en el ámbito disciplinario escolar.

La Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia reconoce expresamente que los educandos deben ser escuchados previamente a la imposición de una sanción, lo que constituye una manifestación del derecho de audiencia, sin embargo, el Acuerdo Ministerial 01-2011 se limita a disponer que, cuando se dan faltas graves, lo que procede es citar a los padres del educando, o al propio estudiante en caso de ser mayor de edad, para comunicarles el motivo de la sanción y dialogar sobre sus consecuencias y posibles formas de enmienda. En el caso de las faltas que ameritan suspensión temporal, únicamente se contempla que la comisión disciplinaria procederá a elaborar un acta, notificando el hecho a los padres de familia. Esta regulación resulta insuficiente, pues no precisa el momento procesal ni la forma en que debe garantizarse el derecho a ser oído que tiene el estudiante en aras de garantizarle su derecho de defensa.

La jurisprudencia revela que, el derecho de defensa en el ámbito escolar no se satisface simplemente con “oír al estudiante”. Requiere una valoración integral de todos los elementos relevantes que permitan determinar, con justicia y proporcionalidad, la sanción aplicable, cuando esta corresponda. Entre dichos elementos deben considerarse,

por ejemplo, la conducta previa del educando que debe constar en su historial, el reconocimiento voluntario de los hechos, la manifestación de disculpa hacia la persona agraviada o la reparación del daño. Aunque el Acuerdo Ministerial 01-2011, Normativo para la Convivencia Pacífica y Disciplina Escolar para una Cultura de Paz, no regula de manera expresa estos aspectos, sí establece que la finalidad primordial de la sanción debe ser promover la reflexión, la formación y la reparación del daño, y que esta debe imponerse en proporción a la magnitud de la falta cometida.

El análisis de la jurisprudencia en materia disciplinaria escolar puede servir como un parámetro orientador para la construcción de procedimientos internos en los centros educativos, porque los antecedentes de cada caso reflejan situaciones reales en las que se ha aplicado la disciplina escolar. En algunos se evidencian vulneraciones a los derechos de los estudiantes, pero también reflejan situaciones en las que el establecimiento educativo actúo conforme derecho, aplicando correctamente la disciplina escolar. Entre los principales temas discutidos destacan la desproporción entre la falta cometida y la sanción impuesta, la ausencia de un propósito formativo o reflexivo en las medidas disciplinarias, así como la falta de consideración de las circunstancias personales, antecedentes de conducta y factores atenuantes al momento de decidir la sanción.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (1985). Constitución Política de la República de Guatemala.

Congreso de la República de Guatemala. (1991). Ley de Educación Nacional, Decreto número 12-91.

Congreso de la República de Guatemala. (2003). Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, Decreto número 27-2003.

Corte de Constitucionalidad. (2000). Sentencia dictada dentro del expediente 787-2000.

Corte de Constitucionalidad. (2002). Sentencia dictada dentro del expediente 333-2002.

Corte de Constitucionalidad. (2003). Sentencia dictada dentro del expediente 125-2002.

Corte de Constitucionalidad. (2004). Sentencia dictada dentro del expediente 1885-2004.

Corte de Constitucionalidad. (2008). Sentencia dictada dentro del expediente 2165-2008.

Corte de Constitucionalidad. (2009). Sentencia dictada dentro del expediente número 3045-2009.

Corte de Constitucionalidad. (2010). Sentencia dictada dentro del expediente 1462-2009.

Corte de Constitucionalidad. (2012). Sentencia dictada dentro del expediente 434-2012.

Corte de Constitucionalidad. (2014). Sentencia dictada dentro del expediente 2026-2013.

Corte de Constitucionalidad. (2017). Sentencia dictada dentro del expediente 4943-2016.

Corte de Constitucionalidad. (s.f.). Sistema de Consulta de Jurisprudencia de la Corte de Constitucionalidad. Obtenido de Corte de Constitucionalidad : https://consultajur.cc.gob.gt/wcJur/Portal/wfPrincipal.aspx

Jefe del Gobierno de la República. (1963). Código Civil, Decreto Ley 106.

Ministro de Educación. (2011). Acuerdo Ministerial No. 1-2011, Normativa de Convivencia Pacífica y Disciplina para una Cultura de Paz en los centros educativos.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Organización de las Naciones Unidas (ONU).

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO DOS DESAFIOS E MUDANÇAS IMPOSTAS PELA PANDEMIA DE COVID-19 EM RONDONÓPOLIS, MATO GROSSO[6]

Eliane Lima Borges de Medeiros[7]
Marines Aires[8]

Eixo Temático: Direito Educativo e Direitos Humanos

Resumo
Introdução:A pandemia da Covid-19, deflagrada globalmente a partir de 2020, impôs uma das maiores rupturas sociais e econômicas da história, com impactos profundos e multifacetados no setor educacional. Os professores tiveram suas vidas e rotinas alteradas, bem como suas realidades, em sala de aula Neste contexto um dos fatores afetado no tocante a esses profissionais foi a Qualidade de Vida (QV). **Objetivo:** Compreender a percepção dos professores sobre a Qualidade de Vida , as mudanças e os desafios vivenciados durante a pandemia da Covid-19 em escolas estaduais de Rondonópolis, Mato Grosso (MT). **Metodologia**: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória, realizada em cinco escolas estaduais no município de Rondonópolis/MT. Os participantes do estudo foram professores do Ensino Fundamental 2, das áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Natureza e Matemática . A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise ocorreu a partir da Análise Temática.Esta investigação se justifica pela urgência em dar voz a esses profissionais, identificar os principais fatores de desgaste e, consequentemente, subsidiar a proposição de políticas públicas e estratégias de apoio mais eficazes para a categoria, contribuindo para a valorização e o bem-estar dos educadores em um cenário pós-pandêmico.

Palavras Chaves Pandemia da Covid-19. Prática docente. Qualidade de vida.

TEACHING PERCEPTIONS ON QUALITY OF LIFE: A STUDY OF TWO CHALLENGES AND MOVEMENTS IMPOSTED BY THE COVID-19 PANDEMIC IN RONDONÓPOLIS, MATO GROSSO

Introduction: The Covid-19 pandemic, which broke out globally in 2020, is one of the largest social and economic ruptures in history, with profound and multifaceted impacts in the educational sector. The teachers have their lives and altered routines, as well as

[6] O trabalho foi extraido da Dissertação de Mestradointitulada Qualidade De Vida Do Professor:Desafios e Mudanças Frente á Pandemia da Covid-19 desenvolvida junto à linha de pesquisa: Formação de professores, saberes e práticas educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

[7] Professora de EducaçãoFísica. Mestre emEducação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail elianelimaborges@hotmail.com

[8] Enfermeira. Doutoraem Enfermagem peloPrograma de Pós-graduaçãoem Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduaçãoemEducação URI/FW(PPGEDU). Pós Doutora em Educação/PPGEDU/URI.E-mail:maires@uri.edu.br

their realities, in the classroom. In the context of two factors affecting these professionals, it is the Quality of Life (QV). Objective: To understand the perception of two teachers about the Quality of Life, the changes and challenges experienced during the Covid-19 pandemic in state schools in Rondonópolis, Mato Grosso (MT). Methodology: This is a qualitative, descriptive, exploratory research, carried out in five state schools in the municipality of Rondonópolis/MT. The participants of the study are professors of Fundamental Education 2, in the areas of Language, Human Sciences, Nature and Mathematics. The result was obtained through semi-structured interviews. An analysis is carried out from the Thematic Analysis. This research is justified by the urgency of giving voice to these professionals, identifying the main factors of wear and tear and, consequently, subsidizing the proposal of public policies and more effective support strategies for the category, contributing to its valorization and better performance. two educators in a post-pandemic scenario.

Key Words Covid-19 Pandemic. Teaching practice. Quality of life.

Introdução

Diante das transformações impostas pela pandemia da Covid 19, muitos setores produtivos passaram por mudanças, surgiram novas formas de trabalho e, no contexto da educação, o cenário não foi diferente. Aliás, esse foi um dos setores que mais teve desafios durante a pandemia. Com a alta taxa de transmissibilidade do vírus, a primeira alternativa adotada pelos governos foi o fechamento das escolas e a implementação do trabalho remoto ou teletrabalho.

Nesse viés, voltando os olhares para os profissionais da educação, sobretudo para os professores, é notório que, durante a crise sanitária, tiveram suas vidas e rotinas alteradas, suas realidades, em sala de aula, passaram a transitar entre atividades educativas assíncronas (a distância) e algumas atividades síncronas (Lamin-Guedes, 2020).

Santos (2020), ao versar acerca das mudanças durante e após a pandemia, afirma que a situação imposta à população mundial demonstrou a existência de diversas alternativas que podem otimizar o atual modo de viver. As adaptações feitas na área da Educação são um exemplo expressivo disso. Essas mudanças trouxeram profundos impactos no fazer profissional dos docentes, muitos tiveram que se adaptar rapidamente às novas exigências. Professores que nunca tiverem contato com tecnologias de comunicação e informação e com a modalidade de educação a distância, viram-se face a câmeras, edição de vídeos, mídias diversas e uma nova modalidade de ensinar e aprender (Pinho *et al*., 2021).

Nesse cenário, os docentes precisaram se reinventar, buscar novas maneiras e novos métodos para lograr êxito em sua função. Em muitos casos, não havia distinção entre sala de aula e o lar dos professores, o que gerou uma sobrecarga de trabalho desses profissionais. Para manter o vínculo com o aluno e interligar esses indivíduos com a escola o professor foi peça fundamental, atendendo os alunos indistintamente, em qualquer lugar e pelos mais variados meios de comunicação. Todos esses fatores podem estar relacionados a um aumento do nível de estresse, cansaço físico, mental e psicológico dos docentes, com comprometimento da QV.

No Brasil, e em particular nas escolas estaduais do município de Rondonópolis, Mato Grosso, essa transformação não ocorreu sem severos desafios. Professores viram suas casas convertidas em salas de aula e escritórios, enfrentando a sobrecarga de trabalho, a necessidade de domínio rápido de novas tecnologias digitais e a complexa tarefa de manter o vínculo pedagógico com os alunos em meio a incertezas e medos.

Nesse contexto, a Qualidade de Vida (QV) dos docentes emergiu como uma preocupação central. Antes mesmo da pandemia, o magistério já era reconhecido como uma profissão com alto índice de estresse e adoecimento, e a crise sanitária exacerbou essas vulnerabilidades. O equilíbrio entre vida profissional e pessoal, a saúde mental, as condições de trabalho e as relações interpessoais foram elementos colocados em xeque pela nova realidade do ensino a distância e, posteriormente, pelo retorno híbrido ou presencial.

Diante desse cenário, o presente estudo se propõe a compreender a percepção dos professores das escolas estaduais de Rondonópolis (MT) sobre sua Qualidade de Vida, analisando as mudanças concretas e os desafios enfrentados no cotidiano de trabalho e pessoal durante o período crítico da pandemia da Covid-19.

Este trabalho se justifica pela urgência em dar voz a esses profissionais, identificar os principais fatores de desgaste e, consequentemente, subsidiar a proposição de políticas públicas e estratégias de apoio mais eficazes para a categoria, contribuindo para a valorização e o bem-estar dos educadores em um cenário pós-pandêmico.

Este trabalho está organizado em 5 seções. Inicialmente na introduação realizamos uma contextualização sobre a tematica em estudo, sua justificativa e objetivos deste trabalho. Na segunda seção realizamos uma contextualização das pesquisas e analisamos os reflexos e impacto da Pandemia da Covid-19 na Qualidade de Vida do professor. Na seção tres explicamos o percurso metodologico da pesquisa de Campo realizada em Rodonopolis Mato Grosso.Na seção quatro apesentamos os

resultados sobre a perpecççao de QV dos professores buscando realizar um discussão com outros contextos. Por fim apresenta-se as considerações finais sobre o estudo e suas implicação para pensarmos estratégias de promoção da saúde.

Desenvolvimento

Os Reflexos da Pandemia da Covid-19 na Qualidade de Vida Docente

O debate alusivo ao trabalho docente no contexto da Pandemia da Covid-19 é um tema relevante e atual, conforme já enfatizado, e que vem sendo assunto de debates e estudos. O ensino emergencial remoto levou o sistema educacional a adotar novas medidas de ensino. Os professores se adaptaram a atividades não presenciais, uma mudança repentina que gerou um misto de sentimentos, impactando diretamente sua saúde mental e na QV (Cuquetto; Portela; Vieira, 2022). Existem estudos sobre o efeito da Covid-19 em diversos espaços sociais. Brooks *et al*. (2020) e Shigemura*et al.* (2020) relatam que a saúde mental de pessoas socialmente isoladas, devido à pandemia, pode ser severamente impactada pelo medo do contágio, medo de infectar familiares e pela baixa na QV.

Segundo Silva *et al.* (2022), as imposições da pandemia desencadearam toda uma reestruturação social e de relacionamentos, assim, o distanciamento social modificou totalmente a rotina das pessoas, de forma que a falta de socialização, as constantes más notícias trazidas pela mídia e as mudanças das regras de higiene também podem ser elencadas como fatores que afetam psicologicamente os docentes e, consequentemente, sua produtividade no exercício de sua função. Nas palavras dos autores, os professores universitários estão entre os mais afetados psicologicamente haja vista a alta carga horária semanal, sobrecargas de trabalho, falta de preparo para atender a nova realidade, além das atividades burocráticas excessivas.

De acordo com Santos (2021), a QV está atrelada à percepção do indivíduo no que diz respeito à sua posição na vida e isso inclui o cenário do sistema cultural e de valores nos quais as pessoas vivem. Além disso, está interligada aos objetivos pessoais e suas expectativas, padrões e apreensões que são afetadas de maneira complexa pela saúde do indivíduo. Entre os fatores que impactam diretamente na QV, pode-se relacionar o estado psicológico, nível de dependência, relações sociais, crenças e convicções pessoais do ambiente que se vive.

Justino (2021) corrobora que a pandemia interferiu diretamente na QV dos professores e a consequência disso é o adoecimento destes profissionais. Os achados demonstram que a efetividade das medidas de contenção, principalmente o fechamento de escolas, causou impactos significativos na vida do aluno e professor, tanto a médio, quanto a longo prazo, sobretudo para os que vivem e lidam com os diferentes tipos de vulnerabilidade social.

Os resultados encontrados por Félix *et al*. (2021) mostraram que os professores avaliados sofreram impactos negativos durante a pandemia, em sua a QV, principalmente acerca dos aspectos sociais e ambientais. A condição de trabalho docente atrela-se tanto à QV no trabalho quanto à saúde emocional, a qual consiste em propiciar uma melhor humanização e bem-estar do trabalhador no seu cotidiano, proporcionando, individualidade, autonomia, entendimento de saúde individual no contexto docente, melhoria nos aspectos físicos, psíquico e mental.

Ainda no rol de fatores contribuintes para o alto nível de estresse e impacto na QV, pode-se elencar a falta de reconhecimento social e de motivação para o trabalho, más condições de trabalho, problemas referentes à relação com os alunos (envolvimento emocional com seus problemas e também conflitos e problemas comportamentais destes), alta demanda de trabalho (reuniões e trabalhos extraclasse, numerosas classes), necessidade constante de qualificação e atualização, cobrança dos pais e questões concernentes à administração do tempo.

Quanto aos professores, em especial os da rede pública de ensino, no Brasil, Alvarenga *et al.* (2020) evidenciaram que, entre os fatores que contribuem para a QV dos professores, os aspectos ambientais e sociais foram os de maior perda. Em consonância com o que foi dito e considerando: que o estresse no trabalho afeta a saúde do trabalhador e, por conseguinte, sua QV, Melo, Dias e Volpato (2020) dizem que os fatores de estresse no ambiente de trabalho envolvem, por exemplo, aspectos como organização, administração, sistema de trabalho e qualidade das relações humana. Diante dessa afirmação e voltando a atenção aos professores, pode-se afirmar que foram os principais aspectos que desencadearam a baixa QV, ou seja: mudança repentina do ambiente de trabalho; pressão por domínio de novas ferramentas de trabalho, como as mídias sociais; novas maneiras de se relacionar interpessoalmente.

Miranda (2021) realça que a precarização do trabalho, alta carga horária, falta de tempo para descanso e para cuidar da saúde, excesso de alunos em sala de aula, baixa remuneração, violência e indisciplina, são fatores que contribuem para o desgaste dos

professores e impactam em sua QV. Ademais, os professores precisam lidar com pressões no trabalho por parte dos gestores, preparar suas aulas, aplicar e corrigir avaliações, participar de comissões, enfim, não raro, o professor também transita entre a docência e trabalhos administrativos.

Entre os fatores que impactaram a QV dos professores na Pandemia da Covid-19, destaca-se, ainda, a sobrecarga de trabalho, considerada uma das maiores dificuldades enfrentadas por esses profissionais, assim como a dificuldade de conciliar o trabalho com as atividades de casa e a instabilidade emocional (Melo; Dias; Volpato, 2020). Em conformidade com as autoras, outros fatores podem ser elencados, como o desconhecimento das tecnologias e a falta de recursos tecnológicos, o desconforto com a exposição das aulas pela internet, sendo um dos principais fatores que levaram à instabilidade emocional.

Para Pedroso *et al.* (2021), o impacto na QV dos professores ao longo da pandemia está relacionado às mudanças de rotinas pessoais, profissionais e acadêmicas neste sentido tem-se as demandas de trabalho (lidar com pessoas, sobrecarga de trabalho fora da sala de aula, execução de atividades de alto nível de exigência) e o ambiente escolar geram desgastes físico e mental, exigindo esforço e adaptação do profissional.

A prática docente é desafiadora, pois os profissionais que encaram a docência como uma realização pessoal e profissional sempre tiveram que lidar com muitos problemas, seja estrutural ou de sistema. Entre os diversos desafios, pode-se elencar, por exemplo, a desvalorização profissional do professor, ambiente de trabalho inadequado, insatisfação com as condições de trabalho, sobrecarga de trabalho, falta de estímulo para se atualizar, escassez de materiais e equipamentos de apoio às aulas.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa. Ela foi realizada na cidade de Rondonópolis, localizada no estado do Mato Grosso, na região Centro Oeste do país. O cenário da investigação foi composto por cinco escolas estaduais. O critério de inclusão das referidas escolas foi integrar as diversas modalidades na forma de organização, com uma realidade e um contexto distinto que, durante a crise sanitária, tiveram que se reinventar para manter seu nível de atendimento às suas demandas. Assim sendo, foram incluídas as instituições a seguir descritas.

Escola Estadual Militar Tiradentes Major PM Ernestino Veríssimo da Silva, com demanda de 1.213 alunos e 77 professores.

Escola Estadual Adolfo Augusto Moraes, escola em tempo integral, atende 315 alunos e conta com 35 professores.

Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, possui 382 alunos e 44 professores. É uma escola confessional, vinculada à igreja católica, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com ofertas do Ensino Fundamental 2.

Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, uma escola do campo/rural, atende 905 alunos, conta com 44 professores.

Escola Estadual Emanuel Pinheiro, é uma escola regular, que conta com 469 alunos e 26 professores; oferece o Ensino Fundamental 2, nos períodos da manhã e da tarde.

Os participantes do estudo foram os professores do Ensino Fundamental 2 das referidas escolas mencionadas.

Utilizou-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Critério de inclusão: foram incluídos os professores efetivos, que estavam na ativa no período da Pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2023;
- Critério de exclusão: foram excluídos os professores que estavam de licença médica no período do estudo.

A amostra foi constituída por 15 professores.É importante dizer que, a princípio, foi definida uma amostra de 20 docentes, todavia, um professor não era efetivo e outros quatro não contemplavam o critério de estarem atuando em sala de aula no período de 2020 a 2023 nas suas respectivas escolas atuais.Inicialmente, foi realizado contato presencial com a Diretoria Regional de Educação (DRE) de Rondonópolis, a fim de conseguir os contatos telefônicos das escolas selecionadas para fazer parte desta investigação. A assessora pedagógica, pessoa que respondia pela unidade, enviou os contatos das Escolas Polos Estaduais de Rondonópolis. Na ocasião, encaminhou, também, o contato dos diretores e uma relação com os números de telefones de escolas que tinham o Ensino Fundamental 1, 2, Ensino Médio e EJA do município.

Após essa etapa, o próximo passo foi entrar em contato, via telefone, com todos os diretores das escolas selecionadas. Todos os diretores contatados autorizaram a participação das escolas na pesquisa. Nesse momento, foi apresentado o projeto e, então, agendou-se a data para a assinatura dos termos de autorização das escolas. Em

continuidade, foi realizado contato com os professores e, mediante convite para participar do estudo, as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade de cada professor.

As entrevistas ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2023, in loco, quer dizer, na própria escola em que o professor atuava. As entrevistas duraram, em média, de 15 a 20 minutos.A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada.

A análise dos dados ocorreu por meio de Análise Temática, segundo o modelo de Minayo (2008). No presente estudo vamos apresentar a categoria "Qualidade de Vida" .

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer nº 69491823200005352, e segue os pressupostos da Resolução nº 510/2016, que trata das normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Entre a Exaustão e a Resiliência: O Impacto da Pandemia na Qualidade de Vida Docente em Rondonópolis.

> *É quando eu consigo alinhar o meu trabalho, com a minha família, e com a minha história pessoal* (P10).

Essa categoria tem como foco a percepção da QV dos professores e sua interface com a saúde física, mental, social e emocional. Ao analisar as falas dos participantes do estudo, evidenciou-se a abrangência da QV, demonstrando uma conexão entre vários elementos vitais, como trabalho, saúde, família e lazer. Notou-se, ainda, que QV para os professores esteve interligada à capacidade de realizar atividades desejadas, desfrutar de interações sociais e familiares satisfatórias, ter acesso à alimentação adequada, ter uma habitação estável e encontrar equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Além disso, a presença de um ambiente agradável e tranquilo também foi referida como fundamental para o bem-estar geral e para manter a saúde física e mental e, por conseguinte, manter um nível desejável de QV.

A QV tem uma definição ampla e abrangente, nesse sentido, Miranda (2021) preconiza que defini-la não é fácil, visto que engloba um conceito amplo, complexo, de difícil conceituação e vem sofrendo modificações ao longo do tempo, dependendo do objetivo e interesse das áreas de investigação. Tal afirmação é confirmada pela investigação ora apresentada, pois, a partir da pesquisa de campo realizada, foi possível

identificar que, na percepção dos participantes, a QV abarca fatores como saúde, lazer, atividade física, família, atividade profissional, condição financeira, saúde física.

As falas a seguir ilustram o que foi dito:

> *É a gente ter condições de fazer o que a gente quer, sair passear, ter saúde [...]Fazer exercício, encontrar a família* (P1**).**
>
> *[...] é você estar bem de forma integral, tanto físico, mental, social, e... no trabalho [...] é você está éé€... bem em todos os aspectos da vida* **(**P5**).**
>
> *[...] é poder se alimentar bem, né? É... Ter uma casa para morar, né? Viajar quando quiser, né? Está de bem com a vida…* (P9).
>
> *É quando eu consigo alinhar o meu trabalho com a minha família, e com a... a minha história pessoal* (P10).
>
> *Ah, primeiro, um ambiente, né? Tem que tá o mais agradável possível. Mentalmente, fisicamente…* (P13).

Diante do exposto, relacionando QV e saúde, conforme a percepção dos participantes do estudo, há uma concepção multidimensional. Em razão disso, recorre-se à definição trazida pela OMS (2012, p. 1405): "Qualidade de Vida é a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações". Percebe-se que, por sua própria definição, a QV imprime um aspecto subjetivo. Vasconcelos *et al*. (2020) afirmam que, por este aspecto, as dimensões da QV incluem saúde física, estado psicológico, nível de independência, interações sociais com o meio ambiente e crenças religiosas, entre outros aspectos.

Com base nas falas dos entrevistados, a saúde despontou como um dos principais fatores para o bem-estar e QV. Ressalta-se que a definição de saúde também é ampla e envolve a saúde física, emocional e mental. Esse achado é ratificado por Avelar, Lima e Baptista (2022), nas palavras dos autores, a QV, sobretudo na Pandemia da Covid-19, estava ligada à saúde física, mental e social dos indivíduos; no caso dos professores, esses foram fatores tanto afetados pela Pandemia da Covid-19, como pela intensificação do trabalho.

As falas a seguir comprovam essa constatação:

> *Ah, primeiro, um ambiente, né? Tem que tá o mais agradável possível. Mentalmente, fisicamente [...], além do físico, bem de saúde, tem que ter o aspecto também ambiental, materiais* (P12).
>
> *[...] envolve um amplo aspecto, porque você associa trabalho, é, saúde, família, lazer e tudo englobado [...] tempo pra você sair, pra você se distrair, é, você trabalha, você tem a sua família, você sai, é, você tem um tempo livre*

> *pra fazer o que você gosta, é, preocupar com a saúde, com uma alimentação equilibrada, cuidado com... Com a saúde, né* (P14**).**
>
> *[...] é você ter uma condição financeira estável e ter uma saúde mental e física estável também [...]* (P15).

Outro aspecto atinente à QV na percepção dos participantes diz respeito ao lazer. O lazer, por definição, compreende, conforme Cembranel*et al*. (2021) a entrega das pessoas para repousar, divertir, recrear ou se entreter. Ainda na percepção dos autores, o lazer também está associado a atividades de interesse, pela participação voluntária. Stênico e Paes (2016) reforçam que o lazer engloba muito mais que tempo livre, visto que seu entendimento permeia a dimensão cultural que lhe confere diferentes formas de conceituação e valorização na história.

> *[...] você sentir-se bem no seu trabalho, né? Ter momentos de lazer e conseguir arcar com todas as suas despesas tranquilamente* (P7).
>
> *[...] envolve um amplo aspecto, porque você associa trabalho, é, saúde, família, lazer e tudo englobado [...] tempo pra você sair, pra você se distrair, é, você trabalha, você tem a sua família, você sai, é, você tem um tempo livre pra fazer o que você gosta, é, preocupar com a saúde, com uma alimentação equilibrada, cuidado com... Com a saúde, né [...]* (P14).

No presente estudo, as falas dos professores apresentaram uma visão multidimensional da QV, que abrange elementos como trabalho, saúde, família e lazer. Eles enfatizaram a importância de reservar tempo para atividades prazerosas e de cuidar da saúde, incluindo uma alimentação equilibrada. Destacaram também a relação direta entre a estabilidade financeira e a saúde mental e física, sublinhando a relevância de uma condição financeira sólida na promoção do bem-estar geral. Essas perspectivas acentuam a complexidade da QV dos professores e a necessidade de abordar de maneira holística, reconhecendo a interdependência entre as diferentes esferas da vida para promover um bem-estar geral (Lopes-Pereira, 2023).

Observou-se, ademais, na fala dos participantes, a saúde física e sua conexão com a percepção de QV. A prática regular e sistemática da prática de atividade física confere aos indivíduos inúmeros benefícios como melhora do sono, diminuição do estresse, melhora da composição corporal, aumento da disposição para atividades cotidianas entre outros. Nesse tom, Zamai*et al*. (2011) asseguram que atividade física é um elemento essencial no tocante à aquisição e manutenção de uma boa QV. Os autores recomendam que essas práticas devem ser implementadas, maiormente, em momentos de lazer e horários de trabalho. Tal resultado é evidenciado na fala a seguir:

> *É a gente ter condições de fazer o que a gente quer, sair passear, ter saúde [...] fazer exercício, encontrar a família* (P1).

Na fala deste professor, a QV está intrinsecamente ligada à liberdade de realizar atividades que proporcionem felicidade e bem-estar, como passeios, exercícios físicos e interações familiares. Essa ótica ressalta a pertinência de levar em consideração o aspecto subjetivo da QV ao avaliar e melhorar o bem-estar das pessoas, reconhecendo que o que contribui para a QV pode variar amplamente entre diferentes indivíduos (Borsoi; Pereira, 2013).

Em continuidade, foi identificado, a partir das falas dos participantes, que a famíliaexerce papel primordial na QV. Esse achado converge com o que diz Polsin (2012), para quem a família constitui uma organização de apoio, limite, proteção e socialização de seus integrantes. A família é o porto seguro das relações sociais, é onde se desenvolvem valores que norteiam o indivíduo, conforme as falas que seguem:

> *[...] ela tem um amplo significado, mas quando eu penso no meu trabalho, qualidade de vida para mim, é um ambiente com uma boa estrutura onde eu possa desenvolver é o meu trabalho [...] é ser valorizada enquanto docente, ser respeitada, ter esse reconhecimento da sociedade [...] amanhecer bem, ter básico pra eu me manter, pra eu sobreviver, é saber dos filhos ver que todos saudáveis, que estão numa situação confortável [...]* (P8).

> *[...] é o indivíduo poder trabalhar feliz, podendo ao término do trabalho voltar pra sua residência, estar feliz com a sua família* (P11).

Por fim, averiguaram-se temáticas emergentes nas falas dos professores, que a atividade profissional e condição financeira integram a percepção de QV. De fato, ao olhar-se mais profundamente, é compreensível que a atividade profissional impacta na QV dos indivíduos, dado que, em linhas gerais, a maioria das pessoas passam de oito a 12 horas do seu dia no ambiente laboral. Rossi (2002, p. 3) asseveram que "o entendimento sobre qualidade de vida no trabalho é de que ela envolve não só os aspectos físicos e ambientais, mas também o bem-estar do trabalhador dentro e fora do local de trabalho".

Ne sequência, algumas as falas que indicam a importância da QV no contexto da atividade profissional:

> *[...] saber administrar o tempo que a gente tem [...] o trabalho tem o seu tempo [...]* (P4).
> *Ah, primeiro, um ambiente, né? Tem que tá o mais agradável possível. [...]tem que ter o aspecto também ambiental, materiais* (P13).

> *[...]é você estar bem de forma integral, tanto físico, mental, social, e...no trabalho [...] é você está éééé... bem em todos os aspectos da vida* (P5).

Com base nas falas dos professores, vislumbra-se a necessidade de manter boas relações interpessoaisno ambiente de trabalho, bem como a relevância de uma gestão eficaz de tempo para equilibrar as demandas profissionais e pessoais. Os participantes enfatizaram a influência positiva de um ambiente agradável e bem equipado, considerando não apenas o aspecto ambiental e material na promoção do bem-estar geral e no suporte à QV.

Os respondentes destacaram a necessidade de se sentirem valorizados em seu papel como docentes e de desfrutar de um ambiente de trabalho adequado, equilibrando as demandas do trabalho com a vida familiar. Isso demonstra como a QV é influenciada por fatores, tanto profissionais quanto pessoais, frisando a complexidade dessa equação (Aguiar *et al*., 2023).

Ainda no tocante à condição financeira, esta se relaciona com a QV visto que traz segurança, conforto, realização pessoal, proporciona maior autonomia e certa liberdade. De acordo com Vissotto Junior e Navarro (2013), o bem-estar financeiro minimiza as preocupações e melhora a sanidade mental por meio da redução do estresse e outras doenças crônicas de natureza psicológica. Ainda, consoante o autor, uma boa condição financeira aumenta, no indivíduo, a sua sensação de bem-estar, tornando-se um membro mais ativo na sociedade, com predisposição, por exemplo, para a prática de esportes.

Avultam-se as falas dos professores que revelaram que a saúde financeira influencia na QV:

> *[...] é conseguir administrar todos os campos que a gente tem, né? A vida profissional, a família, vida financeira* (P6).

> *[...] é você ter uma condição financeira estável e ter uma saúde mental e física estável também* (P15).

As falas dos participantes do estudo revelaram que a saúde financeira impacta na QV, posto que, quando essa parte da vida está afetada, as pessoas tendem a ter preocupações e, no geral, privam-se mais. Tudo isso pode desencadear uma série de problemas que podem afetar diretamente a vida física ou emocional das pessoas. Fica claro que ter uma boa administração dos recursos financeiros e, até mesmo materiais, pode significar uma vida sem problemas, nesse quesito.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender a percepção dos professores sobre a QV, as mudanças e os desafios vivenciados durante a Pandemia da Covid-19 em escolas estaduais de Rondonópolis/MT, com vistas a identificar quais fatores apresentaram maior impacto na QV.

A conclusão desta pesquisa são os pontos de convergência das discussões realizadas ao longo do estudo sobre QV no trabalho do professor em meio aos desafios e mudanças desencadeados pela Pandemia da Covid-19. O tema escolhido revelou-se de grande relevância diante do cenário educacional que, assim como a sociedade em geral, foi profundamente impactado pela crise da pandemia.

Ao analisar-se a percepção da QV dos professores, através de uma pesquisa qualitativa, evidenciou-se que, para os professores, QV está relacionada a diversos elementos, principalmente relacionados a saúde, levando a compreender a complexidade de mensurar a QV. Para os professores que vivenciaram situações difíceis no período da Pandemia da Covid-19, falar de QV remete à relação com desfrutar de interações sociais e familiares, ter acesso à alimentação adequada, encontrar equilíbrio entre trabalho e vida pessoal e ter estabilidade financeira. Além disso, viver e trabalhar em um ambiente saudável.

Referências

AGUIAR, Sara Fabiana Bittencourt de *et al*. O teletrabalho e as mulheres: percepções da conciliação da vida profissional e familiar. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro/RJ, v. 20, n. 6, p. 836-850, 2023. DOI 10.1590/1679-395120210244.

ALVARENGA, Robson *et al*. Percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas frente à pandemia do Covid-19. **Revista Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida (CPAQV)**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 1-8, 2020.

AVELAR, Luciane; LIMA, Veridiana Mota Moreira; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. A pandemia de COVID-19 e a saúde de professores de educação física escolar. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói/RJ, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; PEREIRA, Flavilio Silva. Profesores do ensino público superior: produtividades, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, [*S. l.*], v. 12, n. 4, p. 1211-1233, 2013. DOI 10.11144/Javeriana.UPSY12-4.peps.

BROOKS, Samantha K. *et al*. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **Lancet**, Reino Unido, v. 395, p. 912-920, 2020.

CEMBRANEL, Priscila *et al*. Lazer e qualidade de vida em tempos de pandemia. **Pista: Periódico Interdisciplinar**, Belo Horizonte/MG, v. 3, n. 2, p. 35-46, ago./nov. 2021.

CUQUETTO, Eduardo Benincá; PORTELA, Ellen Maria Santos; VIEIRA, Yolanda Aparecida de Castro Almeida. Ensino remoto e qualidade de vida docente em cenário de pandemia. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara/SP, v. 18, p. e022003, 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15883. Acesso em: 21 jan. 2023.

FÉLIX, Ana *et al.* Qualidade de vida em crianças e jovens: relevância da escola, família e grupo de pares. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 16., 2021. **Anais [...]**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2021. p. 871-880.

JUSTINO, Aline de Souza. **Percepção dos professores da rede pública de ensino sobre sua saúde no contexto da pandemia da Covid-19 em um estado do Nordeste**. 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comunidade) – Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2021.

LAMIN-GUEDES, Valdir. **A educação na Covid-19**: a voz do docente. São Paulo/SP: Editora Raiz na mão, 2020.

LOPES-PEREIRA, Ana Paula *et al*. Preditores associados à qualidade de vida no trabalho de docentes da universidade pública. **Revista de Salud Pública**, Bogotá/Colombia, v. 22, n. 5, p. 544-551, 2023. DOI 10.15446/rsap.V22n5.75923.

MELO, Maria Tais de; DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa. **Impacto dos fatores relacionados à pandemia de COVID 19 na qualidade de vida dos professores atuantes em SC**. Florianópolis/SC: Contexto Digital, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/SP: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Rogerio Mariano de. **Qualidade de vida e estresse ocupacional de professores durante Pandemia da COVID-19**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Avaliação da qualidade de vida: documento de posição da Organização Mundial da Saúde. **Social Science Medicine**, *[S. l.]*, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 2012.

PEDROSO, Edivane *et al*. Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v. 10, n. 4, p. e43110414298, 2021.

PINHO, Paloma de Sousa *et al*. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, p. e00325157, 2021.

POLSIN, Fernanda Lievore. **A relação entre a interação familiar e a qualidade de vida no trabalho como provedora da satisfação para o colaborador**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Pessoas e Coaching) – Centro

Universitário de Brasília, Brasília/DF, 2012.

ROSSI, Ana M. **Autocontrole**: uma nova maneira de controlar o stress. Rio de Janeiro/RJ: Rosa dos Tempos, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/Portugal: Editora Almedina, 2020.

SANTOS, Cássia R. G. **História da educação**. São Paulo/SP: Editora Senac, 2021

SANTOS, Dayane Rodrigues dos; OLIVEIRA, Keila Fernandes; SOARES, Zilma Cardoso Barros. Desafios enfrentados pelos professores no cenário pandêmico e no pós pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v. 10, n. 15, p. 1-8, 2021.

SANTOS, Matheus dos; SÁ, Bianca. Mudança de planos: A transição para o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 na escola de negócios e seguros (ENS). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 26, 2020. Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro/RJ, 2020.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Caceres Riet. Educação em tempos de pandemia: uma narrativa da gripe espanhola à Covid-19. Missões - Revista de Ciências Humanas e Sociais, São Borga/RS, v. 6, n. 2, p. 3-18, 2020.

SHIGEMURA, Jun *et al.* Respostas públicas ao novo coronavírus 2019 (2019-nCoV) no Japão: consequências para a saúde mental e populações-alvo. **Psiquiatria e neurociências clínicas**, Porto/Portugal, v. 74, n. 4, p. 281-282, 2020.

SILVA, José Maria Cardoso da *et al*. Minimum costs to conserve 80% of the Brazilian Amazon. **Perspectives in Ecology and Conservation**, São Paulo/SP, v. 20, n. 3, p. 216-222, jul./set. 2022.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; PAES, Marcela Soares Polato. Lazer: Do Tempo Livre à Dimensão Cultural e as Novas Formas de Alienação. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte/MG, v. 19, n. 1, p. 327-355, 2016. DOI 10.35699/19813171.2016.1205.

VASCONCELOS, Lara Borges de *et al*. Qualidade de vida relacionada à saúde: análise dimensional do conceito. **Pesquisa Qualitativa em Saúde: avanços e desafios**, Aveiro/Portugal, v. 3, p. 226-238, 2020. Disponível em: https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/160. Acesso em: 20 out. 2023

VISSOTTO JUNIOR, Dornelles; NAVARRO, Fábio Alexandre Marcelino. Educação Financeira e a qualidade de vida. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 31., 2013. **Anais [...]**. Florianópolis/SC: UFSC, 2013. p. 1-4.

ZAMAI, Carlos Aparecido *et al*. Atividade física na promoção da saúde e da qualidade de vida: contribuições do Programa Mexa-se Unicamp. *In*: GUTIERREZ, Gustavo Luís; VILARTA, Roberto; MENDES, Roberto Teixeira. (org.). **Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física**. Campinas/SP: Ipes, 2011. cap. 19, p. 179-193.

ORIENT(AÇÃO) EDUCACIONAL: ARTICULAÇÃO ENTRE O DIREITO EDUCATIVO E OS DIREITOS HUMANOS

Franciele Thomé[9]
Jordana Wruck Timm[10]

Eixo Temático: Direito Educativo e Direitos Humanos

Resumo
O presente artigo aborda as inter-relações entre o Direito Educativo e os Direitos Humanos, com base na atuação do Orientador Educacional e na concepção de educação integral preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo tem como objetivo analisar como a prática do orientador pode contribuir para a promoção de uma educação pautada na dignidade humana, na justiça social e na cidadania. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores como Delors (1998), Padilha (2012) e Gadotti (2009), além de documentos oficiais, como a LDB (1996) e a BNCC (2017). Os resultados evidenciam que a efetivação do Direito Educativo está intrinsecamente relacionada à implementação dos quatro pilares da educação — aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser — como fundamentos para o desenvolvimento integral do estudante. Conclui-se que o Orientador Educacional exerce papel essencial na mediação das relações escolares e na promoção de práticas educativas que assegurem o respeito à diversidade e o fortalecimento da cultura dos direitos humanos, consolidando a escola como espaço de formação ética, crítica e democrática.

Palavras-chave: Direito Educativo. Direitos Humanos. Educação Integral. Orientador Educacional. BNCC.

ORIENT(ACCIÓN) EDUCATIVA: ARTICULACIÓN ENTRE EL DERECHO EDUCATIVO Y LOS DERECHOS HUMANOS

Resumen
El presente artículo analiza las interrelaciones entre el Derecho Educativo y los Derechos Humanos, con base en la actuación del Orientador Educativo y en la concepción de educación integral establecida por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El estudio tiene como objetivo examinar cómo la práctica del orientador puede contribuir a la promoción de una educación fundamentada en la dignidad humana, la justicia social y la ciudadanía. Metodológicamente, se trata de una investigación de enfoque cualitativo, basada en una revisión bibliográfica de autores como Delors

[9] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen-RS, Pedagoga (UCEFF), Brasil, francithome@hotmail.com.
[10] Orientadora. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (PPGEdu/URI). E-mail: jordanawruck@hotmail.com

(1998), Padilha (2012) y Gadotti (2009), además de documentos oficiales como la LDB (1996) y la BNCC (2017).
Los resultados evidencian que la efectivización del Derecho Educativo está intrínsecamente relacionada con la implementación de los cuatro pilares de la educación — aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser — como fundamentos para el desarrollo integral del estudiante. Se concluye que el Orientador Educativo desempeña un papel esencial en la mediación de las relaciones escolares y en la promoción de prácticas educativas que garanticen el respeto a la diversidad y el fortalecimiento de la cultura de los derechos humanos, consolidando la escuela como un espacio de formación ética, crítica y democrática.

Palabras clave: Derecho Educativo. Derechos Humanos. Educación Integral. Orientador Educativo. BNCC.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. Nessa perspectiva, a articulação entre o Direito Educativo e os Direitos Humanos torna-se essencial para construir uma escola democrática, comprometida com a dignidade da pessoa humana e com a justiça social. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) asseguram a educação como um direito de todos e um dever do Estado, orientando-se pelos princípios da liberdade, igualdade e valorização da diversidade.

Nesse cenário, o Orientador Educacional (OE) ocupa um papel central na promoção da educação integral, ao articular o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético e social dos estudantes. Mais do que um mediador de conflitos ou um elo entre escola e família, o OE é um agente de transformação que atua em prol da convivência, da inclusão e da formação cidadã. Sua prática deve estar alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais da educação básica e reafirma a importância do desenvolvimento humano integral como fundamento da educação (BRASIL, 2017).

Com base nessa compreensão, este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do Orientador Educacional na efetivação do Direito Educativo e na promoção dos Direitos Humanos, tendo como eixo norteador a concepção de educação integral delineada pela BNCC e pelos quatro pilares da educação propostos por Delors (1998): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

Educação Integral e o Direito Educativo

No contexto do trabalho do Orientador Educacional voltado para a formação integral do estudante, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que a educação básica no Brasil deve promover o desenvolvimento humano global dos estudantes, preparando-os para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, sustentável e solidária. Essa concepção está diretamente relacionada ao campo dos Direitos Humanos, na medida em que reconhece o direito de cada estudante a uma formação que contemple sua dignidade, autonomia e participação cidadã. A educação integral, portanto, assume um papel essencial na efetivação do direito educativo como expressão concreta dos direitos humanos no ambiente escolar, buscando o pleno desenvolvimento do ser humano em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Mas afinal, o que se entende por **educação integral**?

De acordo com Padilha (2012), a educação integral possui um conceito amplo e complexo, previsto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa concepção vem sendo debatida há décadas e não se restringe ao tempo de permanência na escola, pois "procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental" (Padilha, 2012, p. 190-191).

Para o autor, a educação integral implica a criação de novos espaços e tempos de vivência social, cultural e ambiental, voltados ao desenvolvimento global do estudante, abrangendo os "aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser" (Padilha, 2012, p. 191). Nessa perspectiva, Padilha (2012) ressalta que os processos educacionais, culturais e ambientais devem favorecer a formação humana nas diferentes manifestações do conhecimento e dos saberes, articulando-se com os princípios da equidade e da justiça social.

É também característica da educação integral a valorização das redes de aprendizagem e dos múltiplos espaços em que a educação acontece, o que viabiliza, por exemplo, a abertura da escola à sua comunidade local e ao mundo. Como destaca

Padilha (2012, p. 191):

> Ela depende, naturalmente, de um projeto coletivo bem elaborado que saiba aproximar cuidadosamente Estado e sociedade civil, o que depende de decisão democrática de arregaçar as mangas, de criticar e de sempre acreditar que, pela nossa ação, o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser sempre melhor realizado.

Assim, ao compreender a educação integral como direito de todos, entende-se que a ação do Orientador Educacional não se limita à orientação individual ou vocacional, mas se estende à promoção de ambientes educativos que respeitem as diferenças, combatam as desigualdades e assegurem a participação democrática. Para alcançar esse propósito, é indispensável o engajamento de todos os atores educacionais na implementação da BNCC, reconhecendo que o desenvolvimento socioemocional, ético e humano dos estudantes é parte constitutiva de uma educação voltada à dignidade e à cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus Artigos 32 e 35, estabelece que os resultados da aprendizagem devem consolidar, aprofundar e capacitar os estudantes para aplicar os conhecimentos em diferentes situações da vida. Essa orientação evidencia o compromisso da educação com a formação cidadã e emancipadora, aspecto que se conecta diretamente à noção de direito educativo, entendido como a garantia de condições para que cada sujeito possa desenvolver plenamente suas potencialidades.

Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma organização curricular centrada no desenvolvimento de competências, compreendidas como a mobilização de conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes que possibilitam ao estudante agir com autonomia, responsabilidade e consciência crítica. A BNCC (BRASIL, 2017) assume, portanto, um compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve orientar-se para a formação e o desenvolvimento humano global, articulando-se aos princípios dos Direitos Humanos ao promover uma educação pautada na dignidade, na equidade e na justiça social.

Em sua estrutura, a BNCC apresenta dez competências gerais que buscam formar cidadãos críticos, éticos e solidários, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos,

tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem compreender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 18-19)

Essas competências traduzem uma visão de educação comprometida com a formação integral e cidadã, reconhecendo o estudante como sujeito de direitos. A BNCC (BRASIL, 2017) propõe, assim, um conjunto de saberes e atitudes que ultrapassam a dimensão cognitiva, englobando também aspectos éticos, emocionais, sociais e culturais, em consonância com os princípios universais dos Direitos Humanos.

O trabalho do Orientador Educacional se insere de modo estratégico nesse processo, atuando como mediador entre a escola, o estudante e a comunidade, e contribuindo para o desenvolvimento das competências propostas. Por meio do acompanhamento individualizado, da orientação emocional e educacional e da promoção de práticas de convivência, o orientador educacional pode favorecer o desenvolvimento de habilidades como a reflexão crítica, a empatia, a resolução de conflitos e a construção do projeto de vida, fortalecendo a autonomia e o protagonismo estudantil.

De acordo com Grinspun (1994), atualmente o papel do Orientador Educacional deve estar focado em auxiliar os estudantes a construírem conhecimento de maneira ativa. Mais do que um técnico responsável pelo acompanhamento pedagógico, o Orientador atua como mediador no ambiente escolar, buscando harmonizar relações e promover uma cultura de paz. Sua atuação envolve também a mediação de conflitos, o apoio à gestão emocional dos estudantes e a articulação entre a escola, a família e a comunidade, configurando-se como um agente essencial na promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral.

Grinspun (2006) enfatiza que a responsabilidade do profissional de orientação educacional está diretamente ligada à formação integral do estudante e à construção de sujeitos sociais conscientes de sua participação sociedade, centrada em valores éticos e humanos. Para Grinspun (1994), a prática do Orientador educacional deve buscar ajudar o estudante a construir e mediar as condições de construção do conhecimento,

promovendo interações e toda a teia de relações que envolvem o sujeito e o meio. Os sentimentos, nessa perspectiva, integram o processo educativo e assumem significado na construção do saber: "É com esse desafio que o Orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se interrelacionam com os saberes, com os fazeres, com o próprio conhecimento" (Grinspun, 1994, p. 149-150).

Sob essa ótica, o papel do orientador dialoga com os princípios do Relatório Delors (1998), elaborado para a UNESCO, que enfatiza a necessidade de aproveitar e explorar todas as oportunidades de aprofundar e enriquecer os conhecimentos, mesmo que já adquiridos, do começo ao fim da vida, a fim de se adaptar às mudanças do mundo. Esse documento propõe que a educação se organize em torno de quatro aprendizagens fundamentais, conhecidas como os quatro pilares da educação, que sustentam a formação humana integral e o direito a aprender ao longo da vida.

O Relatório Delors (1998) propõe uma concepção de educação ancorada em quatro pilares fundamentais — *aprender a fazer*, *aprendera conhecer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* — que se articulam como base para uma formação integral do ser humano. Esses pilares, interdependentes e complementares, configuram-se como referenciais éticos e pedagógicos essenciais para uma educação comprometida com os Direitos Humanos, a justiça social e a convivência democrática.

A educação formal, segundo Delors (1998, p. 90), orienta-se primeiramente para o *aprender a conhecer* e, posteriormente, para o *aprender a fazer*, "a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade". Dessa forma, o autor ressalta a necessidade de que cada um dos quatro pilares da educação receba a mesma atenção por parte dos processos formativos, sendo eles:

> os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.(Delors, 1998, p. 90)

Esses pilares constituem a base de uma educação que reconhece o ser humano em sua totalidade, orientando políticas e práticas educativas que garantam o direito à aprendizagem ao longo da vida, conforme preconiza a perspectiva dos Direitos Humanos.

O pilar “aprender a conhecer” busca possibilitar que cada sujeito compreenda o mundo em que vive, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de sua capacidade de discernimento. Conforme Delors (1998, p. 91), “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”. Essa dimensão valoriza o direito ao acesso ao conhecimento como instrumento de emancipação e dignidade, uma vez que o aprender a conhecer está intrinsecamente ligado à liberdade de pensar e à capacidade de agir com consciência crítica.O documento aborda sobre o aprender a conhecer como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento humano, especialmente nesta era marcada pela rapidez da informação,

> Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão freqüente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...). (Delors, 1998, p. 92)

O documento ressalta a importância do exercício do pensamento, que envolve a interação entre o concreto e o abstrato, bem como a combinação dos métodos dedutivo e indutivo. A aprendizagem é apresentada ali como um processo contínuo e enriquecedor, ligado à experiência do trabalho e que precisa ser incentivado ao longo da vida, tanto no contexto profissional quanto pessoal. Em suma, o sucesso da educação primária é medido pela transmissão de conhecimento e pela capacidade de instigar um impulso para a aprendizagem ao longo da vida.

O segundo pilar, “aprender a fazer”, está relacionado à formação para o trabalho e para a ação social transformadora, e traz à tona um desafio essencial: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (Delors, 1998, p. 93).

O autor enfatiza que a educação deve preparar o sujeito não apenas para tarefas técnicas, mas também para a capacidade de criar, inovar e agir com responsabilidade em contextos diversos.Delors (1998, p. 93) complementa:

> Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Portanto, o *aprender a fazer* amplia a noção de competência profissional para incluir dimensões éticas, sociais e humanas do trabalho. No contexto dos Direitos Humanos, essa perspectiva assegura o direito à formação para o trabalho digno, pautado na solidariedade, na cooperação e no respeito às diferenças.

O terceiro pilar, "aprender a viver juntos", um dos maiores desafios contemporâneos, marcados por desigualdades, intolerâncias e diversas formas de violência. Delors (1998, p. 96-97) questiona:

> Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

Essa provocação remete ao papel ético e social da escola como espaço de convivência democrática e de respeito às diferenças. Delors (1998, p. 97) reforça a importância de "ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos". Assim, a educação para o convívio torna-se um pilar essencial para a cultura da paz e para a efetivação dos direitos humanos no ambiente escolar.

Reconhecer e valorizar o outro implica o desenvolvimento da empatia, do diálogo e da cooperação — princípios também presentes nas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017). Cabe ao Orientador Educacional atuar nesse campo, mediando relações e promovendo ações de convivência que combatam preconceitos e garantam um espaço escolar de respeito mútuo e solidariedade.

O quarto pilar, "aprender a ser", integra os anteriores e reafirma o direito do indivíduo ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, em todas as dimensões da vida humana. Conforme o autor,

> Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors, 1998, p. 99).

Essa concepção evidencia que a educação é, ao mesmo tempo, um processo de autoconhecimento e de socialização, no qual o indivíduo se constrói em interação com os outros e com o mundo. Trata-se de um processo contínuo que visa promover o desenvolvimento integral do ser humano, valorizando suas dimensões cognitivas,

emocionais, éticas e sociais. Desse modo, o direito à educação ultrapassa a mera aquisição de conteúdos, constituindo-se como direito à formação plena da pessoa, à convivência respeitosa e à participação cidadã.

A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível que os currículos contemplem o estudante como um sujeito integral, com curiosidade, emoções, medos, confiança e paixão. Essa visão é reafirmada pela UNESCO (2022, p. 65), ao afirmar que:

> Os currículos precisam tratar os estudantes como seres humanos completos que, jovens e velhos, trazem curiosidade e sede de aprender para os ambientes educacionais. Eles também trazem emoções, medos, inseguranças, confiança e paixão. Currículos que ensinam as pessoas como seres humanos completos apoiam suas interações sociais e emocionais com o mundo e as tornam mais capazes de colaborar com outras pessoas para melhorá-lo.

Tal compreensão encontra ressonância nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que reconhece o desenvolvimento integral do estudante como princípio orientador da educação e reforça a necessidade de articulação entre os saberes cognitivos e as competências socioemocionais. Nesse contexto, o Orientador Educacional assume papel estratégico na efetivação do Direito Educativo, ao mediar relações, promover o autoconhecimento, incentivar a empatia e favorecer a construção de uma convivência democrática.Conforme destaca a UNESCO (2022, p. 66),

> As melhores abordagens para a aprendizagem social e emocional nos currículos abrangem os domínios sociais, emocionais, cognitivos e éticos das identidades dos estudantes. Eles conectam as trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos às suas implicações para uma coesão social mais ampla. Aprender a ter empatia, a cooperar, a combater preconceitos e ideias e a gerenciar conflitos é valioso em todas as sociedades, particularmente naquelas que lutam contra exclusões de longa data.

Essa abordagem converge com a concepção de educação cidadã apresentada por Gadotti (2009, p. 56), para quem “uma educação de qualidade é uma educação cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades”. Assim, a escola deve ser compreendida como espaço de promoção dos direitos humanos, de valorização da diversidade e de formação ética e crítica.

Em consonância com o documento de Direitos Humanos (Brasil, 2013), a educação deve promover o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade, preparando os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, para a vida em sociedade. O Orientador Educacional, nesse cenário, desempenha função essencial na mediação das relações e no fortalecimento da cultura dos direitos humanos, contribuindo para a construção de uma escola democrática e humanizadora, que

assegure a todos o direito de aprender, conviver e ser plenamente.

Conclusão

A análise dos fundamentos da educação integral e dos quatro pilares da educação, conforme delineados por Delors (1998), permite compreender que o Direito Educativo e os Direitos Humanos são dimensões complementares e interdependentes na construção de uma escola verdadeiramente humanizadora. Ambos convergem para o mesmo propósito: garantir a cada indivíduo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Sob essa perspectiva, este trabalho se insere no Eixo 6 – Direito Educativo e Direitos Humanos, ao discutir como o papel do Orientador Educacional e a concepção de educação integral contribuem para consolidar uma prática educativa pautada em valores éticos, democráticos e emancipatórios. A educação, entendida como um direito social, não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve assegurar a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Ao articular a BNCC (BRASIL, 2017) com os princípios dos Direitos Humanos, evidencia-se que a educação integral é também uma forma de garantir o direito de aprender com dignidade. Essa dignidade se manifesta no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e no combate a todas as formas de exclusão, preconceito e desigualdade. Nessa direção, o trabalho do Orientador Educacional se torna imprescindível, pois ele atua como mediador das relações escolares e como promotor de uma cultura de paz, diálogo e cooperação. Sua atuação traduz, no cotidiano da escola, os fundamentos do Direito Educativo, transformando normas e diretrizes em práticas concretas que asseguram os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

Os quatro pilares da educação propostos por Delors (1998) — *aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser* — reforçam a dimensão humana e ética do processo educativo. Cada um deles, à sua maneira, reflete um direito fundamental: o direito ao conhecimento, o direito à participação social, o direito à convivência democrática e o direito ao autodesenvolvimento. Ao serem incorporados às práticas escolares, esses pilares operam como princípios orientadores do Direito Educativo, pois traduzem em ação o ideal dos Direitos Humanos: a formação de sujeitos

capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e conviver de forma solidária.

Assim, o Orientador Educacional, ao promover uma educação integral, desempenha uma função que transcende a dimensão pedagógica — é um agente de garantia de direitos. Ele contribui para a efetivação do direito à educação de qualidade, à inclusão, à escuta e ao respeito às diferenças. Sua prática cotidiana, sustentada por uma visão ética e humanizadora, fortalece o compromisso da escola com os Direitos Humanos, fazendo dela um espaço de transformação social e de emancipação individual e coletiva.

Portanto, este estudo reafirma que a efetivação do Direito Educativo e a promoção dos Direitos Humanos dependem da consolidação de práticas pedagógicas que compreendam a educação como um processo integral, contínuo e libertador. A atuação do Orientador Educacional, guiada pelos pilares de Delors e pelos princípios da BNCC, é um caminho concreto para a construção de uma escola que eduque para a cidadania, para a convivência pacífica e para a dignidade. Nessa perspectiva, educar é um ato político e humano: é reconhecer no outro a mesma humanidade que nos constitui e, por meio desse reconhecimento, construir coletivamente uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 de jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013**.**

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

GADOTTI, Moacir**. Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. A Orientação Educacional – uma perspectiva contextualizada. *In*: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 11-34.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. A prática dos orientadores na abordagem construtivista. *In*: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 142-158.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. *In:* MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189 a 206.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS INCLUSIVOS

Sulymara Felipsen Kich[11]
Luci Mary Duso Pacheco[12]

Eixo Temático: Direito Educativo e Direitos Humanos

Resumo
Em uma sociedade marcada pela diversidade e pelas desigualdades, a formação de professores assume papel central na construção de territórios educacionais inclusivos e comprometidos com os direitos humanos. Este artigo, de natureza bibliográfica, analisa os desafios e potencialidades do processo formativo docente diante da necessidade de uma educação pautada na equidade, no respeito às diferenças e na promoção da justiça social. As discussões fundamentam-se em autores como Mantoan (2003), Nóvoa (2009), Machado (2019), Graf (2025) e nas diretrizes do MEC (2006). Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige políticas públicas consistentes, formação continuada, práticas colaborativas e o fortalecimento da educação em direitos humanos como eixo estruturante da ação pedagógica.

Palavras-chave: formação docente. Inclusão. Direitos humanos. Equidade; práticas pedagógicas.

TEACHER EDUCATION AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: CHALLENGES AND POTENTIALITIES IN THE CONSTRUCTION OF INCLUSIVE TERRITORIES

Abstract
In a society marked by diversity and inequality, teacher education plays a central role in building inclusive educational territories committed to human rights. This bibliographic study analyzes the challenges and potentialities of the teacher training process in light of the need for an education grounded in equity, respect for differences, and the promotion of social justice. The discussion is based on authors such as Mantoan (2003), Nóvoa (2009), Machado (2019), Graf (2025), and on the guidelines of the Brazilian Ministry of Education (MEC, 2006). The study concludes that the realization of inclusive education requires consistent public policies, continuous professional development, collaborative practices, and the strengthening of human rights education as a structuring axis of pedagogical action.

Keywords: teacher education; inclusion; human rights; equity; pedagogical practices.

[11] Mestrandaemeducação PPGEDU -URI. Professora/Pedagoga. sulyfelipsen@hotmail.com
[12] DoutoraemEducação. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-GraduaçãoemEducação – PPGEDU- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS – Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

Introdução

Em uma sociedade marcada pela heterogeneidade e pela presença de múltiplas diversidades — físicas, culturais, religiosas e cognitivas —, a educação enfrenta o desafio permanente de assegurar a inclusão e o respeito às diferenças. Garantir uma educação de qualidade para todos implica repensar práticas pedagógicas, currículos e, sobretudo, a formação de professores, que devem estar preparados para promover aprendizagens significativas em contextos nos quais a diversidade é elemento constitutivo e não exceção.

Este artigo, fundamentado em análises bibliográficas, tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre a formação de professores e a educação em direitos humanos, destacando seus desafios e potencialidades na construção de territórios educacionais inclusivos. Busca-se compreender como a formação docente pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Entre os desafios identificados nesse processo, destacam-se a ausência de formação específica, a insuficiência de recursos pedagógicos e a fragilidade na articulação entre teoria e prática, fatores que ainda dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Por outro lado, reconhece-se que a docência possui grande potencial transformador: o professor, como mediador do conhecimento, pode criar ambientes acolhedores, favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e valorizar suas singularidades de maneira humana e igualitária.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2006, p. 28), a formação docente deve priorizar o desenvolvimento da autonomia profissional, estimulando a elaboração e a adaptação curricular de modo a atender às necessidades específicas dos alunos. Além disso, é essencial a atuação colaborativa com outros profissionais — como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos — e com as famílias, fortalecendo a rede de apoio educacional.

As referências utilizadas neste estudo foram selecionadas com base em produções que abordam a inclusão, a educação especial e os desafios da formação docente em contextos inclusivos, com destaque para autores como Machado (2019), Mantoan (2003), MEC (2006), Nóvoa (2009), Graf (2025) e Neto (2018).

Nos tópicos seguintes, serão discutidas as competências docentes essenciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e o papel da educação em direitos

humanos como eixo orientador de uma educação democrática, capaz de promover o respeito à diversidade, o combate ao preconceito e a valorização das potencialidades de todos os sujeitos.

1. Desafios da formação docente na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos humanos

A formação de professores constitui um dos eixos centrais para a efetivação de uma educação inclusiva pautada nos princípios dos direitos humanos. Contudo, os profissionais da educação, diante das demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem, ainda enfrentam inúmeros obstáculos ao longo de sua trajetória formativa e prática.

Durante a formação inicial, embora os cursos de licenciatura e pedagogia abordem conteúdos teóricos essenciais, observa-se que as disciplinas voltadas à educação especial e à inclusão ainda são insuficientes. Muitas vezes, elas oferecem apenas noções gerais, limitadas e pouco contextualizadas, o que compromete o desenvolvimento de habilidades específicas para o trabalho com alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

Nos estágios supervisionados, essa lacuna se acentua: o contato direto com alunos da educação especial é escasso ou inexistente, o que restringe o diálogo entre teoria e prática e impede a consolidação de competências inclusivas. Segundo Silva (2020, apud GRAF, 2025, p. 4), a reduzida carga horária dedicada à educação especial nos cursos de pedagogia compromete a compreensão da inclusão, dificultando a aquisição de habilidades práticas e metodológicas para lidar com a diversidade.

Além disso, as formações continuadas oferecidas aos docentes, em sua maioria, não asseguram suporte suficiente. Em geral, tratam-se de encontros breves, com abordagem teórica superficial e pouca vivência prática, o que impede um aperfeiçoamento profissional consistente. Assim, muitos professores têm dificuldades em identificar as necessidades individuais de cada aluno e em planejar estratégias pedagógicas personalizadas, agravadas pela falta de recursos didáticos, excesso de turmas e ausência de orientação técnica adequada.

No contexto das escolas públicas, a precariedade estrutural é outro fator limitante: salas de aula superlotadas, carência de recursos tecnológicos e falta de acessibilidade comprometem o trabalho pedagógico. Como enfatiza Machado (2018, p. 3), “é

necessário que o Estado invista mais na estrutura física das escolas para garantir a acessibilidade e, principalmente, na formação de professores". A autora ressalta que uma formação inicial sólida e o acesso contínuo à formação continuada são condições indispensáveis para assegurar o direito à educação de qualidade previsto no artigo 205 da Constituição Federal. Caso contrário, a inclusão tende a ocorrer apenas de forma legal, mas não pedagógica, perpetuando a exclusão no interior das escolas (MACHADO, 2018, p. 4).

De acordo com António Nóvoa (1995), a formação docente é uma área sensível das transformações educacionais, pois não apenas prepara profissionais, mas constrói a própria identidade da profissão docente. O autor propõe a superação da dicotomia entre modelos acadêmicos e práticos, defendendo uma formação profissional colaborativa, baseada em parcerias entre universidades e escolas, com espaços de tutoria e alternância que articulem saberes teóricos e experiências reais.

Sob essa perspectiva, o professor é compreendido como sujeito social e político, cuja atuação ultrapassa o domínio técnico. Sua função envolve promover práticas que valorizem a diversidade e combatam o preconceito, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a formação docente deve ser contínua, reflexiva e comprometida com a transformação das práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

Graf (2025) reforça que a consolidação de metodologias inclusivas depende da qualidade da formação e do suporte oferecido aos docentes, incluindo capacitação no uso de tecnologias assistivas e atualização constante em temáticas relevantes da educação inclusiva. Mantoan (2003) também defende que a formação inclusiva não se resume a cursos ou certificações, mas exige uma ressignificação do papel do professor e da escola, na perspectiva de uma educação que acolhe todos os sujeitos e reconhece suas singularidades.

Para a autora, a inclusão escolar demanda um novo projeto educacional, sustentado pelo diálogo entre professores, pela troca de experiências e pela reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. A constituição de grupos de estudo e formação em serviço nas escolas, conforme propõe Mantoan (2003, p. 45), permite discutir problemas reais e construir soluções conjuntas, fortalecendo a aprendizagem docente e ampliando a compreensão sobre os desafios cotidianos da inclusão.

O Ministério da Educação (MEC, 2006) também recomenda que a formação em serviço seja desenvolvida prioritariamente no ambiente escolar, em interação com

formadores e com apoio de metodologias híbridas e autodidáticas. No entanto, na prática, a falta de tempo, estrutura e incentivo institucional ainda limita a efetividade dessas formações.

Portanto, a superação dos desafios da formação docente na perspectiva inclusiva requer uma reorganização dos currículos de formação inicial, uma ampliação da carga horária prática e uma valorização da formação continuada como processo permanente, articulado à realidade das escolas. Apenas assim será possível promover uma educação comprometida com os direitos humanos, capaz de construir territórios educacionais verdadeiramente inclusivos.

2. Potencialidades da formação docente na construção de territórios inclusivos

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação, a formação docente representa também um campo fértil de possibilidades e transformações. É na reflexão sobre a própria prática, na troca de experiências e no compromisso ético com os princípios dos direitos humanos que se delineiam os caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva. A escola, ao reconhecer a pluralidade de seus sujeitos, transforma-se em um território de convivência, pertencimento e cidadania, onde o aprender e o ensinar tornam-se processos compartilhados e emancipatórios.

A formação docente, quando pautada em princípios inclusivos, permite ao professor desenvolver competências socioemocionais, éticas e interculturais, essenciais para compreender e valorizar as diferenças. Conforme Nóvoa (2009), a formação não se reduz à aquisição de técnicas, mas envolve a construção identitária do professor, que se dá pela reflexão contínua sobre suas experiências e pelas interações com os pares. Assim, o processo formativo deve estimular o docente a atuar como um agente transformador, capaz de promover ambientes de aprendizagem democráticos, onde cada aluno é reconhecido como sujeito de direitos e de potencialidades.

Entre as principais potencialidades da formação docente destaca-se o fortalecimento da postura investigativa e reflexiva. Essa característica possibilita que o educador repense constantemente suas ações, adapte metodologias e construa práticas que respondam às reais necessidades dos alunos. A formação continuada, nesse sentido, deve ser compreendida não como uma ação pontual, mas como um processo

permanente de aprendizagem, capaz de promover a atualização teórica e a renovação pedagógica.

Segundo Mantoan (2003), o professor que atua na perspectiva inclusiva precisa aprender a aprender continuamente. Para ela, a escola inclusiva não é aquela que apenas integra alunos com deficiência, mas aquela que se transforma em todos os seus aspectos — curriculares, metodológicos e culturais — para garantir a aprendizagem de todos. Essa visão amplia o papel do docente como mediador e criador de oportunidades educativas, rompendo com paradigmas excludentes e fortalecendo o compromisso social da educação.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos emerge como eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva. Ela fundamenta-se em valores como respeito, solidariedade, empatia e justiça social, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de territórios educativos humanizadores. Segundo Candau (2012), educar em direitos humanos implica formar sujeitos críticos, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociais, capazes de atuar na transformação da realidade. Assim, o professor se torna um multiplicador de valores democráticos, promovendo o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a cultura de paz.

A formação em serviço e os espaços coletivos de estudo e reflexão — como grupos de pesquisa, comunidades de prática e projetos colaborativos — também representam potenciais formativos significativos. Nesses ambientes, os professores compartilham desafios, analisam casos concretos e constroem coletivamente novos saberes. Como defende Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos na prática cotidiana e resultam de uma rede complexa de experiências, interações e aprendizagens. Assim, o trabalho coletivo e interdisciplinar se torna um instrumento de fortalecimento profissional e de inovação pedagógica.

Outra potencialidade fundamental da formação docente está na incorporação das tecnologias assistivas e digitais como ferramentas de inclusão. O domínio desses recursos amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorece a autonomia dos estudantes. Graf (2025) reforça que, para que as metodologias inclusivas sejam efetivas, é indispensável investir em capacitação tecnológica e suporte pedagógico contínuo, de modo que o uso das tecnologias não seja apenas instrumental, mas integrado ao processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e criativa.

A formação ética e humana também se destaca como dimensão essencial. Educar para a inclusão é educar para a convivência com o outro, para o respeito e a empatia.

Essa perspectiva requer do professor uma escuta sensível e uma postura acolhedora diante da diversidade. Ao compreender o aluno em sua totalidade — considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais —, o docente cria condições para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Além disso, a escola inclusiva se constrói coletivamente. O trabalho colaborativo entre professores, gestores, especialistas e famílias constitui uma rede de apoio indispensável para o sucesso da inclusão. A formação docente, portanto, deve contemplar o desenvolvimento de habilidades de comunicação, mediação e trabalho em equipe, fortalecendo a corresponsabilidade de todos os atores no processo educativo.

Por fim, é preciso compreender que as potencialidades da formação docente não se limitam a resolver problemas imediatos, mas se estendem à transformação das estruturas e culturas escolares. A consolidação de territórios inclusivos requer o comprometimento político e pedagógico de toda a comunidade educativa. A escola deve ser vista como um espaço de garantia de direitos, de valorização das identidades e de construção de projetos coletivos de vida.

Assim, ao investir em uma formação de professores que una teoria, prática e compromisso ético, avança-se na direção de uma educação democrática e humanizadora. A formação docente, inspirada pelos princípios da educação em direitos humanos, revela-se como instrumento de emancipação social, capaz de romper com as desigualdades e de promover uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

3. Competências essenciais nos territórios inclusivos

A construção de territórios educacionais inclusivos requer um corpo docente preparado para atuar de forma ética, sensível e reflexiva diante das diversidades presentes na escola e na sociedade. Essa preparação ultrapassa o domínio técnico ou metodológico: trata-se do desenvolvimento de competências humanas, sociais e profissionais que possibilitam ao professor transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência democrática, de respeito mútuo e de garantia dos direitos humanos.

Nesse sentido, é fundamental que os professores desenvolvam com seus alunos competências que reduzam o preconceito e valorizem as diferenças, reconhecendo que a diversidade é constitutiva da condição humana. A escola é o primeiro espaço de socialização em que as crianças aprendem a conviver com o outro, a respeitar

identidades distintas e a compreender o valor da equidade. A promoção dessas competências deve perpassar todas as dimensões do currículo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, solidários e participativos.

Mantoan (2003), em Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?, defende que o simples acesso de todos à escola não assegura a inclusão, pois esta implica a continuidade do processo educativo, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante. Para a autora, "não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial" (MANTOAN, 2003, p. 31). A inclusão exige sistemas educacionais capazes de acolher as diferenças, adaptando-se a elas, e não o contrário.

Essa perspectiva implica a superação do modelo tradicional de ensino, centrado na homogeneização e na transmissão de conteúdos. Mantoan (2003, p. 34) ressalta que "superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito urgente, pois o que e o como ensinamos deve contribuir para formar pessoas éticas e justas, capazes de tornar o mundo mais humano". Assim, o professor precisa ampliar seu olhar para além do conteúdo, tornando-se um facilitador de experiências, um mediador de saberes e um promotor da convivência democrática.

Entre as competências essenciais para esse novo paradigma formativo, destacam-se:

• Competência ética e relacional: refere-se à capacidade de promover o respeito, a empatia e o diálogo, acolhendo as diferenças e mediando conflitos de forma construtiva.

• Competência comunicativa e colaborativa: envolve o trabalho coletivo entre professores, alunos, famílias e equipe escolar, construindo redes de apoio e corresponsabilidade.

• Competência pedagógica inclusiva: diz respeito à adaptação de metodologias, avaliação e currículo, de modo a contemplar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

• Competência digital e tecnológica: refere-se ao uso crítico e criativo das tecnologias assistivas e digitais como instrumentos de inclusão e autonomia.

• Competência reflexiva e investigativa: implica a disposição contínua para revisar a prática, aprender com a experiência e produzir conhecimento pedagógico a partir da realidade.

Essas competências, articuladas entre si, possibilitam ao educador planejar e executar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos

estudantes. A promoção de espaços de socialização e participação coletiva — como projetos interdisciplinares, grêmios estudantis e atividades culturais — fortalece o protagonismo dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso social.

Atividades que incentivem a escuta ativa e a empatia, como rodas de conversa e debates, também contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre alunos e professores. Essas práticas estimulam a expressão dos sentimentos, o compartilhamento de experiências e a construção de relações baseadas no respeito e na solidariedade. Ao oferecer oportunidades de diálogo, o professor ensina, na prática, o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

Outro aspecto essencial é a acessibilidade pedagógica e arquitetônica. Garantir que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares envolve adaptar não apenas o espaço físico, mas também os materiais, os recursos e as estratégias de ensino. A inclusão exige que a escola se reorganize para atender a cada aluno, oferecendo condições para que todos aprendam com dignidade e autonomia.

Mantoan (2003) critica a visão conservadora de que a qualidade da escola está apenas na transmissão de conteúdos e na memorização de informações. Para ela, o verdadeiro ensino de qualidade se fundamenta na colaboração e na solidariedade, na formação de "redes de saberes e de relações que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis" (MANTOAN, 2003, p. 34). Esse tipo de ensino favorece a coautoria do conhecimento, a criatividade e a experimentação, elementos indispensáveis à aprendizagem significativa.

Graf (2025, p. 6) acrescenta que o planejamento colaborativo entre professores regentes e especializados é uma das principais estratégias para efetivar práticas inclusivas. Essa colaboração possibilita a troca de experiências e o redesenho curricular, tornando o processo de ensino mais coerente com as necessidades reais dos alunos. O trabalho coletivo fortalece a autoconfiança docente e permite que as ações pedagógicas sejam mais assertivas e consistentes.

Nesse mesmo contexto, o uso das tecnologias assistivas constitui uma poderosa ferramenta de inclusão. Elas ampliam as possibilidades de comunicação, acesso e aprendizagem de estudantes com diferentes tipos de deficiência. Conforme Farbiarz (2024, apud GRAF, 2025, p. 7), dispositivos de leitura de tela, softwares que convertem texto em áudio, sistemas de alerta visuais ou próteses de apoio à mobilidade são exemplos de recursos que promovem a autonomia e a participação dos alunos nas

atividades escolares. No entanto, é importante destacar que o sucesso dessas tecnologias depende da formação adequada dos professores e da disponibilidade de recursos nas escolas.

Em muitas instituições, a ausência desses equipamentos ou a falta de capacitação docente exige criatividade e sensibilidade por parte dos educadores. Adaptar materiais, reorganizar atividades e criar soluções alternativas também são demonstrações de competência profissional e compromisso com a inclusão.

Mantoan (2003, p. 38) reforça que "o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno". Essa afirmação sintetiza a essência das competências inclusivas: reconhecer que cada estudante tem um modo próprio de aprender e que o papel do professor é oferecer as condições necessárias para que esse potencial se manifeste.

Portanto, desenvolver competências inclusivas não é apenas uma exigência profissional, mas um ato político e ético, diretamente ligado à promoção dos direitos humanos. O educador comprometido com a inclusão contribui para transformar a escola em um espaço de justiça, de convivência e de esperança, onde todos — independentemente de suas diferenças — possam aprender, participar e se realizar plenamente.

4. Educação em Direitos Humanos: fundamentos e práticas para a inclusão e a equidade social

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se como um eixo central na consolidação de sociedades democráticas, inclusivas e justas. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a humanidade passou a dispor de um marco ético e jurídico que estabelece o respeito à dignidade, à liberdade e à igualdade como princípios universais e inalienáveis. Essa Declaração reconhece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (ONU, 1948, Art. 1).

No campo educacional, tais princípios se traduzem no dever dos Estados e das instituições escolares de promover uma formação que garanta o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua participação ativa na sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26) assegura que toda pessoa tem direito à educação, a qual

deve ser gratuita nos níveis elementares e fundamentais, obrigatória no ensino básico e igualmente acessível a todos os níveis de ensino segundo suas capacidades. Essa perspectiva fundamenta a compreensão da educação não apenas como um direito social, mas também como instrumento de emancipação, consciência crítica e transformação social.

A ONU (2025) reforça que o direito à educação deve ser exercido em sua forma mais ampla e inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, condição econômica, gênero ou deficiência. Essa educação deve estimular o respeito mútuo e o diálogo, promovendo a convivência pacífica e a resolução não violenta de conflitos.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reiteram o papel da educação como promotora do desenvolvimento integral, da cidadania e da solidariedade humana. Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018, p.10), a educação deve estar "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, o papel da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos técnicos e deve centrar-se na formação ética, política e social do sujeito.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2012) estabelece ainda que a EDH deve orientar a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, sendo um componente curricular obrigatório. Segundo o documento:

> Art. 8º — A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (PNEDH, 2012, p. 47).

Essa determinação, consolidada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, assegura que os cursos de formação docente — tanto inicial quanto continuada — promovam o desenvolvimento de competências éticas, reflexivas e inclusivas, capazes de sustentar uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana e com a justiça social.

Para Paulo Freire (2010, p. 35), "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação". A educação, nesse sentido, deve ser um ato

libertador, capaz de romper com práticas opressoras e de construir ambientes de aprendizagem democráticos, nos quais professores e alunos compartilham o processo de conhecimento e se reconhecem como sujeitos históricos. O educador, ao abrir-se para o diálogo e para a diversidade, assume o desafio de transformar a escola em um espaço de resistência, esperança e reconstrução social.

A Educação em Direitos Humanos, portanto, não se restringe à transmissão de normas ou valores, mas representa uma prática de formação integral, voltada ao reconhecimento das diferenças, à valorização da pluralidade e à promoção da equidade. Ela exige um compromisso político e ético com a construção de uma cultura de paz e de respeito à diversidade, fundamentada na solidariedade, no diálogo e na corresponsabilidade.

4.1 Educação em Direitos Humanos e o combate à desigualdade social

A desigualdade social representa um dos maiores desafios à efetivação dos direitos humanos. Ela se manifesta na limitação do acesso à educação, à saúde, à moradia e ao trabalho digno — direitos básicos que garantem a cidadania plena. Quando determinados grupos são privados desses direitos, a dignidade humana é violada e o ciclo da pobreza tende a se perpetuar.

A Educação em Direitos Humanos desempenha papel essencial no rompimento desse ciclo, ao despertar a consciência crítica e fortalecer a autonomia dos sujeitos. Ao conhecer seus direitos, as pessoas compreendem seu valor e passam a reivindicar condições de vida mais justas. Como destaca Vasconcelos (2020, p. 98), “a escola deve constituir-se como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si enquanto sujeitos de direitos, bem como possam acompanhar e se mobilizar pela garantia destes”.

No entanto, como o mesmo autor observa, a escola, por si só, não é suficiente para eliminar as desigualdades estruturais. A superação da pobreza e da exclusão requer políticas públicas articuladas entre as esferas educacional, social, econômica e cultural, cabendo ao Estado o papel central de garantir as condições necessárias à efetivação dos direitos. Vasconcelos (2020, p. 99) adverte sobre o perigo de uma visão reducionista e meritocrática da educação, que transfere ao indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo próprio sucesso, ignorando os condicionantes estruturais da desigualdade:

“É perversa a ideologia posta na sociedade de que a tarefa de superar a pobreza e a desigualdade social é exclusiva da escola [...]. Esta visão nega todas as outras questões sociais, econômicas e culturais envolvidas na relação entre pobreza e desigualdade.”

Dessa forma, o combate à desigualdade social por meio da Educação em Direitos Humanos deve estar alicerçado em um projeto coletivo e interinstitucional, que una escola, comunidade e Estado na construção de políticas efetivas de inclusão, reparação e justiça social.

A educação tem, sim, um papel transformador — mas esse papel se concretiza quando ela forma sujeitos críticos e participativos, capazes de exigir seus direitos e contribuir para a democratização das estruturas sociais. Como destaca Freire (2010), a educação deve ser um espaço de diálogo e conscientização, em que cada indivíduo compreende que os direitos não são favores, mas conquistas históricas e inalienáveis.

A Educação em Direitos Humanos, nesse sentido, deve estar presente em todas as etapas e modalidades de ensino, permeando o currículo, as práticas pedagógicas e a gestão escolar. Ela se traduz em ações concretas: na valorização da diversidade, na promoção da igualdade de gênero e raça, no enfrentamento de preconceitos e na criação de ambientes seguros e acolhedores para todos.

Ao promover uma cultura escolar democrática, solidária e de respeito mútuo, a Educação em Direitos Humanos torna-se um instrumento poderoso na formação de cidadãos ativos e conscientes, comprometidos com a transformação da sociedade e a construção de um futuro mais justo e igualitário.

Conclusão

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora exige um compromisso ético, político e pedagógico que ultrapassa os limites da sala de aula. Este artigo buscou refletir sobre a formação de professores e a educação em direitos humanos como dimensões interdependentes e fundamentais para o enfrentamento das desigualdades e para a consolidação de territórios educativos inclusivos.

Constatou-se que o papel do professor é central nesse processo. A formação docente, quando orientada por princípios de equidade e respeito às diferenças, torna-se um instrumento de transformação social. O educador, ao reconhecer as diversidades culturais, cognitivas, físicas e sociais presentes no ambiente escolar, contribui para a

construção de espaços de aprendizagem mais justos e acolhedores. Essa formação não se limita à dimensão técnica, mas envolve o desenvolvimento de competências éticas, afetivas e reflexivas, essenciais para lidar com a complexidade das relações humanas no contexto educativo.

Os territórios inclusivos configuram-se, portanto, como espaços onde o conhecimento se constrói coletivamente, mediado pela empatia, pelo diálogo e pela valorização das singularidades. Nessas condições, o ensino se transforma em prática emancipatória, capaz de fortalecer a autonomia dos estudantes e de promover a convivência entre as diferenças. A educação em direitos humanos surge, nesse cenário, como um eixo estruturante, orientando as práticas pedagógicas para a defesa da dignidade humana, a promoção da igualdade e a participação cidadã.

Ao mesmo tempo, a reflexão sobre os desafios e potencialidades da formação docente evidencia que o avanço da educação inclusiva depende de políticas públicas consistentes e de um compromisso coletivo entre professores, gestores e comunidade escolar. É imprescindível garantir formação continuada, condições de trabalho adequadas e suporte institucional, de modo que o docente tenha respaldo teórico e prático para atuar em contextos diversos e desafiadores.

A incorporação de tecnologias assistivas, de metodologias ativas e de práticas colaborativas entre professores do ensino regular e especializado reforça o potencial inovador da formação docente. Essas estratégias, quando associadas a uma postura humanizadora, fortalecem a autonomia dos alunos e ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos, rompendo com modelos excludentes de ensino.

No tocante à educação em direitos humanos e ao combate à desigualdade social, compreende-se que o processo educativo, embora seja uma via fundamental de transformação, não pode atuar de forma isolada. A efetivação dos direitos humanos requer a articulação de ações intersetoriais, envolvendo políticas de saúde, assistência social, moradia, cultura e emprego. Contudo, a escola tem um papel privilegiado na formação da consciência crítica, ao permitir que os sujeitos reconheçam-se como titulares de direitos e agentes de transformação social.

Nesse sentido, a educação assume uma função libertadora, conforme defende Paulo Freire (2010), ao promover o diálogo, a reflexão e a ação. Educar em direitos humanos significa formar pessoas capazes de questionar injustiças, respeitar a diversidade e atuar pela construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Em síntese, formar professores para a educação inclusiva é formar sujeitos para a cidadania. É preparar profissionais que compreendam o seu papel social e que atuem como mediadores do conhecimento e da igualdade. A escola, quando guiada por princípios de direitos humanos, torna-se um espaço de pertencimento e transformação — um território inclusivo no qual cada estudante tem reconhecida sua dignidade, suas potencialidades e seu direito de aprender.

Portanto, o fortalecimento da formação docente e a consolidação da educação em direitos humanos não são apenas metas educacionais, mas imperativos éticos e sociais. São caminhos possíveis e necessários para a superação das desigualdades, para a democratização do saber e para a construção de um futuro em que a diversidade seja compreendida não como obstáculo, mas como riqueza que humaniza e amplia o sentido da educação.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III). Nova York: ONU, 1948.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GRAF, Sandra. **Educação, equidade e formação docente**. Porto Alegre: Penso, 2025.

MACHADO, Ana Maria. **Inclusão e formação docente: práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO NETO, José Carlos. **Educação e diversidade: fundamentos e práticas inclusivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 2025.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos para Crianças**. Disponível em: https://www.unicef.org. Acesso em: 5 nov. 2025.

VASCONCELOS, Maria da Conceição. **Educação, direitos humanos e desigualdade social**. Recife: UFPE Editora Universitária, 2020.

SAÚDE DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS: ESTADO DO CONHECIMENTO (2014–2024) À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO E DOS DIREITOS HUMANOS

Thais Araujo Nunes[13]
Jordana Wruck Timm[14]

Eixo Temático: Direito Educativo e Direitos Humano

Resumo
Objetivo: mapear e compreender o que a área da Educação produziu sobre saúde docente no período de 2014 a 2024. Metodologia:Estado do Conhecimento. Resultados: localizaram-se 173 registros na ANPEd, 167 na BDTD, 233 no Banco CAPES e 172 na EDUC@. Apesar do volume, apenas uma fração tratou a saúde docente como foco central. Entre os estudos considerados relevantes, sobressaem temas de saúde mental, especialmente estresse ocupacional e Síndrome de Burnout, além de discussões sobre condições de trabalho, intensificação da jornada e clima institucional. Os achados indicam que a saúde docente precisa ser mais pesquisada na Educação. Quando um tema é mais estudado, recebe maior atenção de pesquisadores, gestores e formadores, o que favorece sua priorização em debates, práticas e políticas. Ampliar as investigações pode qualificar o diálogo sobre o trabalho do professor e sustentar ações de valorização e cuidado nas redes e escolas. Os achados indicam que a saúde docente precisa ser mais pesquisada na Educação, especialmente sob a perspectiva dos direitos humanos e do direito educativo, uma vez que o cuidado com o professor é também um compromisso ético e político com o pleno exercício da docência e da cidadania nas escolas.

Palavras-chave: Saúde docente. Trabalho docente. Saúde mental. Direito educativo.

TEACHERS' HEALTH IN DIFFERENT CONTEXTS: A STATE-OF-KNOWLEDGE REVIEW (2014–2024) THROUGH THE LENS OF EDUCATIONAL LAW AND HUMAN RIGHTS

Abstract
Objective: to map and understand what the field of Education has produced about teacher healthbetween 2014 and 2024.Methodology: State of Knowledge.Results: 173 records were found in ANPEd, 167 in BDTD, 233 in the CAPES Database, and 172 in EDUC@. Despite the volume, only a fraction focused specifically on teacher health. Among the studies considered relevant, mental health topics stand outespecially occupational stress and Burnout Syndromealong with discussions on working conditions, workload intensification, and institutional climate. The findings indicate that teacher health needs to be further researched within Education. When a topic is more

[13] Thais Araujo Nunes. Acadêmica de Pedagogia (4º semestre) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a109749@uri.edu.br.
[14] Doutorado em Educação (PUCRS). Professora/Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). E-mail: jordana@uri.edu.br

widely studied, it receives greater attention from researchers, policymakers, and educators, which favors its prioritization in debates, practices, and policies. Expanding research can improve the dialogue about teachers' work and support actions of appreciation and care within educational systems and schools. The findings also suggest that teacher health should be investigated more deeply from the perspectives of human rights and educational rights, since caring for teachers is both an ethical and political commitment to the full exercise of teaching and citizenship in schools.

Keywords: Teacher health. Teaching work. Mental health. Educational rights.

Introdução

O objetivo desta pesquisa já havia sido definido: mapear e compreender o que a área da Educação produziu sobre saúde docente no período de 2014 a 2024. Para alcançar esse objetivo, iniciamos pelo Estado do Conhecimento (nos bancos de dados da ANPEd, BDTD, CAPES e Educ@); extração padronizada (nº do registro, ano, autores, título, nível acadêmico, palavras-chave, resumo) e categorização por cores (vermelho = exclusão; laranja = revisão; verde = inclusão). O Estado do Conhecimento é um procedimento que organiza e analisa a produção acadêmica disponível sobre um tema em bases e repositórios. Na introdução, explicitamos como esse percurso funciona: (a) bibliografia anotada, em que reunimos e descrevemos os registros (autores, ano, título, nível, palavras-chave e resumo); (b) sistematização, na qual padronizamos as informações em planilhas para permitir comparação; (c) categorização, etapa em que classificamos a pertinência dos estudos ao tema "saúde docente"; e (d) propositiva, que sintetiza achados e aponta caminhos para novas pesquisas. Esse encadeamento metodológico orientou todo o trabalho desde o início, garantindo clareza sobre o que buscamos, onde buscamos e como organizamos os resultados.

Desenvolvimento

Usando a metodologia do Estado do Conhecimento (Morosini, 2021), a primeira etapa do estudo consistiu na bibliografia anotada. Entramos, uma a uma, nas bases SciELO, EDUC@, ANPEd, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, aplicando os mesmos filtros em todas: área de Educação, recorte 2014 a 2024 e utilizando descritor: saúde e docente. A opção por padronizar filtros desde o início foi decisiva para garantir comparabilidade entre os acervos e reduzir vieses de busca. Concluídas as consultas, copiamos integralmente os resultados recuperados para uma tabela no Word construída para este projeto, na qual registramos autor, título, ano, nível

do trabalho (artigo, dissertação, tese), palavras-chave e resumo. Esta etapa não foi apenas um levantamento mecânico: ao anotar cada entrada, buscamos desde cedo indícios de centralidade do tema, preservando o máximo de registros antes de iniciar qualquer triagem.

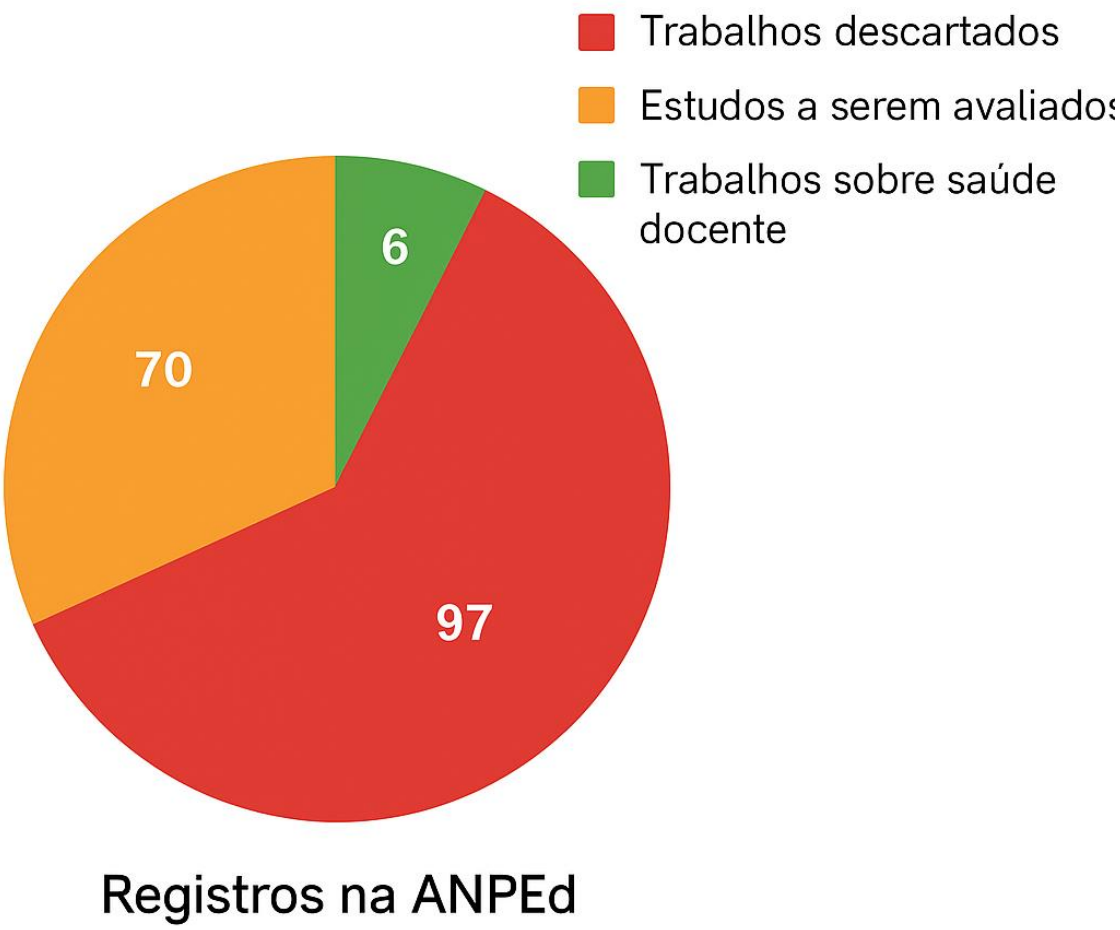
Na sequência, realizamos a sistematização do material. Esse movimento envolveu a conferência de possíveis duplicidades entre bases, a normalização de grafias de autores e títulos e a harmonização de palavras-chave que apareciam com variações de escrita. Esse cuidado editorial evitou dispersão e permitiu que a base anotada se convertesse em um corpus coerente e comparável, pronto para a leitura analítica. Ao final dessa preparação, já era possível perceber tendências de linguagem e recorrências temáticas, ainda que a decisão sobre pertinência exigisse um exame mais fino dos resumos.

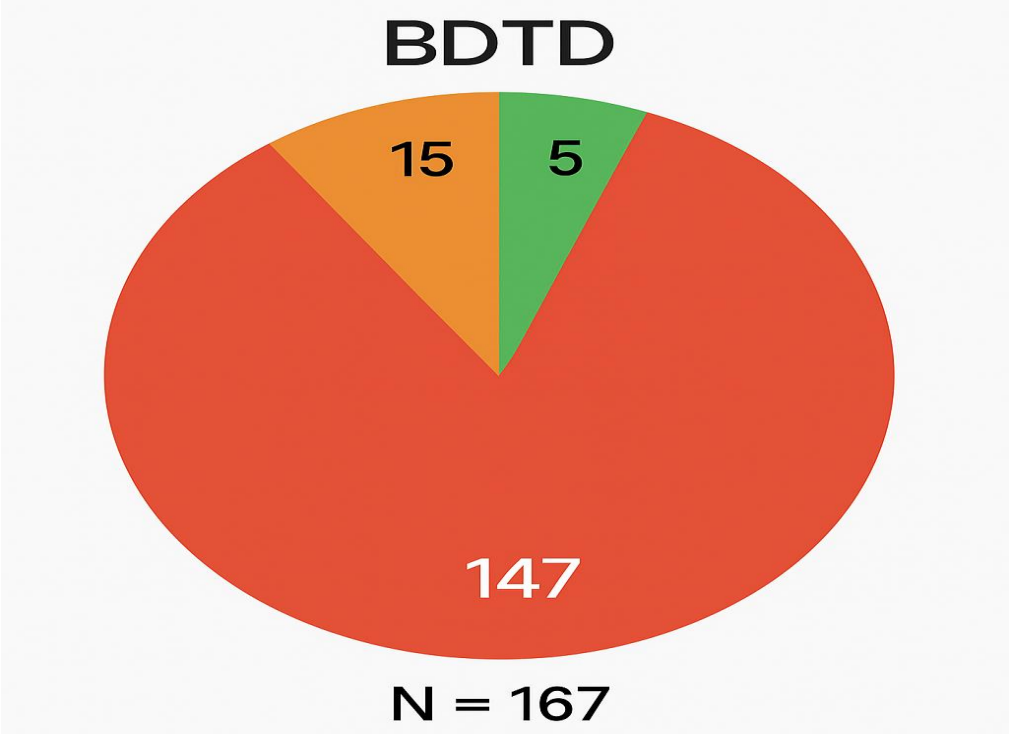
Passamos à categorização, adotando um esquema por cores. A cor vermelha foi atribuída a trabalhos que não tratavam da saúde dos professores como objeto, embora contivessem as palavras “saúde” e “docente” em passagens periféricas; a cor laranja identificou registros ambíguos, cujo resumo não permitia confirmar o foco e, por isso, permaneceram em observação para leitura ampliada; por fim, a cor verde destacou os estudos claramente centrados na saúde docente. Essa triagem só foi possível porque fizemos a leitura integral dos resumos. Em muitos casos, o descritor “saúde docente” devolvia resultados em que “saúde” se referia a outro recorte (por exemplo, aprendizagem, currículo ou contexto de educação física) e “docente” era apenas o público, sem discussão das condições de trabalho, bem-estar ou adoecimento do professor. Essa é uma particularidade dos sistemas de indexação: eles ampliam o alcance da busca, mas também introduzem falsos positivos, que precisam ser depurados com leitura criteriosa.

À medida que a categorização avançou, formou-se um núcleo qualificado de estudos que, de fato, abordavam a saúde do professor. Nesse conjunto, emergiu com nitidez a ênfase em saúde mental, com destaque para estresse ocupacional e Síndrome de Burnout, acompanhada de discussões sobre condições e organização do trabalho, intensificação da jornada e clima institucional. Esses eixos apareceram de formas variadas, ora como objeto central das pesquisas, ora articulados a relatos de experiência e análises de contexto. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que, embora o volume bruto de registros localizados nas bases fosse expressivo, apenas uma fração tratava a saúde docente como foco central. Essa constatação reforça a necessidade de explicitar,

com transparência, o caminho metodológico: começamos amplo para não perder estudos potenciais, organizamos e padronizamos para tornar os dados comparáveis e, por fim, depuramos o corpus com base na leitura dos resumos.

A seguir, são apresentados alguns gráficos que mostram os principais resultados encontrados nesta etapa do estudo. As representações visuais buscam ressaltar a distribuição temporal das produções, os temas mais recorrentes nas pesquisas e o número de trabalhos por base de dados analisada. Essa organização permite observar tendências, lacunas e concentrações de interesse ao longo do período de 2014 a 2024, facilitando a compreensão da evolução do debate sobre saúde docente no campo educacional.





Com isso, alcançamos a dimensão propositiva do Estado do Conhecimento, própria desta etapa parcial do relatório. A partir da categorização, não retiramos nenhum trabalho do conjunto: o que fizemos foi observar que muitos registros apenas mencionavam “saúde” e “docente” sem tratar explicitamente da saúde dos professores. Esse contraste foi revelador, porque evidencia o tamanho da lacuna e, ao mesmo tempo, a pertinência do nosso objeto: quanto mais a saúde docente for pesquisada de modo direto e consistente, maior será sua visibilidade na formação de professores, nos debates acadêmicos e nas decisões de quem atua e gere as escolas. Em outras palavras, pesquisas geram atenção e atenção bem informada tende a impulsionar práticas e polIticas capazes de valorizar o trabalho do professor e qualificar as aulas. Por isso, nesta fase seguinte, avançaremos para a leitura integral dos estudos classificados como centrais, a fim de aprofundar conceitos, compreender como cada pesquisa aborda o tema e construir uma síntese clara que ajude a orientar novas investigações e fortalecer o lugar da saúde docente na agenda educacional.

A saúde docente vem se consolidando como uma temática central no campo da Educação, especialmente quando articulada ao Direito Educativo e aos Direitos Humanos. Compreender o professor como sujeito de direitos significa reconhecer que o ato de ensinar exige condições adequadas de trabalho, tempo para o descanso, valorização profissional e suporte institucional. Nesse sentido, cuidar da saúde do

docente é também garantir o direito à educação de qualidade, uma vez que o adoecimento dos professores repercute diretamente nas relações pedagógicas e no processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao longo da última década (2014–2024), observa-se uma ampliação de pesquisas sobre o tema, embora ainda dispersas e insuficientemente reconhecidas no campo educacional. Um exemplo é o estudo de Costa (2017), que analisou o absenteísmo por doenças em docentes do ensino fundamental no município de Ribeirão Preto. A autora aponta que "o professor exerce uma das profissões mais estressantes devido a longas jornadas de trabalho, ritmo intenso e diversas variáveis que influenciam em sua vida profissional", o que acarreta "problemas de saúde que podem aumentar os índices de absenteísmo e comprometer a qualidade da educação". Foram registradas mais de 4.300 licenças médicas em um único ano, das quais metade por motivos de doença, destacando-se os transtornos mentais, problemas respiratórios e osteomusculares. Esse dado explicita como o contexto laboral docente pode se tornar um fator de adoecimento crônico, revelando a urgência de políticas públicas voltadas à promoção da saúde no ambiente escolar.

Nessa mesma linha, Reis (2016) investigou os impactos das políticas públicas educacionais mineiras sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba entre 2003 e 2014. O estudo demonstra que, sob o discurso do "Choque de Gestão" e da racionalização de recursos, "a lei do subsídio contribuiu para o adoecimento docente, favorecendo a precarização das condições de trabalho e a pauperização da categoria". Ao retirar investimentos da educação e enfraquecer o sistema de saúde dos servidores, as políticas implementadas acabaram por "deixar o professor em condições ainda mais precárias e sem o auxílio médico adequado". Essa análise reforça que a saúde docente não é apenas uma questão biológica, mas uma dimensão política e estrutural do direito educativo, diretamente impactada pelas decisões administrativas e econômicas do Estado.

A dimensão de gênero também aparece como determinante. Meireles (2019), em sua dissertação sobre trabalho, saúde e gênero das professoras da Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul, destaca que "as precárias condições de trabalho nas escolas, somadas às altas demandas domésticas, pelas quais as mulheres são as principais senão as únicas responsáveis, acarretam sobrecarga física e mental". A autora evidencia que a naturalização do trabalho feminino e o acúmulo de funções – pedagógicas e domésticas – provocam o chamado mal-estar docente, fenômeno que

expressa o desgaste emocional e físico provocado por condições de trabalho desumanizadas. Esse recorte revela que discutir a saúde das professoras é também discutir igualdade de gênero e direitos humanos no campo educacional.

Por outro lado, Scandolara (2022) amplia o debate ao analisar o adoecimento docente na educação superior sob a ótica da neoliberalização e do empresariamento da educação. O autor descreve que "professores são tornados provedores de serviços educacionais, alunos são clientes e gestores se tornam gerentes cobrando eficiência segundo a lógica da concorrência de mercado". Nessa realidade, todos passam a estar "submetidos a avaliações periódicas e comparações de desempenho", o que "desencadeia processos de angústia e sofrimento psíquico, reflexos diretos do neoliberalismo na educação superior". Essa lógica gerencial reduz a docência a produtividade mensurável, distanciando o trabalho educativo de sua dimensão humana e emancipatória.

Em conjunto, esses estudos demonstram que o adoecimento docente está vinculado a múltiplos fatores: políticas públicas insuficientes, precarização das condições de trabalho, sobrecarga de gênero, pressão por resultados e ausência de políticas de cuidado institucional. A partir da perspectiva do Direito Educativo, tais elementos representam violações ao princípio da dignidade do trabalho docente e ao direito social à educação. E sob a ótica dos Direitos Humanos, revelam a urgência de políticas que garantam o bem-estar, a saúde mental e o reconhecimento da docência como profissão essencial para o desenvolvimento humano e social.

Portanto, compreender a saúde docente nesse contexto é compreender o próprio direito à educação como um direito humano integral que envolve não apenas o acesso dos alunos à escola, mas também as condições de trabalho, valorização e proteção dos educadores, pilares fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade e humanizadora.

Conclusão

Os achados desta etapa reforçam aquilo que orientou o projeto desde o início: a saúde docente impacta diretamente a qualidade do ensino e, portanto, precisa ocupar lugar de destaque nas agendas de formação, gestão e pesquisa em Educação. Ao realizar o Estado do Conhecimento, percorremos, de forma padronizada, as bases SciELO, EDUC@, ANPEd, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, no recorte 2014–2024, organizando uma bibliografia anotada, posteriormente sistematizada e

categorizada. Esse caminho metodológico mostrou que, embora haja muitos registros, apenas uma parte trata a saúde dos professores como foco central; em contrapartida, diversos trabalhos apenas mencionam “saúde” e “docente” de modo periférico. Essa constatação não nos levou a excluir estudos, mas a evidenciar a lacuna e, com ela, o valor do tema: quando um assunto é pesquisado com mais profundidade, ele ganha atenção, torna-se visível e tende a ser priorizado por quem forma, decide e atua no cotidiano das escolas.

Ao incluir o Direito Educativo como eixo de análise, foi possível compreender que a saúde do professor ultrapassa o campo da saúde ocupacional e se inscreve como um direito humano e social. O ato de ensinar depende de condições institucionais que assegurem tempo, espaço, suporte emocional e reconhecimento profissional dimensõesque integram o próprio direito à educação de qualidade. Assim, o cuidado com o professor deixa de ser apenas uma questão individual e passa a ser um compromisso ético e político do Estado, das redes e das instituições formadoras. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirmam o dever do poder público em garantir não apenas o acesso à educação, mas também as condições de trabalho de seus agentes. Nesse sentido, discutir a saúde docente é discutir a efetividade desses direitos.

No núcleo de estudos considerados mais próximos do nosso objeto, sobressaem saúde mental, estresse ocupacional e Síndrome de Burnout, em diálogo com condições e organização do trabalho e com o clima institucional. Esses eixos ajudam a compreender o cotidiano docente e apontam por que cuidar da saúde do professor não é um adendo, mas parte estruturante da qualidade pedagógica: docentes saudáveis tendem a sustentar vínculos mais sólidos com os estudantes, planejar e intervir com maior consistência e permanecer na profissão com sentido de propósito. Assim, a valorização do cuidado com o professor não é apenas um gesto ético; é um pressuposto técnico-pedagógico e jurídico da boa escola, fundamentado no direito educativo e nos direitos humanos.

Ao mesmo tempo, o percurso realizado abriu uma questão importante para a continuidade do estudo: o que se pesquisava antes de 2014? A leitura dos resumos e a organização do corpus sugerem que compreender a evolução do debate, antes e depois de 2014, pode iluminar mudanças de foco, introdução de novos termos e rearranjos de sentido na literatura. Por isso, renovamos a pesquisa para incorporar uma etapa anterior ao recorte inicial, ampliando o horizonte temporal e permitindo comparações históricas que fortaleçam nossas interpretações. Esse retorno não significa refazer o trabalho, mas

aprofundá-lo: ao alongar a linha do tempo, ganhamos perspectiva para entender como e por que certos temas se adensaram (como burnout e estresse) e onde ainda há silêncio ou dispersão.

Dessa forma, a conclusão provisória que apresentamos ao evento cumpre dois movimentos complementares: afirma a centralidade da saúde docente para a qualidade das aulas e para a vida nas escolas, e justifica a continuidade do estudo em direção a um panorama mais amplo no tempo. Seguiremos, portanto, com a leitura integral dos trabalhos classificados como centrais e com a ampliação do recorte temporal, para consolidar uma síntese clara, fiel ao corpus e útil para quem pesquisa, forma e decide.

Em última análise, reafirmamos o ponto essencial que nos guia: cuidar da saúde do professor é cuidar da educação, e fazê-lo sob a ótica do Direito Educativo e dos Direitos Humanos é reconhecer que a docência, além de uma profissão, é um pilar da democracia. Pesquisar mais sobre saúde docente é o caminho mais direto para que esse cuidado se torne visível, respeitado e efetivo um compromisso coletivo com a valorização da vida e da dignidade de quem educa.

Referências

COSTA, Raquel Amélia. **Absenteísmo por doenças em docentes do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2017.

MEIRELES, Janaina Barela. **Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

REIS, Juliana Christina de Souza. **Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SCANDOLARA, Diogo dos Santos. **A neoliberalização da educação superior e o adoecimento docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

EL DERECHO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN MÉXICO

Thelma Caba De León[15]
Olga María Ruiz Ballinas[16]
Luisa Ponce Hernandez[17]

Eixo Temático: 6. Derecho Educativo y Derechos Humanos

Resumen
El presente trabajo tiene como propósito analizar el derecho educativo de los niños migrantes en México, tomando en cuenta el marco jurídico nacional e internacional, las políticas públicas implementadas y las dificultades que persisten en la práctica.Aunque la Constitución mexicana y diversos tratados internacionales reconocen el derecho a la educación de todos los niños sin distinción de nacionalidad o condición migratoria, la realidad evidencia múltiples obstáculos para su cumplimiento. Entre ellos destacan: la falta de documentos oficiales para acreditar identidad y escolaridad previa, la movilidad constante de las familias migrantes, la carencia de recursos en las escuelas receptoras, la discriminación cultural y lingüística, así como las dificultades de integración social que enfrentan los menores en situación de movilidad. Del análisis efectuado se desprende que México cuenta con un marco normativo sólido y con esfuerzos institucionales relevantes para garantizar el derecho educativo de los niños migrantes. Sin embargo, persisten importantes desafíos en la implementación de las políticas públicas, particularmente en las zonas fronterizas y de tránsito migratorio. La experiencia muestra que, si bien se han eliminado requisitos discriminatorios como la exigencia de documentos migratorios para la inscripción escolar, aún se requiere fortalecer la capacitación docente, la atención psicosocial y los mecanismos de inclusión intercultural. El reto central consiste en pasar de la normatividad al pleno ejercicio del derecho, asegurando que los niños migrantes no solo accedan al sistema educativo, sino que también permanezcan y concluyan sus estudios en condiciones de calidad y equidad.

Palavras-chave: Educación. Sistema educativo. Migrantes.

Abstract
The purpose of this paper is to analyze the educational rights of migrant children in Mexico, taking into account the national and international legal framework, the public policies implemented, and the difficulties that persist in practice. Although the Mexican Constitution and various international treaties recognize the right to education for all children regardless of nationality or immigration status, the reality reveals multiple obstacles to its fulfillment.These include the lack of official documents to prove identity and prior education, the constant mobility of migrant families, the lack of resources in receiving schools, cultural and linguistic discrimination, and the difficulties faced by

[15] Doctorado en Adinistración, Docente Tiempo Completo Titular C de la UNACH,thelma.leon@unach.mx
[16] Doctorante en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia. Docente UNACH.E-mail.olga.ruiz@unach.mx
[17] Doctorado en Educación Docente de la UNACH, luisa.ponce@unach.mx

minors in situations of mobility in social integration. The analysis shows that Mexico has a solid regulatory framework and significant institutional efforts to guarantee the educational rights of migrant children.However, significant challenges persist in the implementation of public policies, particularly in border areas and areas of migrant transit. Experience shows that, while discriminatory requirements such as immigration documents for school enrollment have been eliminated, teacher training, psychosocial support, and intercultural inclusion mechanisms still need to be strengthened. The central challenge is to move from regulations to the full exercise of rights, ensuring that migrant children not only access the education system but also remain and complete their studies under quality and equitable conditions.

Keywords: Education. Educational system. Migrants.

Introducción.

La migración es un fenómeno histórico y global que ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes, y en la actualidad se presenta como un reto complejo para los Estados nacionales. México ocupa un lugar particular en este escenario, al ser simultáneamente país de origen, tránsito, destino y retorno de personas migrantes. Este contexto convierte al territorio mexicano en un espacio dinámico donde confluyen diversas culturas, lenguas y experiencias de vida, lo cual plantea retos sustantivos en materia de derechos humanos y, de manera específica, en el ámbito educativo.

Dentro de la población migrante, los niños y adolescentes constituyen un grupo altamente vulnerable. Su desarrollo integral depende en gran medida de la posibilidad de acceder a la educación, entendida no solo como un derecho humano fundamental, sino también como una condición indispensable para la integración social, la igualdad de oportunidades y la construcción de un futuro con mejores perspectivas. Negar o limitar este derecho significa perpetuar ciclos de exclusión, pobreza y discriminación(UNICEF, 2022).

El marco jurídico mexicano reconoce en su Constitución Política, artículo 3º, que toda persona tiene derecho a recibir educación, sin distinción alguna. A su vez, México ha ratificado tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), los cuales refuerzan la obligación del Estado de garantizar el acceso universal a la educación. No obstante, la distancia entre la norma y la realidad cotidiana sigue siendo considerable.

Las dificultades que enfrentan los niños migrantes para incorporarse al sistema educativo nacional revelan problemáticas estructurales como la falta de mecanismos claros para la homologación de estudios, la insuficiencia de recursos materiales en las escuelas públicas, la ausencia de programas interculturales adecuados y la limitada formación de docentes para

atender la diversidad lingüística y cultural. Estos factores repercuten en la continuidad escolar, provocando rezago, deserción y desigualdad en comparación con la población infantil mexicana no migrante(Migración, 2023).

En este sentido, el presente trabajo se propone analizar de manera crítica la situación del derecho educativo de los niños migrantes en México, considerando los avances normativos, los retos en la implementación de políticas públicas y las experiencias de inclusión educativa en distintos contextos del país.

Desarrollo

La migración constituye un fenómeno social de gran magnitud que impacta de manera particular en la niñez. En el caso de México, su posición geográfica lo sitúa en el centro de flujos migratorios diversos: es país de origen de millones de personas que emigran principalmente a Estados Unidos, pero también es un espacio de tránsito de migrantes procedentes de Centroamérica, el Caribe y, más recientemente, de Sudamérica, África y Asia(Migración, 2023).

La niñez migrante en México se encuentra en situaciones heterogéneas. Por un lado, están los hijos de familias mexicanas que retornan de Estados Unidos y que requieren su reinserción en el sistema educativo nacional. Por otro, se encuentran los niños en tránsito o aquellos que intentan establecerse temporal o permanentemente en México. En todos los casos, el acceso a la educación representa un reto debido a los cambios constantes de residencia, la falta de documentos y el choque cultural y lingüístico(Migración, 2023).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Migración (INM) y de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), en los últimos años ha incrementado el número de solicitudes de asilo de familias con hijos menores de edad. Estas cifras revelan que México ya no es únicamente un país de paso, sino también un país de destino para un sector creciente de migrantes. Ello plantea la necesidad urgente de garantizar servicios educativos incluyentes y con perspectiva de derechos humanos.

El derecho a la educación de los niños migrantes en México se sustenta en un robusto andamiaje normativo. A nivel nacional, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a recibir educación, la cual será gratuita, laica, obligatoria y de calidad. Este precepto no establece distinción alguna por nacionalidad o condición migratoria, lo que implica que

los niños migrantes deben gozar de las mismas garantías que los nacionales(UNESCO, 2019).

La Ley General de Educación (2019) refuerza este principio al señalar que los servicios educativos deben garantizar la equidad e inclusión, eliminando cualquier forma de discriminación. Asimismo, la Ley de Migración (2011) reconoce expresamente el derecho de los migrantes y sus familias a recibir educación en todos los niveles, aun cuando su situación migratoria no esté regularizada(SEP, 2020).

En el ámbito internacional, México ha ratificado instrumentos que consolidan estas obligaciones. Destacan(SCJN, 2020):

Convención sobre los Derechos del Niño (1989): obliga a los Estados parte a garantizar el derecho de todos los niños a la educación, sin discriminación alguna.

Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990): reconoce la igualdad de acceso a la educación para los hijos de trabajadores migrantes.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: a través del Objetivo 4, plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

El marco jurídico mexicano e internacional establece con claridad la obligación del Estado de asegurar la educación de los niños migrantes. No obstante, la brecha entre la norma y la práctica aún es significativa.

El Estado mexicano ha implementado diversas políticas públicas con el objetivo de facilitar el acceso de los niños migrantes al sistema educativo. Entre ellas, sobresalen(Morin, 2021):

1. Guía para la Incorporación de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes al Sistema Educativo Nacional (2017): elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), ofrece lineamientos a las escuelas para inscribir a estudiantes migrantes aun cuando no cuenten con toda la documentación requerida.
2. Programa Nacional de Educación Básica para Niños Migrantes (PRONIM): orientado principalmente a la atención de hijos de jornaleros agrícolas migrantes dentro del territorio nacional, pero que ha servido de referencia para atender también a migrantes internacionales.
3. Escuelas de tiempo completo y programas de apoyo psicosocial: diseñados para responder a las necesidades de alumnos en contextos de alta vulnerabilidad.

4. Convenios con organismos internacionales: en particular con UNICEF y ACNUR, para apoyar la inclusión educativa de niños solicitantes de refugio y migrantes en tránsito.

A pesar de estos esfuerzos, su implementación presenta limitaciones debido a la insuficiencia presupuestal, la falta de personal capacitado y la desigualdad en la distribución de recursos entre las entidades federativas.

Aunque existen avances normativos y programáticos, los niños migrantes enfrentan barreras estructurales que limitan su acceso efectivo a la educación(Gonzales, 2020):

- Barreras documentales: en muchos casos no cuentan con actas de nacimiento, certificados de estudios previos o documentos migratorios, lo que complica su inscripción escolar.
- Movilidad constante: las familias migrantes suelen cambiar de residencia con frecuencia, lo que interrumpe la continuidad académica y genera rezago educativo.
- Limitaciones lingüísticas y culturales: un número importante de niños migrantes proviene de comunidades indígenas centroamericanas que hablan lenguas distintas al español, lo que genera dificultades de comunicación en el aula.
- Discriminación y exclusión social: algunos niños migrantes sufren rechazo por parte de compañeros o incluso de docentes, lo cual impacta negativamente en su integración escolar.
- Carencia de recursos materiales: muchas escuelas receptoras carecen de la infraestructura necesaria para atender a una población escolar creciente.

Estos retos demandan políticas públicas integrales que no solo permitan el acceso formal a la escuela, sino que garanticen la permanencia, la calidad educativa y la inclusión plena.

Existen experiencias valiosas que muestran cómo es posible avanzar hacia una educación más inclusiva para los niños migrantes. En la frontera sur, particularmente en Chiapas, algunas escuelas han implementado programas de educación intercultural bilingüe, integrando materiales pedagógicos en lenguas mayas para apoyar a estudiantes

provenientes de Guatemala y Honduras(Bolivia, 2020).

Asimismo, en Tijuana y Ciudad Juárez, organizaciones de la sociedad civil en coordinación con autoridades educativas han establecido espacios de regularización académica y acompañamiento psicosocial para niños migrantes en tránsito o en espera de asilo en Estados Unidos. Estos programas incluyen tutorías, clases extracurriculares y apoyo en salud mental.

Si bien estas experiencias no resuelven por completo los problemas estructurales, constituyen ejemplos significativos de cómo la colaboración entre Estado, sociedad civil y organismos internacionales puede generar entornos más inclusivos y respetuosos de los derechos de la niñez migrante.

La educación de los niños migrantes debe entenderse no solo como una obligación legal del Estado, sino como un derecho humano intrínseco vinculado al principio de dignidad. Desde esta perspectiva, garantizar la educación de la niñez migrante implica promover valores de respeto, interculturalidad y equidad(Bolivia, 2020).

- Una política educativa verdaderamente inclusiva requiere:
- Capacitación docente en atención a la diversidad cultural y lingüística.
- Diseño de planes de estudio que reconozcan y valoren la pluralidad de identidades.
- Apoyo psicosocial para atender los traumas derivados del proceso migratorio.
- Coordinación interinstitucional entre el sector educativo, el de salud, el de migración y la sociedad civil.

Solo de esta forma se podrá avanzar hacia un modelo educativo que no solo admita a los niños migrantes en las aulas, sino que los integre como sujetos plenos de derechos.

La educación de los niños migrantes en México enfrenta un escenario complejo que demanda la formulación de políticas públicas sostenibles y con visión de largo plazo. La creciente diversificación de los flujos migratorios provenientes no solo de Centroamérica, sino también de regiones más lejanas obliga a replantear las estrategias tradicionales y a diseñar mecanismos innovadores que respondan a las nuevas realidades.

Entre los Desafíos futuros encontramos(Martinez, 2021)

- Aumento sostenido de la población migrante infantil: Se prevé que en los próximos años continúe incrementándose la llegada de familias con niños y adolescentes, lo que exigirá ampliar la capacidad de las escuelas públicas en zonas fronterizas y urbanas.
- Diversidad cultural y lingüística: La presencia de niños que hablan lenguas distintas al español plantea la necesidad de una educación intercultural más robusta, que no solo tolere, sino que valore y potencie la diversidad cultural.
- Condiciones de vulnerabilidad social: Muchos niños migrantes llegan tras haber vivido experiencias de violencia, desplazamiento forzado o precariedad extrema, lo que genera necesidades educativas vinculadas al acompañamiento emocional y psicosocial.
- Escasez de recursos: Las limitaciones presupuestales del sistema educativo mexicano representan un obstáculo estructural para garantizar una inclusión plena y de calidad.
- Continuidad educativa en contextos de movilidad: El tránsito constante de las familias migrantes hace urgente establecer mecanismos de acreditación y homologación de estudios más ágiles, que permitan a los niños continuar su formación sin interrupciones significativas.

Por ello como recomendaciones se describen las sigueintes(Martinez, 2021):

Fortalecimiento normativo y operativo: Consolidar las disposiciones legales existentes con lineamientos claros para su aplicación en todas las entidades federativas, evitando discrecionalidad en la inscripción de los niños migrantes.

Capacitación docente: Implementar programas de formación continua para que el magisterio adquiera herramientas pedagógicas en atención a la diversidad cultural, lingüística y psicosocial.

Modelos de educación intercultural: Promover planes y programas de estudio que integren contenidos interculturales, fomenten la empatía y reduzcan los prejuicios hacia los migrantes.

Atención psicosocial integral: Incorporar en las escuelas equipos interdisciplinarios con psicólogos, trabajadores sociales y orientadores que brinden apoyo a los niños migrantes en su proceso de adaptación.

Coordinación interinstitucional: Articular la labor de la Secretaría de Educación Pública con instituciones como el Instituto Nacional de Migración, la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados y organismos internacionales (UNICEF, ACNUR) para garantizar una atención integral.

Uso de tecnologías educativas: Desarrollar plataformas digitales que faciliten la acreditación y la continuidad de estudios, de manera que los niños migrantes puedan avanzar en su formación aun cuando cambien de lugar de residencia.

Participación comunitaria y sociedad civil: Impulsar programas de sensibilización en las comunidades receptoras para fomentar una cultura de respeto y solidaridad hacia los niños migrantes, fortaleciendo así su integración social y escolar(Martinez, 2021).

Resultados

Del análisis realizado sobre el derecho educativo de los niños migrantes en México se desprenden una serie de hallazgos que permiten comprender tanto los avances logrados como las limitaciones aún presentes:

Marco jurídico sólido pero con implementación desigual: México cuenta con una base normativa robusta que garantiza el derecho a la educación sin distinción de nacionalidad o situación migratoria. La Constitución, la Ley General de Educación y la Ley de Migración, junto con los tratados internacionales ratificados, constituyen un andamiaje legal suficiente. No obstante, en la práctica, la aplicación de estas disposiciones varía entre entidades federativas, lo que genera desigualdad en el acceso y permanencia escolar de los niños migrantes.

Avances en políticas públicas de inclusión: Se han implementado medidas relevantes, como la Guía para la Incorporación de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes al Sistema Educativo Nacional y convenios con organismos internacionales. Estas acciones han permitido la inscripción de niños aun sin contar con documentos completos, lo que representa un avance importante en la eliminación de barreras burocráticas.

Persistencia de barreras estructurales: A pesar de los esfuerzos institucionales, continúan presentes obstáculos significativos como la movilidad constante de las familias, la carencia de documentos escolares, las limitaciones presupuestales en las escuelas receptoras y la falta de docentes capacitados en diversidad cultural y lingüística.

Impacto de la discriminación y la exclusión social: Los testimonios y reportes de

organismos de derechos humanos evidencian que los niños migrantes enfrentan episodios de discriminación en los espacios escolares, lo que dificulta su integración y afecta su rendimiento académico y bienestar emocional.

Experiencias positivas como referentes: En estados como Chiapas, Baja California y Chihuahua se han desarrollado programas innovadores de atención educativa intercultural y apoyo psicosocial que constituyen buenas prácticas replicables en otras regiones del país. Estas experiencias demuestran que la coordinación entre Estado, sociedad civil y organismos internacionales es un factor clave para avanzar en la garantía de derechos.

En suma, los resultados indican que México ha logrado importantes avances en el reconocimiento legal y en la formulación de políticas públicas para la inclusión educativa de los niños migrantes. Sin embargo, la brecha entre la normatividad y la realidad cotidiana continúa siendo amplia, lo que obliga a fortalecer la implementación y a garantizar mecanismos de seguimiento efectivos.

Conclusión

La educación de los niños migrantes en México constituye un desafío prioritario en materia de derechos humanos y de política social. Aunque el marco jurídico nacional e internacional ofrece garantías plenas, la materialización de este derecho enfrenta obstáculos derivados de la movilidad, la falta de documentos, la discriminación y la insuficiencia de recursos en el sistema educativo.

Los avances normativos y programáticos, como la eliminación de requisitos discriminatorios para la inscripción y la colaboración con organismos internacionales, representan pasos importantes hacia la inclusión. No obstante, la evidencia demuestra que dichas medidas resultan insuficientes frente a la magnitud y complejidad del fenómeno migratorio.

Es indispensable transitar hacia un modelo de educación inclusiva e intercultural que no se limite a admitir a los niños migrantes en las aulas, sino que garantice su permanencia, su éxito académico y su bienestar integral. Para ello, resulta fundamental:

- Fortalecer la capacitación docente en diversidad cultural y lingüística.
- Invertir en infraestructura y recursos para las escuelas en zonas de alta concentración migratoria.

- Incorporar apoyos psicosociales que atiendan las necesidades emocionales de los niños migrantes.
- Desarrollar mecanismos ágiles de homologación y acreditación de estudios.
- Promover una cultura de respeto y solidaridad en las comunidades receptoras.

La niñez migrante no debe ser concebida como un grupo ajeno o transitorio, sino como parte integral de la sociedad mexicana en formación. Garantizar su derecho a la educación significa no solo cumplir con una obligación legal, sino también sentar las bases para un país más justo, inclusivo y respetuoso de la dignidad humana.

El derecho educativo de los niños migrantes en México se encuentra en un proceso de consolidación que exige pasar de la norma a la práctica efectiva. El reto central consiste en construir un sistema educativo capaz de responder con equidad y calidad a la diversidad, de modo que ningún niño quede excluido por su origen o condición migratoria. Solo así será posible avanzar hacia una sociedad verdaderamente incluyente y comprometida con los principios universales de los derechos humanos.

Referencias

Bolivia, L. (2020). *El derecho a la educación.* Edit. IIDH.

Gonzales, F. (2020). *Análisis comparativo del Derecho Educativo.* Edit. ISOLMA.

Martinez, F. (2021). *Derechos educativo, libertad de ensenza y libertades.* Edit. UNAM.

Migración, I. N. (2023). *Estadísticas migratorias 2022–2023.* Edit. Secretaría de Gobernación.

Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Edit. UNESCO.

SCJN. (2020). *El derecho a la educación en México: criterios jurisprudenciales relevantes. SCJN.* Edit. SCJN.

SEP. (2020). *Guía para la incorporación de niñas, niños y adolescentes migrantes al Sistema Educativo Nacional.* Edit. SEP.

UNESCO. (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación.* . Edit. UNESCO.

UNICEF. (2022). *La niñez en movimiento: diagnóstico y recomendaciones para México.* Edit. UNICEF.

AS CIDADES EDUCADORAS E O PAR: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS NA GESTÃO EDUCACIONAL

Ana Paula Rohrbek Chiarello[18]
Edite Maria Sudbrack[19]

Eixo Temático: 7. Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente artigo tem como objetivo geral **analisar** a contribuição dos princípios da **Cidade Educadora** para a **implementação** do **Plano de Ações Articuladas (PAR),** sob uma perspectiva de **justiça e equidade.** A pesquisa, de abordagem **qualitativa,** utilizou como instrumento de coleta de dados a **técnica do Grupo Focal**. Com base em **Ball (1994),** buscou-se compreender as contribuições do **ciclo de políticas** para a análise das **políticas educacionais,** considerando a **perspectiva pós-estruturalista**. A investigação foi orientada pela questão central: "**Em que medida os princípios da Cidade Educadora podem contribuir para a efetivação e exequibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR), assegurando parâmetros de justiça e equidade?**". Este estudo integra a tese de doutorado intitulada **"Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: Desafios à Justiça e Equidade".** Conclui-se que a proposta da Cidade Educadora se configura como uma forma de **organização social pautada na justiça e na equidade,** favorecendo a **cidadania plena e ativa,** bem como a **participação e o trabalho coletivo** na construção de **espaços democráticos e participativos.**

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Cidades Educadoras. Plano de Ações Articuladas. Justiça. Equidade.

EDUCATING CITIES AND THE PAR: CRITICAL REFLECTIONS ON PRINCIPLES AND PRACTICES IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract
This article aims to analyze the contribution of the principles of the Educating City to the implementation of the Articulated Actions Plan (PAR) from a perspective of justice and equity. The research, based on a qualitative approach, used the Focus Group technique as a data collection instrument. Drawing on Ball (1994), it sought to understand the contributions of the policy cycle to the analysis of educational policies, considering a post-structuralist perspective. The investigation was guided by the central question: "To what extent can the principles of the Educating City contribute to the effectiveness and feasibility of the Articulated Actions Plan (PAR), ensuring parameters of justice and equity?" This study is part of the doctoral thesis entitled "Articulated Actions Plan (PAR) and Educating Cities: Challenges to Justice and Equity." It concludes that the proposal of the Educating City represents a form of social

[18] Doutora, IFSC Campus São Carlos-SC. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6086-5423. E-mail: anapaula.rc@unochapeco.edu.br
[19] Doutora , URI . ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9591-8033. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

organization grounded in justice and equity, fostering full and active citizenship, as well as participation and collective work in building democratic and participatory spaces.

Keywords: Educational Public Policies. Educating Cities. Articulated Actions Plan. Justice. Equity.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas são frutos de uma pesquisa caracterizada como qualitativa, utilizando as técnicas do Grupo Focal como ferramenta de coleta de dados. O universo da pesquisa constituiu-se de professores de duas escolas públicas, gestores públicos (prefeito, vice-prefeito e secretários), vereadores, membros da sociedade civil e técnicos responsáveis por alimentar o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) na cidade catarinense de Planalto Alegre. No estudo, adotamos a abordagem do ciclo de políticas, fundamentada na perspectiva pós-estruturalista. Cada um dos três encontros do grupo focal foi planejado especificamente para atender à Análise da Política em Contexto, proposta por Ball (1994).

Ao longo deste artigo, apresentamos o detalhamento dos encontros com o grupo focal, de modo a explicitar a relação entre o PAR e os princípios das cidades educadoras. O primeiro encontro[20] foi uma etapa importante para apresentar e contextualizar o projeto de pesquisa, relacionado ao contexto da influência. Durante o encontro, foram compartilhados detalhes sobre o propósito da pesquisa, sua relevância para a comunidade local e as metas a serem alcançadas. A interação com os participantes incluiu discussões sobre o PAR e Cidades Educadoras e suas possibilidades de impactar o ambiente educacional e social[21]. O segundo encontro[22]esteve intrinsecamente ligado ao contexto de produção de texto, conforme indicado por Mainardes (2006), para quem as políticas públicas geralmente têm sua

[20] Foi realizado com o grupo focal (gestão pública (prefeito, vice prefeito e secretários), vereadores, membros da sociedade civil, como presidentes dos Conselhos de Educação, Fundeb, Assistência Social, Desenvolvimento Econômico, Associação do Comércio e Indústria e profissionais do administrativo que alimentam o SIMEC) foi realizado em 18 de agosto de 2023, na Câmara de Vereadores de Planalto Alegre – SC

[21] Ao convidá-los para participar das entrevistas, deixamos claro que a participação era voluntária. De modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, eles foram nomeados com as letras D (de Docente), P (de professor), G (de Gestores), MC (de Membros da Sociedade Civil), EC (de Engenheira Civil) e V (de Vereadores) e assim são apresentados ao longo deste texto.

[22] Esse encontro ocorreu com os professores da Escola Estadual Professora Lourdes Tonin, em 5 de setembro de 2023, e da Escola Municipal de Educação Básica Cleusa Guindani Hunttmann, em 8 de setembro de 2023.

origem e os discursos políticos[23] são moldados. No terceiro encontro[24]exploramos a harmonização e a sincronização do Plano de Ações Articuladas (PAR) com os princípios essenciais de uma Cidade Educadora, no contexto da prática.

2 Explorando categorias: interações entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os princípios de transformação e compromisso na Educação

Ao iniciarmos as entrevistas com os participantes da pesquisa, partimos de uma reflexão fundamentada nos princípios orientadores de uma Cidade Educadora, buscando identificar possíveis articulações com as ações previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Planalto Alegre – SC. Para tal, a proposta foi desenvolvida em três encontros do grupo focal, conforme detalhado anteriormente.

A análise apresentada nesta seção foi construída a partir de frames extraídos das falas do grupo focal, conforme a metodologia proposta por Moraes e Galiazzi (2006), utilizando a análise textual discursiva como abordagem principal. Após a delimitação da problemática e dos objetivos, procedeu-se à seleção dos materiais que comporiam o estado do conhecimento, momento em que se definiram as categorias analíticas que orientariam o percurso investigativo.

Dessa forma, conforme Moraes (2003), o processo de categorização foi estruturado a partir das seguintes categorias de análise: *"Cidade que Educa e Transforma"*, *"Direito e Compromisso da Cidade Educadora"* e *"Sinergia entre PAR e Cidade Educadora"*. A partir dessa organização, elaborou-se uma interpretação analítica dos dados, discutindo os principais temas emergentes e suas implicações para o estudo.

Assim, sustentadas pela questão central da pesquisa- que busca compreender de que maneira os princípios da Cidade Educadora podem contribuir para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR) de modo justo e equânime-, apresentamos a seguir as reflexões correspondentes às três categorias definidas.

[23] De acordo com Lima e Coutinho (2021) O discurso político é um ato que leva o ser humano (político) a mascarar uma fala que tem como objetivo persuadir o leitor/ouvinte (eleitor) que por sua vez busca analisar as propostas de trabalho apresentadas em discurso público em períodos eleitorais para que o candidato (político) seja eleito.

[24] Realizado no dia 18 de setembro com os gestores, secretários, vereadores, vice-prefeito, prefeito e sociedade civil do município de Planalto Alegre – SC.

2.1 Cidade que Educa e Transforma

A partir do trabalho de pesquisa teórico, fomos percebendo que o termo “Cidade Educadora”, utilizado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), tem ganhado força não só em sua divulgação, mas também em aceitação por muitos municípios. Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que todo município que fizer parte precisa ser sócio da AICE, pagando uma mensalidade para receber informações e acompanhamento.

Percebemos que tanto o termo "Cidade que Educa e Transforma" quanto o de "Cidade Educadora" têm em comum a ideia de que o ambiente urbano pode desempenhar um papel fundamental na educação e no desenvolvimento dos cidadãos. No entanto, recebem nuances específicas em diferentes contextos.

O conceito de uma Cidade que Educa e Transforma foi proposto por uma parceria entre 12 instituições de Ensino Superior de Portugal, do Brasil e da Guiné-Bissau e a Unesco, aprovado em 2022, com lançamento em 2023. Este tem como propósito uma abordagem da educação em que a cidade seja vista como um espaço educativo, que vá além das escolas, incluindo aspectos como espaços públicos e culturais, permitindo a transformação social, com oportunidades de igualdade, crescimento e equidade.

Para Silva (2023), as cidades têm mananciais imensos para construir potenciais pedagógicos, muitas vezes não percebidos, como fala: “Nossas cidades são recheadas de Escolas Parque e a gente não reconhece”. Por isso, há necessidade de projetarmos políticas públicas que, de fato, cheguem à ponta. Para Silva (2023), a cidade como um todo pode tornar-se um currículo formativo, por isso, pensar nos territórios é central no processo educativo.

Uma Cidade Educadora, na perspectiva assumida pela AICE, busca pelo aprendizado ao longo da vida nos diferentes contextos da cidade, incluindo não só as escolas, mas também espaços culturais como parques, bibliotecas, entre outros. Enfatiza ainda o cidadão participativo, o que contribui na parceria e tomadas de decisão na construção de uma cidade que possibilita educação.

Durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, o secretário de Educação (G2) afirmou: “Eu acho que sim, a gente tem que começar com as crianças, mas começar mesmo, pois o futuro de nosso município depende de nossas crianças”. Percebemos que para inserirmos esse conceito de cidade que educa, o município

necessita investir e dedicar mais atenção às crianças. A educação integral poderá contribuir neste quesito. Então, como contribuição, o município necessita construir uma base sólida, garantindo um futuro saudável e com possibilidade para enfrentar os desafios. Para Tonutti (2020, p. 235), "Aqueles que governam uma cidade tomam decisões que aparentemente dizem respeito a aspectos concretos e cotidianos da vida das pessoas, como transporte, moradia, serviços".

Podemos concordar e refletir que as ações tomadas pela administração de uma cidade geram um impacto enorme na vida de todos os cidadãos e da comunidade. Por isso, está dentro dos objetivos de uma cidade que educa e transforma, conforme apresentado:

> - Promover a cooperação interuniversitária através da partilha e transferência de conhecimentos entre instituições de ensino superior;
> - Promover a solidariedade acadêmica entre os países de língua portuguesa;
> - Promover pontes entre o mundo acadêmico, a sociedade civil, as comunidades locais, a pesquisa e a formulação de políticas;
> - Colaborar para a construção de sociedades do conhecimento por meio de diferentes estratégias de educação das cidades. (Cátedra Unesco, 2023)

A ideia promovida pela Cátedra reforça os pressupostos da Carta das Cidades Educadoras. O fato de as universidades estarem participando poderia alavancar esse conhecimento por parte das cidades, defesa presente na manifestação do prefeito (G1), durante o encontro do grupo focal: "Nem sabia que funcionava assim."

Quando pensamos em uma cidade que educa e transforma, uma das gestoras ouvidas traz um elemento importante:

> [...] acredito, também, nas famílias, pois nós pais, professores somos os exemplos de nossos filhos. Quando colocamos muito sobre a criança fica um peso muito grande para crianças, professores, coordenação e pra gestão escolar. Eu acredito muito, muito na educação sim, mas a gente precisa organizar projetos que envolvam as famílias no todo. (G3)

Gadotti (2014, p. 1) nos ajuda a confirmar a premissa defendida pela gestora, quando afirma: "não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola". Assim, refletir sobre uma cidade que educa é democraticamente importante para população. Essa qualidade pode se constituir quando a escola articula práticas pedagógicas com as famílias e a comunidade, aspectos fundamentais para que o ambiente educacional se desenvolva de forma mais eficaz.

O autor estabelece uma relação entre "escola cidadã" e "Cidade Educadora", em que as duas encontram-se na própria origem etimológica das palavras "cidade" e

"cidadão" (Gadotti, 2004, p. 121-122). Assim, para ele, cidade é uma comunidade cujos membros, os cidadãos, se autogovernam; já cidadão é uma pessoa que goza do direito de cidade, participando de um mesmo território, construindo uma "civilização". Desse conhecimento, Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004) passam para os fatos atuais, os que chamam de "escola cidadã" e "Cidade Educadora", apresentando o papel da escola nesse contexto.

> É contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. (Gadotti; Padilha; Cabezudo, 2004, p. 131)

Reafirma-se, portanto, a necessidade de criar esse diálogo efetivo entre a cidade e os cidadãos, a escola e as famílias, possibilitando um ambiente mais enriquecedor, que atenda às necessidades de todos os envolvidos. Quando nos reportarmos aos propósitos pensados para uma cidade que educa e transforma, articulando esses preceitos à realidade de Planalto Alegre -SC, percebemos que há muito a ser construído para atender os objetivos especificados pela Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma

> - Promover um sistema integrado de atividades de investigação e formação e documentação na área de Cidades Educadoras e disseminar o conhecimento sobre o conceito de cidades que educam, a fim de construir modelos de governo em linha com os ODS/ONU;
> - Investigar e refletir em que medida as práticas pautadas em modelos de governos inspirados no conceito de Cidades Educadoras respondem aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspetiva da consolidação das DEMOCRACIAS;
> - Criar uma rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer respostas diversificadas, equitativas e justas aos problemas da sociedade contemporânea. (Cátedra Unesco, 2023)

Nessa perspectiva, há o desafio em atender aos princípios de uma Cidade Educadora, utilizando de estratégias de maneira integrada, visando superar situações como as citadas por um dos gestores ouvidos:

> [...] poder interligar as secretarias, hoje eu vejo muito focalizadas em suas demandas, pois são ações que, de certa forma, necessitam ser trabalhadas juntas: o social, a educação, a cultura, a agricultura. Isso é algo que nosso município precisa trabalhar muito, né? Trabalhar juntos. Hoje, a gente está muito individualizado, focalizado. Claro que a gente tem muitas demandas, mas esse projeto vai proporcionar isso. Acho que isso é um passo muito grande para o município. (G4)

Assim, dialogamos com Bauman (2001) sobre o que o autor chama de *a era da modernidade sólida*, em que as relações humanas, sociais, científicas e intelectuais eram

caracterizadas pela rigidez e estabilidade. Percebemos que, assim como nas relações sociais e familiares que, tempos atrás, eram consideradas estáveis e duradouras, com um forte apego à tradição, a individualidade está cada vez mais presente nos diferentes territórios na atualidade. Embora Bauman (2001) reconheça aspectos negativos da modernidade, como a falta de flexibilidade, o aspecto positivo residia na confiança na solidez das instituições e nas relações interpessoais, fato que, hoje,está cada vez mais difícil.

Em resumo, a modernidade sólida reflete a importância dos direitos individuais e coletivos, do compromisso comunitário e da cidadania como pilares fundamentais para uma sociedade justa e equânime. A seguir, exploraremos como o conceito de 'Direito, compromisso e serviço integral das pessoas de uma Cidade Educadora' ressalta essa importância. Ambos os conceitos destacam a essencialidade da participação ativa, do engajamento cívico e do serviço à comunidade como elementos centrais na construção de um ambiente social inclusivo e dinâmico.

2.2 Direito, compromisso e serviço integral das pessoas de uma Cidade Educadora

A Carta das Cidades Educadoras (1990) estabelece três eixos fundamentais: I - Direito a uma Cidade Educadora; II - Compromisso com a cidade; III - Serviço integral das pessoas, orientando ações voltadas à educação em suas múltiplas dimensões. Nesta seção, relacionamos esses eixos com as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Ao refletirmos sobre o direito a uma Cidade Educadora, emergem desafios estruturais para a implementação da educação integral, como evidenciado no depoimento do secretário de educação de Planalto Alegre – SC, que destaca a falta de estrutura física para efetivar o ensino integral. Embora o PNE (2014-2024) estabeleça essa meta, muitos municípios ainda enfrentam dificuldades em garantir as condições necessárias. A Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 6, reforça a obrigatoriedade de oferecer educação em tempo integral a pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

A concepção de direito à cidade é fortalecida por Lefebvre e retomada por David Harvey (2014), para quem esse direito vai além do acesso físico aos espaços urbanos — trata-se da possibilidade de reinventar a cidade conforme os desejos coletivos. Essa visão amplia o entendimento de cidadania, integrando educação, espaço urbano e transformação social.

O grupo focal também revelou a necessidade de articulação entre secretarias para efetivar políticas públicas integradas, como propõe o Plano de Ações Articuladas (PAR). A cooperação entre setores — educação, cultura, saúde e esporte — é essencial para concretizar os princípios de uma cidade que educa.

De acordo com Pinhal (2017), uma Cidade Educadora integra seus habitantes e espaços, favorecendo o exercício da cidadania democrática e a educação integral. Entretanto, a inclusão e a diversidade ainda constituem desafios. As falas dos participantes indicam avanços, como o uso de sinalizações bilíngues e pisos táteis, mas também revelam carências, como calçadas inadequadas. Morigi (2014) reforça que uma cidade educadora deve propor políticas permanentes de inclusão, contemplando até mesmo populações em situação de rua.

A Carta das Cidades Educadoras (1990) também destaca o diálogo intergeracional como forma de promover a convivência e o aprendizado mútuo. Nos grupos focais, contudo, emergem preocupações com a falta de participação comunitária nas decisões escolares. Professores apontam entraves estruturais e burocráticos que dificultam a cooperação entre escola, família e sociedade.

Para Gadotti (2014), a qualidade da educação depende da participação social e da gestão democrática, essenciais para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Essa perspectiva aproxima-se das experiências relatadas no projeto "Nós propomos", em que a abertura da escola à comunidade favorece a interação e o senso de pertencimento.

A participação cidadã ainda é restrita a um grupo reduzido de pessoas, como apontado por um professor: "quem tem compromisso com a educação já está envolvido de alguma forma". Tal constatação evidencia a necessidade de ampliar o engajamento comunitário e familiar, promovendo espaços de diálogo, projetos conjuntos e formação cidadã.

Segundo Moll (2019), pensar a cidade como lócus educativo implica compromisso político no combate a todas as formas de segregação — étnica, religiosa, ideológica ou de gênero. Assim, a cidade que educa requer tanto a mobilização social quanto o compromisso das políticas públicas.

O terceiro eixo, Serviço integral das pessoas, reafirma a importância de formar famílias e educadores para a convivência e o respeito mútuo. Conforme a Carta (1990, p. 7), cabe à cidade promover projetos formativos destinados aos que intervêm na vida urbana, mesmo sem consciência de seu papel educador. Essa diretriz sugere formações

conjuntas para professores e familiares, possivelmente em parceria com universidades, por meio de metodologias participativas.

Como apontam Chiarello e Bernardi (2015), é necessário que todos assumam "as dores do mundo", pois as ações individuais impactam o coletivo. De modo convergente, Machado (2000) defende a articulação entre projetos individuais e coletivos como condição para a participação ativa na sociedade.

Nesse contexto, Milton Santos (2007) questiona: "Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos?", lembrando que o simples ato de nascer confere direitos inalienáveis à educação, à saúde, ao trabalho e à dignidade. A cidadania, segundo o autor, é uma aprendizagem social que se constrói no reconhecimento e na participação.

Portanto, ao tratar dos eixos direito, compromisso e serviço integral das pessoas, reafirmamos que uma Cidade Educadora integra educação e vida urbana, favorecendo a criação de espaços de diálogo, criatividade e participação coletiva, pilares para uma sociedade mais justa e equitativa.

2.3 Sinergia entre PAR x Cidade Educadora

Buscando compreender a sinergia entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os princípios da Cidade Educadora, a análise dos grupos focais revelou tensões e percepções que ilustram os desafios de participação e execução das políticas educacionais.

Inicialmente, discutiu-se a participação de gestores e professores na elaboração das ações do PAR. As falas evidenciam a falta de abertura nos processos decisórios, uma vez que os formulários do Simec apresentam opções fechadas ("Sim", "Não", "Em Parte"), limitando o pensamento crítico e coletivo. Embora eventos como a CONAE estimulem debates prévios nas escolas, os sujeitos da pesquisa relatam pouca conexão entre essas discussões e a formulação local das ações.

Outro ponto recorrente é a descontinuidade de políticas públicas, que compromete a efetividade do PAR. Como afirmou um dos participantes: "Cada governo olha para elas de um jeito diferente e aí elas acabam perdendo a continuidade" (P1). Essa percepção reflete o impacto das mudanças administrativas sobre os planos educacionais, confirmando o que Moll (2019) observou em suas experiências em Barcelona e no Orçamento Participativo de Porto Alegre (1989–2004), que, ao integrar cidadãos nos processos decisórios, configurou "uma pedagogia própria, elementos vivos de uma Cidade que Educa e se educa" (MOLL, 2019, p. 33).

Durante a CONAE 2021, realizada pela URI em parceria com municípios do Rio Grande do Sul, constatou-se novamente a baixa participação comunitária. Nos grupos focais, os participantes reforçaram essa ausência e apontaram uma preocupação excessiva com os índices do IDEB, muitas vezes tratados como meta isolada, descolada de processos participativos.

Enquanto a CONAE é um espaço de debate democrático sobre políticas educacionais, o IDEB, criado pelo INEP/MEC, é um indicador quantitativo da qualidade do ensino básico. A confusão entre esses instrumentos leva a uma percepção distorcida do papel de cada um. Conforme o Decreto nº 6.094/2007, a adesão ao PAR é voluntária, mas influencia diretamente no acesso a recursos financeiros para a educação.

Medeiros e Sudbrack (2022) criticam a padronização das avaliações do SAEB/IDEB, que "atua como instrumento de cobrança e pressão sobre o trabalho docente" (p. 8). As autoras afirmam que as avaliações desconsideram realidades distintas e singularidades dos estudantes (p. 9), o que também foi apontado pelos professores do grupo focal. Para eles, o IDEB pouco contribui para a melhoria pedagógica, servindo mais como instrumento de acompanhamento do que de transformação.

A adesão dos municípios ao PAR, motivada em parte pela busca de apoio técnico e financeiro, exige a elaboração de diagnósticos educacionais. Conforme a gestora entrevistada (G1), o levantamento inicial em Planalto Alegre identificou fragilidades em infraestrutura e formação docente, orientando as metas locais.

Apesar das potencialidades do PAR, as escolas, sobretudo as da rede estadual, permanecem "fechadas à comunidade" (P6). Entretanto, iniciativas como o projeto "Nós Propomos", desenvolvido pela UFFS em parceria com a Escola Municipal de Planalto Alegre (2022), demonstram caminhos possíveis. O projeto envolveu alunos na identificação de problemas locais e proposição de soluções, fortalecendo a cidadania territorial e promovendo diálogo entre escola e sociedade.

De acordo com Moll (2019, p. 30–31), a Cidade Educadora implica "a permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida", comprometendo-se com a qualidade de vida e o desenvolvimento coletivo. Essa perspectiva está em sintonia com a Carta das Cidades Educadoras (1990, p. 1), segundo a qual "uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes".

A integração entre setores do município — educação, cultura, meio ambiente, saúde — reflete o conceito de "cidade policêntrica" de Milton Santos (2018), na qual o urbano é pensado de modo articulado e sustentável. Nessa direção, surgem debates sobre práticas educativas como as hortas escolares: enquanto alguns professores consideram inviável sua continuidade, outros reconhecem o potencial pedagógico e comunitário da iniciativa.

A pesquisa também identificou ações significativas relacionadas à sustentabilidade, como a separação de resíduos, o uso de sacolas retornáveis e projetos de educação ambiental. Tais práticas, embora pontuais, evidenciam o potencial educativo do cotidiano escolar e sua ampliação para os espaços comunitários.

Conforme Gadotti (1996; 2006), a educação não se restringe à escola: "A cidade e seus bairros possuem inúmeras possibilidades educadoras". Assim, uma escola cidadã só existe em diálogo permanente com o território que a cerca.

Ao final dos encontros, observou-se entusiasmo dos participantes com a possibilidade de consolidar Planalto Alegre como uma Cidade que Educa. No entanto, permanecem desafios de formação, coordenação intersetorial e participação social, fundamentais para concretizar o ideal da Cidade Educadora e fortalecer a articulação entre o PAR e as políticas locais.

Conclusão

Ao nos depararmos com a questão "Qual a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir na construção de uma Cidade Educadora mais justa e equânime?" Percebemos que avançamos nessa caminhada ao mergulhar em estudos teóricos sobre a temática das Cidades Educadoras e explorar seus conceitos, além de participarmos de eventos como a CONAE em 2021 e testemunhamos o surgimento da Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma. Essas experiências nos instigaram a refletir sobre tal questão, bem como definir nossa tese: A construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes (articulada com os princípios) de Cidade Educadora, pode contribuir para desenvolver as potencialidades educadoras em uma cidade mais justa, ampliando o espaço educativo para além da escola.

Iniciamos entendendo o percorrer histórico sobre o PAR, o qual iniciou-se com a elaboração de diagnósticos dos municípios e ações nas secretarias com a alimentação do Simec. Quanto a isso, algumas problemáticas foram apresentadas pelos entrevistados

durante nosso grupo focal; “a dificuldade para preencher o cadastro era assim. O MEC vê os municípios todos iguais. O questionário que vinha para a gente responder, tanto vinha para um município de três mil habitantes quanto para um de 300 mil” (SE). Registramos outro posicionamento a este respeito: “A ideia das metas, elas são para orientar as ações dos governos. Diante desses depoimentos, percebemos muitos avanços e retrocessos na educação (nos últimos anos).

Referências

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

BAUMAN.**Modernidadelíquida**.RiodeJaneiro:JorgeZaharEd.,2001.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Presidência da República, abr. 2007.Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007. Acesso em: 09 out. 2021.

CABEZUDO, Alicia; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; **Instituto Paulo Freire,** 2004.

CÁTEDRA UNESCO UniTwin: A cidade que Educa e Transforma. 2023. Disponível em: https://www.ufn.edu.br/site/pesquisa/catedra-unesco. Acesso em 17 de nov. de 2023

CARTA das Cidades Educadoras.Andong/Coreia. 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/publicacao/nueva-carta-de-ciudades-educadoras/. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARTA das Cidades Educadoras. Barcelona/Espanha, 1990. Disponível em: https://www.edcities.org/Carta-das-cidades-educadoras.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

CHIARELLO, Ana Paula; BERNARDI, Luci dos Santos. Educação Financeira Crítica: Novos Desafios na Formação Continuada de Professores. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro/RJ n. 66, p. 31-44, jan./jun., 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283197136_educacao_financeira_critica_novos_desafios_na_formacao_continuada_de_professores. Acesso em: 24 fev. 2023.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. A Escola na Cidade que Educa: Sobre o conceito e a experiência das “Cidades educadoras”. In: CABEZUDO, Alicia; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo/SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189. Acesso em: 02 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**: no planejamento e na organização da educação nacional. 2014. Disponível em: https://www.paulofreire.org. Acesso em 02 jan. 2024.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2022.

MEDEIROS, E. B. de O.; SUDBRACK, E. M**. IDEB**: representações docentes sobre autonomia. Jornal de Políticas Educacionais. V. 16, e87314. Setembro de 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/87314/47315. Acesso em 15 de jan. de 2023

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico ‘Cidade Educadora: olhares e práticas’. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Revista Kultur**, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação,** Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. Bauru/SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. 5 ed. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras:** possibilidades de novas políticas para reinventar a democracia. 2014, 154f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

TONUCCI, Francesco. O Direito de Brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897. Acesso em: 13 out. 2023.

PINHAL, Ana Luiza Coelho Ferreira**. Cidade Educadora como potencialidade**

educacional: a educação para além da escola. 2017, 173f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO, 2017.

SILVA, Marcio Tascheto da. Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. In: AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Espaços urbanos e cidades educadoras**: caderno de debate n. 5. Rosário/Argentina: AICE, 2019. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA AO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE)

Ângela Bueno Grueiro[25]
Jaqueline Moll[26]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Este texto tem como objetivo discutir a trajetória do direito universal à educação pública, com ênfase na defesa do fortalecimento da educação laica e plural para transformação da realidade dos brasileiros. Está estruturado em três partes: a primeira aborda o percurso do direito à educação no âmbito da legislação; a segunda apresenta alguns avanços na estruturação da educação pública; e, a terceira trata dos desafios atuais e futuros. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, de cunho teórico e exploratório com base na análise de documentos legais. Conclui pela ausência de ação efetiva do governo federal na articulação e mobilização entre municípios, estados e sociedade. Entretanto, considera que a recente instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 31/10/2025, poderá mitigar as assimetrias entre os entes federativos com capacidades institucionais desiguais, por meio da criação de mecanismos de articulação colaborativa.

Palavras-chave: Direito à Educação. Políticas Públicas. Sistema Nacional de Educação

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN BRASIL: DE LOS PIONEROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN AL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN (SNE)

Resumen
Este texto analiza la trayectoria del derecho universal a la educación pública, haciendo hincapié en la defensa del fortalecimiento de una educación laica y pluralista para transformar la realidad de los brasileños. Se estructura en tres partes: la primera aborda la trayectoria del derecho a la educación en el marco legislativo; la segunda presenta algunos avances en la estructuración de la educación pública; y la tercera trata los desafíos actuales y futuros. La metodología adoptada es cualitativa, teórica y exploratoria, basada en el análisis de documentos legales. Concluye que existe una falta de acción efectiva por parte del gobierno federal en la articulación y movilización entre municipios, estados y la sociedad. Sin embargo, considera que la reciente creación del Sistema Nacional de Educación (SNE), el 31 de octubre de 2025, puede mitigar las asimetrías entre las entidades federativas con capacidades institucionales desiguales, mediante la creación de mecanismos de articulación colaborativa.

[25] Graduada em Pedagogia e Matemática; Pós-graduada em Psicopedagogia; Mestranda em Educação pelo PPGEDU URI/FW-RS. Supervisora de Ensino. E-mail: angelagrueiro@gmail.com
[26] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. Email: jaquelinemoll@gmail.com

Palabras Clave: Derecho a la Educación. Políticas Públicas. Sistema Nacional de Educación.

Introdução

A educação constitui-se como um dos mais importantes pilares de qualquer sociedade. Como um espelho, reflete diretamente a forma como um povo se organiza, interpreta a sua história e projeta o seu futuro. É um tema social profundamente enraizado no contexto cultural, político e econômico de cada comunidade. Essa ligação contextual mostra que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos conscientes, capazes de compreender a realidade em que vivem e de nela atuar de modo transformador. Os valores, as crenças e as desigualdades existentes num país, manifestam-se no seu sistema educativo. Assim, uma educação elitista ou excludente tende a reproduzir as desigualdades sociais, enquanto uma educação democrática e inclusiva tem o poder de as reduzir. Nesse sentido, o debate sobre o **direito universal à educação com qualidade social**, especialmente a pública, é fundamental.

A escola pública deve ser o espaço onde todos, independentemente da sua origem, tenham acesso a um ensino que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que também fomente o pensamento crítico, a solidariedade e a cidadania. Além disso, ao defender-se uma educação de qualidade social, reforça-se a importância de políticas públicas que garantam recursos adequados, formação contínua dos professores, condições dignas de aprendizagem e a valorização da diversidade cultural e regional. A qualidade social da educação não se mede apenas por resultados estatísticos, mas também pela capacidade de promover a equidade e o desenvolvimento humano integral.

1 - O direito à educação: história de lutas, inclusões e exclusões

O direito à educação pública é uma conquista histórica que precisa ser preservada e fortalecida. Foi, e continua sendo um percurso marcado por avanços e retrocessos. A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, foi um marco de esperança e transformação do Brasil que fortaleceu a luta pela democratização da educação com a garantia constitucional desse direito

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

> desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988, artigo 205)

Esse reconhecimento foi essencial ao Estado democrático, porque habilitou a educação como um direito constitucional exigível que gera obrigações para os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), e como política pública estruturante, reforçando a necessidade de legislações subsequentes mais democráticas.

Resgatar parte da história pelo direito à educação implica rever o passado com as Constituições de 1824, que em seu artigo 179 já previa a gratuidade do ensino; de 1891 e seu dualismo entre o ensino primário (elementar) às camadas populares e ensino secundário (preparatório ao ensino superior) à elite; de 1934 e suas ideias liberais; de 1937 com ideias vinculadas ao totalitarismo europeu; de 1946 com ideais reformistas e democráticos; e de 1967 firmada em ideias tecnicistas.

Também fazem parte dessa história a primeira lei brasileira, sancionada por Dom Pedro I em 1827, dedicada exclusivamente à educação, conhecida como "Lei Geral da Educação Pública", ou ainda, como "Lei do Ensino de Primeiras Letras"; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e o que ele representa ainda hoje como um documento avançado em suas proposições para a educação pública, gratuita e laica; as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996); a lei 8.069/1990 que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a lei nº 9.424/1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e as leis nº 11.494/2007 e nº 14.113/2020 voltadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o seu desdobramento em planos estaduais e municipais; e, a lei nº 14.640/2023 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), com o objetivo de expandir a oferta de matrículas em tempo integral na educação básica.

Nessa análise,inclui-se tambémos movimentos da sociedade em defesa da educação e cultura popular. Uma intensa produção artística e intelectual marcou a década de 1960. Foi nessa época também que Paulo Freire impulsionou as inciativas pela alfabetização de jovens e adultos. Infelizmente, o golpe militar de 1964 impediu a ampliação desse movimento. Por 21 anos, jovens opositores, intelectuais e cientistas foram reprimidos e censurados, e alguns, torturados e mortos. E nesse período, a

gratuidade da educação seguiu ameaçada. A Constituição de 1967 expressou o interesse em reduzir a gratuidade do ensino por meio de políticas de bolsas de estudo.

Passado esse período, o país viveu entre os anos de 1985 e 1988 um período de transição, quando então foi promulgada a nova Constituição que trouxe avanços significativos com impactos dentro e fora do campo educacional: a educação gratuita como direito subjetivo, a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, a educação regular e especializada às pessoas com deficiência, mais autonomia às universidades, direito à posse de terras e uso da língua materna aos povos indígenas e populações quilombolas. Para Ranieri (2018)

> As Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 - sob as quais foram produzidas ao menos seis reformas educacionais, enfrentaram desafios educacionais relacionados à equidade, financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais. Tal padrão foi apenas alterado com Constituição Federal de 1988 […]. (Ranieri, 2018, p. 17)

É fato que a partir da Constituição Federal de 1988 houve um incremento na produção da legislação educacional que promoveu avanços nos indicadores de acesso e permanência dos estudantes nas escolas. Entretanto, a transição do *status* de privilégio para direito não reduziu as desigualdades, e, consequentemente, não resultou em mais equidade. Os afrodescendentes que, de acordo com o Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), representam 55,5% da população brasileira têm o menor índice de acesso à educação em todos os níveis. Na educação básica, sobretudo nos ensinos fundamental e médio, a exclusão escolar agrava os processos de discriminação e racismo gerando a evasão de estudantes. O analfabetismo de jovens e adultos afeta com maior intensidade a população negra que vive nas periferias, revelando desigualdades estruturais que, ao longo dos anos, mantiveram os processos de hierarquização que excluem os pobres e periféricos. Os grupos mais afetados pela pobreza multidimensional, pelo racismo e outras formas de discriminação, são os que mais vivenciam trajetórias educacionais irregulares com reprovação, distorção idade-série e abandono.

Para além do acesso e permanência, os estudantes necessitam de uma formação integral crítica que gere aprendizagens capazes de romper com a reprodução das desigualdades.

2 - Avanços na estruturação da educação pública

No enfrentamento aos desafios impostos pelas desigualdades socioeconômicas, alguns avanços foram significativos. Dentre eles, destacam-se o regime de colaboração e o processo de municipalização da educação básica; o financiamento como indutor da democratização da educação; a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a construção dos planos decenais de educação; e, a fixação de conteúdos mínimos pela Base Nacional Comum Curricular.

2.1 - O regime de colaboração e o processo de municipalização da educação básica

A Constituição estabelece, em seu artigo 211, que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem organizar os respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração; e a LDBEN, em seu artigo 8º, detalha a responsabilidade de coordenação da União, incluindo o auxílio técnico e financeiro. O PNE, em seu artigo 7º, também reforça a necessidade de regulamentação do regime de colaboração.

Embora previsto legalmente, o regime de colaboração no processo de elaboração das políticas públicas ainda é incipiente. A União e os Estados estabelecem projetos genéricos, cabendo ao município, esfera que tem a escola como *locus* de transformação social, desenvolver ações e estratégias para suprir as demandas pedagógicas e todas as outras necessárias à formação integral, crítica e cidadã dos estudantes. Daí a necessidade de projetos complementares com ações sincronizadas e eficazes.

Alguns exemplos de atuação em regime de colaboração ocorreram nos processos de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, com um avanço quali-quantitativo em relação à ampliação de vagas e à gestão educacional mais participativa e democrática; e, de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.2 - O financiamento como indutor da democratização da educação

A oferta do ensino de qualidade implica uma relação direta e objetiva entre o direito à educação e o direito ao financiamento da educação.

A linha do tempo que define a política de financiamento da educação no Brasil, pode ser segmentada em três períodos: a) de 1549 a 1759 com o afastamento da Coroa Portuguesa em relação ao financiamento devido à exclusividade dos jesuítas na gestão

da educação pública; b) de 1760 a 1930, da expulsão dos jesuítas ao final da República Velha, com a busca de fontes autônomas e dotações orçamentárias dos estados e municípios; c) da Constituição de 1934 até os dias atuais, com a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação.

Diante das profundas desigualdades de oportunidades que marcam a história da sociedade brasileira, a educação de qualidade está vinculada ao financiamento de projetos complementares que disponibilizem os insumos necessários às escolas. Nesse sentido, a criação do Fundef, pela lei nº 9.424/1996 em vigor de 1997 a 2006; do Fundeb pela lei nº 11.494/2007 que vigorou de 2007 a 2020; e do Novo Fundeb, pela lei nº 14.113/2020 e Emenda Constitucional nº 108/2020, em vigor desde 2021, foi fundamental para diminuir as desigualdades com a redistribuição de recursos e aumento da contrapartida da União, em regime de colaboração.

A lei do Novo Fundeb apresenta um alto nível de complexidade devido à diversidade de detalhes em relação às três formas de complementação da União: Valor Anual por Aluno do Fundeb (VAAF), Valor Anual por Aluno Total (VAAT) e Valor Anual por Aluno Resultado (VAAR). Assegurou algumas características em relação ao financiamento: passou a ser uma política permanente, incorporada à Constituição; manteve a exigência de uma lei específica para dispor sobre o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública; aumentou a complementação da União, de maneira gradativa, de 10% para 23% até 2026; adotou o modelo híbrido, mantendo os 10% da complementação da União por meio do VAAF; instituiu o VAAT em 10.5% da complementação da União, iniciado em 2,0% em 2021 e aumentando de maneira progressiva até 2026; destinou 50% do valor global do VAAT para a educação infantil; estipulou um prazo de dois anos para que os governos estaduais aprovassem lei sobre o repasse dos 35% referentes à parcela municipal do ICMS; definiu critérios e condicionalidades para a complementação pelo VAAR; e, adquiriu mais flexibilidade permitindo revisões periódicas como as alterações propostas pela Emenda Constitucional nº 135/2024 que alterou as regras do financiamento, principalmente no que se refere ao financiamento das matrículas em tempo integral.

Em síntese, o VAAF garante um valor mínimo por aluno, o VAAT garante que o valor total por aluno seja pelo menos o mínimo nacional e o VAAR incentiva a melhoria da qualidade da educação através de metas e condicionalidades.

2.3 - A aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Pela primeira vez na legislação educacional a expressão “preconceitos de classe ou raça” teve lugar quando a lei nº 4.024/61 trouxe como uma das finalidades da educação “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça”. Ela também definiu finalidades da educação nacional como “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana” e deu mais autonomia administrativa, disciplinar e didática às universidades autárquicas ou fundações. No entanto, seu alcance foi limitado em termos de democratização e de universalização do direito à educação. A autonomia municipal ainda era muito restrita e o sistema ainda se mostrava elitizado e centrado em determinadas regiões. Esse período antecedeu a transição democrática, de modo que, embora tenha sido um passo legal importante, não se consolidou como um forte pacto nacional democrático pelo ensino para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, lei nº 5.692/1971, instituída durante a ditadura militar, teve como característica central a ênfase na preparação do aluno para o mercado de trabalho, adotando uma abordagem tecnicista que priorizou as demandas econômicas imediatas em detrimento de uma formação humana ampla e reflexiva. O currículo passou a incluir disciplinas obrigatórias como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, refletindo a ideologia do governo militar. Disciplinas das ciências humanas, como filosofia e sociologia, perderam espaço por estimularem o pensamento crítico.

No contexto pós-Constituição, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996, às vezes chamada de “LDB Darcy Ribeiro”. Essa lei traz passos importantes na institucionalização do direito à educação: estabelece, no art. 3º, princípios como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “gestão democrática do ensino público”; delimita as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na organização dos sistemas de ensino, assim como os níveis e modalidades (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior); avança no sentido de garantir qualidade e não apenas acesso, direito à aprendizagem ao longo da vida, pluralismo de ideias, e valorização dos profissionais da educação. Assim, a LDB/1996 foi um marco para uma educação mais justa, democrática, e para que o direito à educação ultrapasse a mera formalidade.

2.4 - A construção dos planos decenais de educação

Outro avanço significativo na estruturação da educação pública diz respeito à participação popular e de profissionais da educação na construção dos planos nacional, estadual e municipal de educação. Por serem decenais, ultrapassam quadriênios e superam descontinuidades das políticas de governo, fortalecendo a política de Estado. Com metas estabelecidas a médio e longo prazos, exigem um monitoramento constante para corrigir rotas e potencializar ações.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), criado pela lei nº 10.172/2001, teve uma tramitação marcada por debates acirrados no Congresso, principalmente no que refere-se ao financiamento educacional. A parte que previa o investimento de 7% do PIB em educação foi vetada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, logo após sua aprovação. Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), esse veto fragilizou as condições de implementação do PNE fazendo com que a maior parte de suas metas não fosse cumprida

> No final da vigência do PNE, em 2010, menos da metade dos municípios brasileiros havia aprovado seus planos, e grande parte deles o fez com base na contratação de consultorias especializadas que simplesmente reproduziram o mesmo documento para diferentes realidades do país. Disso resultaram planos descontextualizados, elaborados sem participação social, sem diagnósticos dos problemas educacionais locais e desconsiderando propostas existentes nas comunidades. (Undime, 2021, p.116)

O PNE 2014-2024, aprovado pela lei 13.005/2014, avançou em algumas frentes, inclusive no reconhecimento do racismo e na definição de metas e estratégias comprometidas com seu enfrentamento. Entretanto, alguns setores econômicos e grupos ultraconservadores e ultraliberais vêm esvaziando essas conquistas na tentativa de barrar o papel decisivo da educação na construção de uma cultura democrática, antirracista, antissexista.

2.5 - A fixação de conteúdos mínimos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A origem do movimento de construção da BNCC, homologada em dezembro de 2017, tem seu alicerce no artigo 210 da Constituição que determina “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica

comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", e no artigo 26 da LDBEN que prevê

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nesse percurso de quase 40 anos entre a promulgação da Constituição Federal e a homologação da BNCC, a regulamentação dos conteúdos se de seu por meio de parâmetros e diretrizes: em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental; em 1998, os PCNs para os anos finais; em 2000 os PCNs para o ensino médio; em 2010 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a educação básica e as DCNs para a educação infantil; em 2012, as CDNs para o ensino médio.

A regulamentação do PNE (2014-2024) definiu quatro metas relativas à Base Nacional Comum Curricular. Assim, em 2015, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC para um debate preliminar com a comunidade escolar. Em 2016, a segunda versão foi debatida em seminários estaduais. Em 2017, o documento foi homologado e instituído pela Resolução CNE/CP nº 2. Finalmente, em 2018, com a homologação da BNCC para o ensino médio, concluiu-se a normatização para toda a educação básica.

3 - Movimento contínuo: desafios atuais e futuros

À promoção de políticas e programas comprometidos com a educação de qualidade para todos, permanece o desafio de superar a visão de Estado mínimo, não provedor de direitos como recursos financeiros, monitoramento, formação de profissionais, infraestrutura, e superação de desigualdades históricas.

Discute-se aqui o cumprimento das metas e estratégias dos planos decenais de educação; a implementação dos currículos à luz da BNCC; a construção do Sistema Nacional de Educação; e, a garantia da educação laica, plural, inclusiva e científica.

3.1 - Cumprimento das metas e estratégias dos planos decenais de educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 teve sua validade prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela lei nº 14.934/2024. Um novo PNE, Projeto de Lei nº 2.614/2024, com metas a serem cumpridas até 2034, está em processo de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado, com a expectativa de ser aprovado ainda em 2025 para valer a partir de 2026.

O cumprimento das metas dos planos estaduais e municipais tornou-se um grande desafio às redes. Infelizmente, relatórios de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que das 20 metas do PNE, pouquíssimas serão cumpridas integralmente. O importante para a educação

brasileira é que os planos decenais continuem sendo referência para a elaboração das políticas públicas e estruturação da gestão educacional.

3.2 - Implementação dos currículos à luz da BNCC

Assim como a BNCC foi construída com ampla participação popular e de educadores, é necessário que as redes envolvam suas comunidades na elaboração e implementação de seus currículos, garantindo os direitos de aprendizagem, a identidade do estudante e a diversidade da população brasileira.

Para constituir-se como referencial de qualidade e equidade à construção de uma escola mais justa e inclusiva, o currículo de cada rede deve ter como foco o sujeito estudante, e não as disciplinas.

3.3 - Construção do Sistema Nacional de Educação (SNE)

A proposta de criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) é um tema complexo cujo debate foi marcado por divergentes concepções de educação. É fato que em 2020, durante a pandemia reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 como calamidade pública, verificou-se a ausência de coordenação nacional e a fragilidade na organização da educação brasileira ao não dispor de referenciais e parâmetros de qualidade pactuados para toda a sua extensão territorial.

A ausência de um SNE contribuiu para criação de programas e projetos educacionais concorrentes, sobrepostos e conflitantes que acabaram em descontinuidade. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já denunciava a fragmentação das reformas do ensino, e a Constituição de 1934 estabeleceu como competência privativa da União “traçar as diretrizes da Educação Nacional”, fixar o Plano Nacional de Educação (PNE) e coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território nacional. A esse respeito, Saviani (1997) afirma que

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

Como marco mais recente, em 31 de outubro de 2025, foi sancionada a Lei Complementar nº 220/2025, que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE). Essa lei cria um novo arranjo para a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas a articular políticas, programas e metas educacionais de forma integrada. Alguns pontos de destaque: institui instâncias permanentes de pactuação entre os entes federados (comissões bipartites e tripartites) para formular e acompanhar políticas educacionais; prevê mecanismos para reduzir desigualdades entre redes e regiões, garantir padrão de qualidade, universalizar o acesso à educação básica e valorizar profissionais da educação; cria a Infraestrutura Nacional de Dados da Educação (INDE) e o Identificador Nacional Único do Estudante (INUE) para permitir o acompanhamento da evolução do estudante no sistema.

Os entes federados deverão promover a adequação de suas normas legais e administrativas no prazo de até dois anos. Esse movimento possibilitará a criação de mecanismos de articulação colaborativa entre os sistemas de ensino municipais, estaduais, distrital e federal para mitigar as assimetrias dos entes federativos com capacidades institucionais desiguais, e superar a visão de Estado mínimo, não provedor do direito e de garantias constitucionais.

Dessa forma, o SNE representa um novo pacto legal e estrutural para efetivar o direito à educação como direito de todos, com responsabilidade compartilhada e articulação federativa.

3.4 - Garantia da educação laica, plural, inclusiva e científica

Diante do cenário educacional brasileiro marcado por rupturas e retrocessos, o maior desafio tem sido manter a autonomia intelectual em face das resistências ideológicas, e garantir a educação laica, plural, inclusiva e científica para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania ativa.

Em uma sociedade cultural e religiosamente diversa, o combate ao proselitismo nas escolas públicas, a superação do preconceito e da intolerância são pontos que

exigem uma vigilância epistemológica para manter a distinção entre senso comum e conhecimento científico.

Conclusão

Nos últimos anos, a agenda da educação sofreu com o desmonte de políticas públicas conquistadas nas últimas décadas. Pautas ultraconservadoras e antidemocráticas acentuaram as desigualdades e a violação dos direitos humanos. Entre essas pautas estão os ataques à ciência e às universidades públicas; os movimentos pela Escola sem Partido, pela militarização de escolas e pela educação domiciliar; a descaracterização da escola laica com a imposição de ensino religioso; e, a oposição ao debate de temas como gênero, raça, sexualidade nas escolas. Por ocasião da tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional, houve uma obstrução ao debate de temas relativos a gênero e diversidade sexual, com reflexos por todo o país durante o debate dos planos municipais nas câmaras de vereadores.

Uma agenda coletiva comprometida com a democratização do direito à educação de qualidade no país, deve, a médio e longo prazos, priorizar a manutenção do debate para viabilizar a construção coletiva dos planos decenais de educação; a implementação do Sistema Nacional de Educação; a revisão e o aprimoramento da regulamentação do Fundeb; a valorização da carreira dos profissionais da educação; e, a atuação contra o negacionismo, o preconceito, a ignorância, a intolerância religiosa.

Em síntese, em meio aos desmontes, ameaças e ataques aos direitos humanos, constata-se uma evolução no direito à educação no Brasil, dede a LDB/1961, passando pela Constituição de 1988, pela LDBEN/1996, até chegar ao SNE/2025. Nesse percurso, revela-se um caminho de ampliação de normativas, de fortalecimento de direitos, de transição de políticas centralizadas para arranjos federativos mais articulados. Hoje, esse direito não se limita ao acesso formal, mas, envolve permanência, aprendizagem com qualidade, participação social, gestão democrática e equidade. A aprovação do SNE evidencia que o Brasil deu um novo passo para institucionalizar o direito educativo como política pública estruturada, e não apenas como lei simbólica.

Por fim, defender e fortalecer o direito a uma educação pública de qualidade é investir no futuro comum. É compreender que cada estudante representa uma oportunidade de transformação e que o conhecimento constitui o alicerce para a

construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente. A educação não é apenas um direito, mas também um compromisso ético e político que deve orientar o projeto de uma nação em que todas as pessoas tenham condições de desenvolver plenamente as suas potencialidades e contribuir para o bem coletivo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal; Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 165, p. 1, 27 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024**. Altera os arts. 37, 163, 165, 212-A e 239 da Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Publicada no Diário Oficial da União em 20 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.hhhtm. Acesso em: 05.11.2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.hhtm . Acesso em: 05.11.2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF, 2007

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n º 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: DF, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. [S.l.]: Presidência da República, 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 nov. 2025.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas**. In: RANIERI, N. B. S; ALVES, A. L. A (org.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 15-48.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

UNDIME. **Educação em movimento: o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia**. Organização Alessio Costa Lima, Luiz Miguel Martins Garcia. São Paulo: Fundação Santillana. 2021.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO SUL

Anthony dos Reis Moraes[27]
Luci Mary Duso Pacheco[28]

Eixo Temático: Direito Educativo e Política Pública

Resumo
A formação continuada dos professores constitui um dos pilares centrais para a consolidação de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Em um cenário de constantes transformações sociais, políticas e tecnológicas, o aprimoramento profissional docente representa tanto uma exigência quanto uma possibilidade de fortalecimento da identidade e da autonomia do educador. Este artigo, de natureza bibliográfica e caráter reflexivo, analisa a formação continuada docente e as políticas de valorização profissional no contexto do Estado do Rio Grande do Sul, discutindo seus avanços, limites e desafios. Fundamenta-se em autores como Nóvoa (2009), Machado (2019), Mantoan (2003), Tardif (2002), Freire (2010), entre outros, além de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC, 2006) e legislações educacionais. Conclui-se que, embora haja importantes políticas e programas voltados à formação docente, ainda persistem desafios estruturais e culturais que dificultam a efetivação de uma valorização integral da profissão, demandando uma atuação conjunta entre Estado, instituições formadoras e comunidades escolares.

Palavras-chave: formação continuada; valorização docente; políticas públicas; identidade profissional; educação.

CONTINUING TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL VALORIZATION POLICIES IN RIO GRANDE DO SUL

Abstract
Continuing teacher education constitutes one of the central pillars for the consolidation of a high-quality and socially grounded public education. In a context of constant social, political, and technological transformations, professional development represents both a necessity and an opportunity to strengthen teachers' identity and autonomy. This theoretical and reflective review article analyzes continuing teacher education and professional valorization policies within the context of the State of Rio Grande do Sul, discussing their progress, limitations, and challenges. It draws on authors such as Nóvoa (2009), Machado (2019), Mantoan (2003), Tardif (2002), and Freire (2010), among others, as well as official documents from the Ministry of Education (MEC, 2006) and educational legislation. The study concludes that, although there are significant policies and programs aimed at teacher training, structural and cultural challenges still persist,

[27] Mestrandoemeducação PPGEDU -URI.. sulyfelipsen@hotmail.com
[28] DoutoraemEducação. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-GraduaçãoemEducação – PPGEDU- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS – Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

hindering the full realization of teacher appreciation. This situation demands joint efforts among the State, teacher education institutions, and school communities.

Keywords: continuing education; teacher appreciation; public policy; professional identity; education.

Introdução

A formação de professores é uma temática central nas discussões sobre a qualidade da educação brasileira. Em um contexto de intensas transformações sociais e tecnológicas, o professor ocupa um lugar estratégico na construção de uma escola democrática, crítica e inclusiva. No entanto, a profissão docente enfrenta múltiplos desafios relacionados às condições de trabalho, à formação inicial insuficiente e às políticas de valorização ainda incipientes.

A formação continuada surge, nesse cenário, como um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional, possibilitando ao educador refletir sobre sua prática, ressignificar saberes e responder às demandas da contemporaneidade. No Estado do Rio Grande do Sul, essa discussão ganha relevância pela existência de políticas regionais que dialogam com as diretrizes nacionais, mas que ainda encontram obstáculos para se consolidarem como processos efetivos de valorização e emancipação docente.

O presente artigo tem como objetivo analisar a formação continuada docente e as políticas de valorização profissional no contexto gaúcho, destacando seus avanços, potencialidades e desafios. De natureza bibliográfica, trata-se de uma revisão teórica que busca compreender o papel da formação continuada na construção de uma docência crítica e reflexiva, articulada às demandas da sociedade e às políticas educacionais.

1. Formação continuada e identidade docente

A formação continuada docente é entendida como um processo permanente, sistemático e intencional que acompanha o educador ao longo de toda a sua trajetória profissional. Tal processo visa não apenas a atualização de conteúdos e práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento da identidade docente, a construção coletiva de saberes e o engajamento crítico com a realidade escolar e social.

Segundo António Nóvoa (1992), “não há formação de professores sem uma implicação pessoal e profissional na construção de uma identidade docente”. Para o autor, a formação deve ser concebida como um espaço de reflexão sobre a prática,

promovendo o desenvolvimento de saberes próprios da experiência profissional e articulando teoria, prática e compromisso ético.

Maurice Tardif (2002) complementa essa visão ao afirmar que os saberes docentes são de natureza plural: resultam não apenas da formação académica, mas também da experiência vivida na sala de aula, das interações com os pares e da cultura escolar. Ele sustenta que a valorização desses saberes implica uma formação que reconheça o professor como sujeito epistêmico e não como mero executor de prescrições pedagógicas.

Freire (1996), por sua vez, defende que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" e que a formação docente deve estar fundamentada na dialogicidade, na escuta ativa e na construção partilhada do conhecimento. Para ele, a formação continuada precisa estar enraizada na realidade dos educadores, respeitando as suas vivências e promovendo a autonomia pedagógica.

A legislação brasileira reforça a importância da formação continuada como direito dos profissionais da educação e como dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, no seu Art. 61, estabelece que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer em instituições de ensino superior e ser integrada à formação em serviço, garantindo o seu desenvolvimento contínuo. O Art. 67 da mesma lei afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos professores da educação básica a formação continuada, inclusive por meio de licenças remuneradas para estudos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Meta 16, reafirma esse compromisso ao prever a formação, em nível de pós-graduação stricto sensu, de pelo menos 50% dos professores da educação básica, e a garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica em serviço.

Imbernón (2010) observa que, para ser efetiva, a formação continuada precisa ir além de cursos pontuais e desarticulados. Deve constituir-se como parte integrante de um projeto pedagógico institucional, articulado com os objetivos curriculares e com as demandas reais da escola. O autor defende uma concepção de formação transformadora, que problematize a prática, promova o trabalho colaborativo e incentive o protagonismo docente.

Garcia (1999) acrescenta que a formação deve ser encarada como uma construção coletiva, em que a escola funcione como um espaço de aprendizagem contínua. Ele propõe a criação de comunidades de aprendizagem profissional em que os docentes

compartilhem experiências, avaliem conjuntamente suas práticas e construam soluções inovadoras para os desafios educativos.

Selma Garrido Pimenta (1999) contribui para essa discussão ao afirmar que "formar-se é um ato político e ético", e que a formação continuada deve promover a consciência crítica, a autonomia e o compromisso com uma educação emancipadora. Segundo ela, trata-se de um processo dialético entre o saber e o fazer, entre a prática e a teoria.

Em termos de políticas públicas, os estados e municípios brasileiros têm autonomia para implementar programas próprios de formação continuada, desde que alinhados com as diretrizes nacionais. No Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, destaca-se o recente Decreto nº 56.138/2021, que regulamenta o Programa de Capacitação e Qualificação do Magistério Público Estadual, com ênfase na valorização da formação continuada dos professores da rede estadual.

É importante destacar também o papel da macro gestão educacional, que atua no planejamento, regulamentação e avaliação de políticas de formação docente. Zeichner (2010) alerta para a importância de que tais políticas estejam em sintonia com as necessidades reais das escolas e dos profissionais da educação, e que sejam construídas com participação ativa dos docentes.

A formação continuada, portanto, não pode ser vista como um mecanismo isolado de desenvolvimento profissional, mas sim como parte de um ecossistema educacional que valoriza o professor como intelectual crítico, agente de transformação social e sujeito político. Trata-se de garantir condições, tempos e espaços institucionais para que os educadores possam refletir, partilhar, investigar e reconstruir sua prática, com apoio técnico e institucional da gestão educacional com ênfase na valorização da formação continuada dos professores da rede estadual. Entre os objetivos, está a promoção de cursos com certificação, parcerias com instituições de ensino superior e apoio para ingresso em programas de pós-graduação.

Além das ações estaduais, é fundamental que haja articulação entre União, Estados e Municípios para garantir financiamento adequado, condições de trabalho e incentivos reais à qualificação dos docentes. Essa articulação deve considerar os diferentes contextos regionais, priorizando a equidade na oferta formativa.

Por fim, destaca-se que investir na formação continuada é investir na qualidade do ensino e no desenvolvimento social. O impacto positivo da qualificação docente é amplamente documentado na literatura internacional e nacional, especialmente quando

essa formação é contextualizada, contínua e apoiada institucionalmente. Portanto, a construção de políticas públicas consistentes e a atuação efetiva da macro gestão educacional são indispensáveis para assegurar que a formação continuada se concretize como direito e prática transformadora no ambiente escolar.

2. A Formação Continuada e o Amparo Legal no Rio Grande do Sul: Afastamento Remunerado para Qualificação

A valorização e qualificação dos profissionais da educação são elementos centrais das políticas públicas educacionais. No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, além dos discursos que exaltam a importância da formação continuada, existe um conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito dos docentes ao desenvolvimento profissional, inclusive com possibilidade de afastamento remunerado.

A principal legislação que trata da carreira do magistério estadual é a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul. Apesar das alterações introduzidas pela Lei nº 15.451, de 13 de fevereiro de 2020, este estatuto permanece como o alicerce jurídico da atuação docente na rede estadual.

O artigo 91 da Lei 6.672/1974 prevê expressamente o direito ao afastamento com vencimentos para fins de:

- Frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização profissional;
- Participação em congressos, simpósios ou outras promoções científicas, pedagógicas ou educacionais.

Esse direito, contudo, não é automático. Depende da autorização da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), mediante análise do pedido formal do servidor, acompanhado de documentação que comprove a matrícula em curso reconhecido, plano de estudos e justificativa sobre a relevância da formação para a função exercida.

Com a promulgação da Lei nº 15.451/2020, foram atualizados diversos dispositivos do estatuto do magistério. Dentre eles, mantém-se o afastamento remunerado como estratégia de desenvolvimento profissional e incentivo à qualificação docente. A lei também aprimorou os critérios de progressão na carreira, relacionando diretamente titulação acadêmica com evolução funcional.

Outro marco normativo importante é o Decreto nº 56.138, de 14 de outubro de 2021, que estabelece diretrizes para a capacitação do Magistério Público Estadual. O decreto define objetivos e áreas prioritárias para a formação, institui mecanismos de seleção e organização das ofertas formativas. Ele sinaliza, assim, a intenção da administração pública em consolidar a formação como uma política permanente, e não apenas como iniciativa pontual.

Para Imbernón (2009), a formação docente precisa estar inserida no contexto institucional, considerando as condições reais de trabalho, os desafios pedagógicos e os objetivos educacionais da escola. O afastamento remunerado, neste sentido, é uma condição essencial para que o educador se dedique à qualificação sem prejuízo da estabilidade econômica ou do vínculo profissional.

Tardif (2002) reforça que os saberes docentes são socialmente construídos e desenvolvidos ao longo do tempo. A possibilidade de afastamento com garantia de vencimentos permite que o professor amplie sua compreensão teórica e metodológica, retorne à escola mais preparado para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino.

No plano estadual, também há exemplos de boas práticas promovidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Muitas delas, como a 20ª CRE, têm atuado ativamente na orientação dos professores quanto à utilização dos dispositivos legais para afastamento, construção de projetos formativos e divulgação de editais de incentivo à formação.

Outro aspecto relevante é o papel do ICMS Educação, que induz os municípios a melhorarem seus indicadores educacionais com base em critérios de qualidade e equidade. Embora essa política tenha foco municipal, a sua existência reforça a necessidade de formação docente qualificada como um dos fatores determinantes do sucesso escolar.

A legislação estadual, portanto, fornece o suporte jurídico necessário para que a formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu seja viabilizada. O afastamento remunerado é uma conquista histórica da categoria, resultado da luta sindical e da compreensão, por parte do Estado, de que investir na qualificação é estratégia de melhoria da educação.

Apesar disso, ainda existem entraves burocráticos, dificuldades de substituição dos professores afastados e resistências institucionais que precisam ser enfrentadas. A efetivação do direito ao afastamento exige planejamento, gestão transparente e vontade

política. Para tanto, a participação ativa das escolas, das CREs e dos sindicatos é fundamental.

Pimenta (1999) observa que a formação docente é um ato ético e político, porque implica escolhas, direções e compromissos com a qualidade da educação. Ao garantir o afastamento remunerado, o Estado assume parte da responsabilidade por criar condições para que o educador exerça sua autonomia e amplie sua competência profissional.

Libâneo (2012) argumenta que a formação docente deve ser vista como um processo de desenvolvimento humano e profissional que exige tempo, condições materiais e institucionais adequadas. O afastamento remunerado é uma dessas condições, pois permite a imersão em experiências formativas significativas.

Gatti (2009) acrescenta que a legislação deve ir além da permissão formal e incluir instrumentos de financiamento, acompanhamento e reconhecimento das formações realizadas. Nesse aspecto, é importante que o Estado não apenas autorize, mas também estimule e acompanhe os impactos dessas formações na prática escolar.

Nesse contexto, a formação continuada e o afastamento remunerado deixam de ser privilégios e tornam-se componentes estruturantes da carreira docente. São políticas públicas essenciais para a melhoria da educação básica e para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e qualificado.

Portanto, consolidar o direito ao afastamento como prática institucional é reafirmar o compromisso com a educação como direito de todos e dever do Estado. É também reconhecer o professor como sujeito de formação, pesquisa e transformação social.

3. A Nova Lei Estadual de ICMS Educação no Rio Grande do Sul

A recente legislação estadual introduziu critérios educacionais para a distribuição do ICMS aos municípios gaúchos. Essa medida visa incentivar a implementação de boas práticas e melhorar a qualidade do ensino público. A lei estabelece que uma parcela dos repasses de ICMS seja vinculada a indicadores de desempenho educacional, promovendo uma concorrência positiva entre os municípios.

A promulgação da Lei Complementar nº 15.790, de 17 de agosto de 2022, no Estado do Rio Grande do Sul, marca um avanço significativo nas políticas públicas educacionais. Em consonância com a Emenda Constitucional nº 108/2020, essa legislação estabelece que 10% da cota-parte do ICMS repassada aos municípios seja

distribuída com base em critérios educacionais. Esses critérios são definidos por indicadores como taxa de aprovação, nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), percentual de matrículas em tempo integral, participação dos estudantes em avaliações estaduais (como o SAERS) e o grau de formação dos docentes. Trata-se de uma mudança estruturante que insere a educação como vetor determinante na repartição de receitas estaduais, vinculando desempenho educacional a recursos financeiros.

Essa nova lógica de financiamento educacional tem como objetivo central estimular a melhoria da qualidade da educação básica pública municipal, induzindo comportamentos institucionais mais eficientes e comprometidos com os resultados. A iniciativa segue experiências bem-sucedidas implementadas em outros estados, como o Ceará, que desde 2007 utiliza critérios semelhantes e apresenta avanços significativos nos indicadores educacionais. O modelo cearense se consolidou como referência nacional, uma vez que aliou incentivos financeiros à equidade, beneficiando especialmente os municípios de menor desempenho inicial.

No contexto gaúcho, a previsão é de que os 10% estabelecidos pela Lei Complementar nº 15.790/2022 sejam mantidos em 2024. A legislação prevê, ainda, que esse percentual seja ampliado progressivamente até atingir 17% da cota-parte do ICMS em 2029, em uma estratégia de indução gradual. Essa ampliação, ao longo de cinco anos, permitirá maior adaptação dos municípios e fomentará o engajamento dos gestores locais no aperfeiçoamento das redes municipais de ensino. Trata-se, portanto, de um plano de médio a longo prazo com elevado potencial transformador.

As estimativas orçamentárias para o ano de 2025 indicam que os municípios gaúchos deverão receber aproximadamente R$ 10 bilhões em repasses de ICMS, conforme projeção divulgada pela Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul e confirmada na Mensagem da Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA 2025) do governo estadual (Secretaria da Fazenda do RS, 2024; Planejamento RS, 2024). Com base nesse valor global, estima-se que cerca de R$ 1 bilhão poderá ser redistribuído com base nos critérios educacionais estabelecidos pela Lei do ICMS Educação, que destina 10% da cota-parte municipal à educação, vinculando-a a indicadores de desempenho.

De acordo com estudo da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), a cota-parte total do ICMS repassada aos municípios poderá atingir R$ 13,3 bilhões em 2025, reforçando a magnitude do impacto financeiro desse mecanismo de indução. Esse montante representa uma janela de oportunidade concreta

para os municípios que se comprometerem com políticas de valorização docente, melhoria da infraestrutura escolar, formação continuada de professores e fortalecimento da gestão educacional. Assim, o ICMS Educação não apenas recompensa bons resultados, mas também estimula a implementação de boas práticas educacionais que podem gerar transformações estruturais nos sistemas locais de ensino.

3.1 Objetivos e Fundamentos da Política

O ICMS Educação está fundamentado em três pilares centrais: desempenho, equidade e indução. O primeiro refere-se à melhoria dos resultados de aprendizagem, evidenciada por indicadores padronizados; o segundo valoriza o esforço e o progresso dos municípios mais vulneráveis; e o terceiro busca orientar os gestores públicos na formulação de políticas eficazes, utilizando os recursos financeiros como instrumento de transformação. Esse modelo se insere em uma lógica de accountability horizontal, na qual os atores locais são corresponsáveis pelos avanços do sistema educacional.

A legislação também exige que os indicadores utilizados sejam construídos com base em fontes confiáveis e públicas, tais como os resultados do SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, a metodologia inclui a ponderação por fatores socioeconômicos, a fim de evitar penalizações a redes municipais que enfrentam maiores dificuldades estruturais. Assim, busca-se garantir um equilíbrio entre meritocracia e justiça distributiva.

3.2 Benefícios da Lei para a Qualificação Docente e a Gestão Educacional

Um dos efeitos esperados mais significativos da nova política é o fortalecimento da formação continuada de professores. A partir do momento em que a qualificação docente passa a impactar diretamente a receita municipal, espera-se que os municípios invistam em cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrados e doutorados para os profissionais da educação básica. A formação stricto sensu, nesse cenário, assume um papel estratégico não apenas na valorização profissional, mas também na busca por melhores resultados educacionais.

Além disso, a nova política cria incentivos para a reorganização da gestão escolar. Ao premiar boas práticas de governança, planejamento e monitoramento, o ICMS

Educação contribui para o desenvolvimento de lideranças pedagógicas e a institucionalização de rotinas avaliativas. Como observa Cury (2002), políticas eficazes de gestão só são possíveis quando articuladas à valorização dos profissionais e ao uso inteligente das informações educacionais.

Outra vantagem é a possibilidade de investimentos em infraestrutura, incluindo laboratórios, bibliotecas, equipamentos tecnológicos e acessibilidade. Tais melhorias têm impacto direto na qualidade do ensino e no engajamento dos alunos, especialmente em comunidades de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, o ICMS Educação opera também como instrumento de combate às desigualdades regionais, promovendo maior justiça educacional.

3.3 Desafios na Implementação da Lei

A despeito de seu potencial, a implementação da Lei Complementar nº 15.790/2022 enfrenta desafios importantes. O primeiro deles diz respeito à capacidade técnica dos municípios para interpretar indicadores, construir planos de ação e executar projetos com base nos critérios estabelecidos. Muitos municípios gaúchos, especialmente os de pequeno porte, ainda carecem de equipes capacitadas para realizar diagnósticos, avaliar resultados e planejar intervenções com base em dados.

Outro desafio é o risco de uso indevido dos indicadores, com foco excessivo em metas quantitativas em detrimento de processos pedagógicos qualitativos. Como alerta Imbernón (2009), a formação e a melhoria educacional devem estar associadas à reflexão crítica, ao contexto escolar e à valorização da prática docente, e não apenas à obtenção de resultados numéricos. Portanto, a política precisará ser acompanhada de orientações pedagógicas e estratégias de formação dos gestores.

A sustentabilidade da política é mais um ponto de atenção. Seu sucesso dependerá da continuidade dos investimentos, do compromisso dos diferentes níveis de governo e da manutenção dos instrumentos legais e técnicos que a sustentam. É fundamental que a política ultrapasse gestões e mandatos, consolidando-se como uma estratégia de Estado.

3.4 O Papel da Macro Gestão Educacional

Nesse cenário, a macro gestão educacional assume protagonismo. A Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) deve atuar como articuladora entre os municípios,

oferecendo apoio técnico, capacitação e suporte metodológico. As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), como a 20ª CRE, também são peças-chave nesse processo, pois podem acompanhar de perto a implementação local, promover o intercâmbio de boas práticas e garantir o alinhamento entre políticas estaduais e municipais.

Além disso, o papel dos conselhos municipais de educação e das instâncias de controle social é essencial para garantir a transparência na aplicação dos recursos e a legitimidade dos critérios utilizados. A participação da comunidade escolar, dos sindicatos e das universidades é igualmente estratégica para construir uma cultura de avaliação, planejamento e aprimoramento contínuo.

3.5 Perspectivas Futuras

As experiências de outros estados, como Ceará, Espírito Santo e Pernambuco, mostram que políticas de indução como o ICMS Educação podem gerar avanços significativos na aprendizagem, especialmente quando articuladas a ações de formação continuada, valorização docente e melhoria das condições de trabalho. O sucesso da política gaúcha dependerá, portanto, da capacidade de articulação entre Estado e municípios, do investimento em capital humano e da criação de um sistema de monitoramento robusto.

A médio e longo prazo, espera-se que o ICMS Educação contribua para a elevação dos indicadores educacionais do Rio Grande do Sul, reduza as desigualdades entre as redes municipais e fortaleça a profissionalização da gestão escolar. Trata-se de uma oportunidade única para transformar recursos públicos em ferramentas efetivas de mudança educacional.

Portanto, a Lei de ICMS Educação do Rio Grande do Sul representa um marco para a política educacional do Estado. Mais do que uma estratégia de financiamento, ela expressa uma nova visão sobre o papel do Estado na indução de melhorias na educação pública. Seu êxito, contudo, dependerá do compromisso coletivo, da capacidade técnica e da construção de uma cultura de responsabilidade compartilhada com a qualidade da educação.

Conclusão

A formação continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada. No contexto do Rio Grande do Sul, observa-se que as políticas de valorização profissional têm avançado no reconhecimento do papel estratégico do docente, mas ainda enfrentam entraves estruturais, financeiros e burocráticos que dificultam a plena efetivação de seus propósitos.

Os instrumentos legais analisados — como o Estatuto do Magistério, o Decreto nº 56.138/2021 e a Lei Complementar nº 15.790/2022 (ICMS Educação) — evidenciam um movimento progressivo de institucionalização da formação continuada como direito e dever do Estado. Essas políticas, ao estabelecerem mecanismos de incentivo, financiamento e afastamento remunerado, buscam criar condições para que o professor possa se qualificar continuamente, sem comprometer sua estabilidade profissional. Trata-se de um passo importante rumo à valorização do magistério e ao fortalecimento das práticas pedagógicas.

Contudo, a efetividade dessas ações depende de uma articulação sólida entre União, Estado e municípios, com base em um pacto federativo que assegure equidade, transparência e acompanhamento contínuo dos resultados. A formação docente precisa ser entendida não apenas como um requisito técnico, mas como um processo formativo permanente, crítico e reflexivo, vinculado à construção da identidade profissional e à transformação da realidade escolar.

A nova política do ICMS Educação, ao atrelar indicadores de desempenho à repartição de receitas, representa uma inovação no financiamento da educação gaúcha, estimulando a melhoria da gestão, da qualificação docente e dos resultados educacionais. No entanto, seu êxito dependerá da capacidade de os gestores e as redes de ensino utilizarem esses recursos de modo ético, planejado e sustentável, evitando a lógica puramente meritocrática e valorizando os contextos locais e as condições reais de trabalho dos educadores.

Dessa forma, reafirma-se que investir na formação continuada é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento humano e social. Somente por meio de políticas públicas consistentes, sustentadas pela participação dos professores, universidades e instituições formadoras, será possível transformar a formação continuada em um espaço efetivo de emancipação, valorização e inovação pedagógica.

O fortalecimento dessas ações permitirá consolidar uma cultura educacional baseada na justiça social, na equidade e no reconhecimento do professor como sujeito central do processo educativo e agente de transformação social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024) e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CEARÁ (Estado). **Lei Complementar nº 119, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre os critérios de distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios cearenses e dá outras providências**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Política Educacional e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul. **Estudo técnico sobre os impactos da Lei do ICMS Educação no RS**. Porto Alegre: FAMURS, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Estadual**. Diário Oficial do Estado: Porto Alegre, 22 abr. 1974.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 15.451, de 13 de fevereiro de 2020. Altera dispositivos da Lei nº 6.672/1974 e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado: Porto Alegre, 14 fev. 2020.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Decreto nº 56.138, de 14 de outubro de 2021. Regulamenta o Programa de Capacitação e Qualificação do Magistério Público Estadual**. Diário Oficial do Estado: Porto Alegre, 15 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei Complementar nº 15.790, de 17 de agosto de 2022. Dispõe sobre os critérios educacionais para a distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios gaúchos**. Diário Oficial do Estado: Porto Alegre, 18 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta de Lei Orçamentária Anual – PLOA 2025**. Porto Alegre: SEFAZ/RS, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Mensagem da Proposta de Lei Orçamentária Anual – PLOA 2025**. Porto Alegre: SEPLAG/RS, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS: Relatório Técnico 2023**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2024.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as conexões entre a formação de professores e a escolarização nas escolas**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 479–503, set./dez. 2010.

EDUCAÇÃO NO PANÓPTICO: RESISTÊNCIA, HUMANIZAÇÃO E O INÉDITO VIÁVEL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Ariele Eidt[29]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[30]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente artigo analisa a profunda tensão entre a lógica punitiva do sistema carcerário brasileiro e a natureza emancipatória do processo educativo. Utilizando referenciais da Criminologia Crítica, da Pedagogia Libertadora e da Sociologia das Instituições Totais. O trabalho identifica o cárcere como um dispositivo de docilização e anulação da identidade. Os resultados demonstram que a educação, para ser eficaz, deve resistir à cooptação instrumental, assumindo-se como um ato político de humanização e crítica social. As práticas pedagógicas essenciais—contextualização curricular, formação docente crítica e diálogo horizontal—são propostas como antídotos diretos à mortificação do eu, configurando a sala de aula como o único espaço onde se cultiva o "inédito viável" de Freire, capaz de promover a autonomia e a reconstrução da dignidade das pessoas privadas de liberdade (PPL). Conclui-se que a luta pela educação no cárcere é uma vigilância constante para que o conhecimento atue como desencarceramento do pensamento, e não como mera ferramenta de controle.

Palavras-Chave: Educação no Cárcere; Criminologia Crítica; Pessoas Privadas de Liberdade.

EDUCACIÓN EN EL PANÓPTICO: RESISTENCIA, HUMANIZACIÓN Y LA VIABLE PRÁCTICA PEDAGÓGICA SIN PRECEDENTES PARA PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD

Resumen
Este artículo analiza la profunda tensión entre la lógica punitiva del sistema penitenciario brasileño y la naturaleza emancipadora del proceso educativo. Utilizando marcos de la Criminología Crítica (Bitencourt, Zaffaroni), la Pedagogía Liberadora (Freire, Arroyo) y la Sociología de las Instituciones Totales (Foucault, Goffman, Minayo), el trabajo identifica la prisión como un dispositivo para la docilidad y la anulación de la identidad. Los resultados demuestran que la educación, para ser efectiva, debe resistir la cooptación instrumental, asumiéndose como un acto político de humanización y crítica social. Se proponen prácticas pedagógicas esenciales — contextualización curricular, formación docente crítica y diálogo horizontal — como

[29] Mestreem Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e da Região das Missões. E-mail do autor:ariele.ae@hotmail.com.
[30] Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do PPG em Educação e do Curso de Direito na UniversidadeRegional Integradado Alto Uruguaie dasMissões -URI-FW.

antídotos directos a la mortificación del yo, configurando el aula como el único espacio donde se cultiva la "novedad viable" de Freire, capaz de promover la autonomía y la reconstrucción de la dignidad de las personas privadas de libertad (PPL). Se concluye que la lucha por la educación en las cárceles implica una vigilancia constante para garantizar que el conocimiento actúe como un medio para liberar el pensamiento, no solo como una herramienta de control.

Palabras clave: Educación Penitenciaria; Criminología Crítica; Personas Privadas de Libertad.

Introdução

O direito à educação para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) é assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Execução Penal (LEP). Contudo, a efetivação desse direito no Brasil é um desafio que expõe a profunda tensão entre a lógica disciplinar da instituição carcerária e a natureza emancipadora do processo educativo. Este capítulo propõe uma análise das práticas educativas no sistema prisional brasileiro, utilizando como eixo de reflexão a literatura sociológica, filosófica e jurídica crítica, especialmente as contribuições de Paulo Freire, Michel Foucault, Erving Goffman, Cecília Minayo, Evandro Camargos Teixeira e Cezar Roberto Bitencourt. O objetivo central é compreender como a educação pode atuar como um ato de resistência e humanização em um ambiente estruturalmente desenhado para a contenção e a docilização.

A complexidade desta temática reside na própria essência do sistema penal, que, conforme argumenta Bitencourt (2004), demonstra a falência da pena de prisão em cumprir seu objetivo de ressocialização, transformando o cárcere em um ambiente de perpetuação da violência e da exclusão. A superpopulação carcerária, a precariedade das instalações e a ausência de políticas públicas efetivas criam um cenário onde o ideal pedagógico se choca frontalmente com a realidade do controle e da degradação humana, tal como descrita por Minayo (2001) ao abordar as vulnerabilidades inerentes a este contexto.

Para Michel Foucault (1987), a prisão não é apenas um local de punição, mas um dispositivo de saber-poder, onde as práticas são orientadas para a vigilância e a disciplina dos corpos. Nesse sentido, a educação, quando inserida no sistema, precisa resistir à tentação de ser meramente uma ferramenta de docilização ou de ocupação do tempo. Ela deve ser um espaço de contestação das normas impostas, um contraponto à

rotina de despersonalização e à mortificação do eu que Erving Goffman (2005) identifica nas Instituições Totais.

É nesse embate que a filosofia de Paulo Freire (2005) oferece o referencial mais potente, propondo uma Pedagogia do Oprimido que exige o diálogo e a reflexão crítica. A educação para PPL deve ser um ato de conscientização que reconhece a condição de oprimido do aluno em privação de liberdade, incentivando-o a analisar criticamente sua trajetória e o sistema que o encarcerou. Além disso, as contribuições de Teixeira (s.d.) sobre a relação entre criminalidade e educação reforçam a premissa de que a escolarização e o conhecimento são fatores cruciais para a ruptura com o ciclo da marginalização e para o planejamento de um futuro para além dos muros da prisão.

1. O Cárcere como Instituição Total e Disciplinar

A análise da prisão como um espaço de saber e poder é inevitável. Segundo Foucault (1987), o sistema prisional se insere na genealogia do poder disciplinar, cujo objetivo é fabricar indivíduos dóceis e úteis através de vigilância, hierarquia e sanções normativas. A arquitetura e a rotina do cárcere materializam o princípio do panoptismo, internalizando a coerção.

Em diálogo com Foucault, Goffman (2005) categoriza a prisão como uma "Instituição Total", um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, isolados da sociedade mais ampla, leva uma vida administrada e formalmente regulamentada. O impacto da Instituição Total reside no processo de mortificação do eu, onde o indivíduo é despojado de sua identidade civil e submetido a um regime de despersonalização.

A disciplina, na visão foucaultiana, não se exerce apenas pela lei, mas por uma minúcia de táticas que visam o controle integral do tempo e do corpo. O poder carcerário se manifesta através da "distribuição dos indivíduos no espaço, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças" (FOUCAULT, 1987, p. 143), transformando a própria rotina prisional – horários, filas, silêncio, em um currículo oculto de submissão. Qualquer prática educativa que não reconheça essa tecnologia de poder corre o risco de ser engolida por ela.

O conceito de Instituição Total, como propõe Goffman (2005), implica a ruptura de barreiras entre os diversos domínios da vida, o que ele chama de "contaminação de papéis". Na prisão, o tempo de descanso, o tempo de trabalho e o tempo de estudo são

forçados a convergir sob a mesma autoridade e as mesmas regras, dificultando a construção de um ambiente pedagógico que exija liberdade e experimentação. A uniformidade forçada de vestuário e rotina serve para eliminar as distinções sociais e as idiossincrasias individuais, essenciais para a formação do sujeito autônomo.

Essa estrutura de controle total é o pano de fundo para a crítica de Bitencourt (2004) sobre a ineficácia e a falência ressocializadora da pena. O autor aponta que o sistema, ao invés de reintegrar, opera como uma "escola do crime", expondo os indivíduos a um aprendizado de violência e exclusão que contradiz qualquer finalidade reeducativa. A educação, nesse cenário de falência, é colocada na posição paradoxal de ser a única esperança de transformação, operando contra um sistema que, em sua essência, produz o fracasso (BITENCOURT, 2004, p. 19).

Adicionalmente, a análise deve considerar a vulnerabilidade social e de saúde da população carcerária, conforme enfatizado por Minayo (2001). A violência estrutural e as precárias condições de higiene e saúde no cárcere tornam o processo de ensino-aprendizagem um desafio ainda maior. A autora argumenta que a violência física e simbólica "atinge a subjetividade de forma profunda, deteriorando a autoestima e a capacidade de reação do indivíduo" (MINAYO, 2001, p. 115). Portanto, as práticas educativas devem atuar como um reparador dessa subjetividade fragilizada.

A prisão, como Instituição Total, é um campo de batalha entre o poder disciplinar e a potencial emancipação. A instrumentalização da educação é a manifestação mais clara desse conflito. Quando o aprendizado é valorizado primariamente como meio de remição de pena, o foco se desvia da conscientização e da práxis (FREIRE, 2005) para a mera contagem do tempo, reduzindo o conhecimento a uma moeda de troca burocrática, distanciando-o de seu potencial transformador.

Neste contexto, as práticas educativas enfrentam um obstáculo epistemológico: como promover a autonomia e o pensamento crítico (metas da educação) em um ambiente projetado para a heteronomia e a obediência cega (lógica prisional)? A educação, quando inserida no cárcere, corre o risco de ser instrumentalizada, servindo apenas para ocupar o tempo ou oferecer uma falsa métrica de "ressocialização" ao invés de atuar como ferramenta de libertação.

2. A Falência da Pena e a Urgência da Educação Libertadora

A teoria jurídica e a criminologia crítica apontam para a ineficácia do modelo

punitivo. Bitencourt (2004) argumenta sobre a falência da pena de prisão, demonstrando que a realidade carcerária brasileira não cumpre a função de ressocialização, mas sim a de reforçar a exclusão e a reincidência. O sistema prisional, ao invés de corrigir, agrava as condições sociais que levam ao crime.

Nesse vácuo de efetividade, a educação emerge como uma das poucas vias com potencial transformador real. Teixeira (s.d.), ao analisar a relação entre criminalidade e educação, sugere que, embora a falta de escolaridade não seja a causa direta do crime, a educação é um fator de inclusão social, oportunidade e construção de capital humano, essencial para a reintegração social.

É aqui que a práxis de Paulo Freire (2005) se torna vital. A Pedagogia do Oprimido rejeita a "educação bancária", na qual o educando é um depósito passivo de conteúdos. Para Freire, a educação deve ser um ato dialógico de problematização, onde o educando, ao refletir criticamente sobre sua realidade de opressão (o encarceramento), pode transformar sua percepção do mundo e, consequentemente, sua ação sobre ele. No contexto carcerário, a educação freiriana é um exercício de esperança, buscando a humanização em meio à desumanização imposta pela Instituição Total.

Aprofundando a crítica criminológica, Zaffaroni (2001) define o sistema penal como um mecanismo seletivo de controle social, que opera de forma estigmatizante e seletiva. O autor evidencia que o aparelho punitivo foca quase exclusivamente na criminalidade da população vulnerável, reforçando a criminalização da pobreza e demonstrando que a prisão é uma instituição que reproduz, em escala concentrada, as desigualdades estruturais da sociedade. Essa seletividade deslegitima a função reeducativa do cárcere.

A conscientização, cerne da pedagogia freireana, apresenta-se como o antídoto direto à despersonalização promovida pelo cárcere. No momento em que o PPL passa a ler criticamente sua palavra e o seu mundo, ele se reconhece como sujeito de direitos e capaz de ação, desfazendo a estrutura mental de obediência cega imposta pela rotina prisional (FREIRE, 2005). A educação, neste sentido, é uma recuperação da voz e da capacidade de nomear a própria opressão.

Em um plano sociológico, Wacquant (2001) amplia a crítica ao postular que o sistema penal, sob o neoliberalismo, abandonou a pretensão de reforma e se consolidou como uma ferramenta de gestão da miséria e contenção social. O encarceramento em massa das classes subalternas funciona como um dispositivo de controle de uma população considerada "redundante" ou "perigosa" pelo Estado Penal. Contra essa

lógica de exclusão, a educação se estabelece como um vetor de inclusão social, oferecendo capital simbólico e intelectual.

O diálogo pedagógico, em contraposição à rigidez hierárquica do panoptismo, é um ato de resistência que Gadotti (2005) vincula ao legado freireano. O educador, ao propor um encontro horizontal onde o saber do PPL sobre sua vida e suas condições é valorizado, inicia o processo de reconstrução da autoestima e da autonomia. Este processo é fundamental para que o sujeito privado de liberdade perceba que a transformação não será imposta, mas construída de forma coletiva e reflexiva.

Portanto, a implementação de uma política pública de educação no cárcere deve ser vista não apenas como um cumprimento legal (LEP), mas como um esforço deliberado para reverter o ciclo de marginalização que a pena de prisão falhou em quebrar. Teixeira (s.d.) reforça que a educação de qualidade é um "fator de proteção social" crucial, capaz de prover ferramentas concretas, como a qualificação profissional e o desenvolvimento de habilidades para uma saída digna e duradoura da condição de opressão e reincidência.

3. Vulnerabilidade e Práticas Necessárias

As práticas educativas para PPL devem ser construídas sob o reconhecimento das profundas vulnerabilidades da população carcerária. Minayo (2001) destaca a complexidade dos problemas sociais e de saúde nesse contexto, onde a violência, a doença e a precarização das condições de vida são fatores predominantes. A educação, portanto, não pode ser reduzida ao ensino de conteúdo curricular; deve ser uma prática que incorpore a saúde, a cidadania, o respeito e a escuta ativa das histórias de vida.

Para ser eficaz e não cooptada pela lógica punitiva, a educação no cárcere deve adotar algumas práticas essenciais:

- Contextualização Curricular: O currículo deve dialogar com a realidade do aluno, abordando temas como Direitos Humanos, autonomia, saúde mental e responsabilidade social, transformando a experiência prisional em objeto de estudo e crítica.
- Formação de Professores: O corpo docente deve ser preparado não apenas academicamente, mas para lidar com o ambiente de alta complexidade e as especificidades psicológicas e sociais das PPL.

- Diálogo e Horizontalidade: A prática deve ser marcada pela horizontalidade (Freire), evitando a hierarquia rígida que mimetiza a relação guarda-preso.

A abordagem da vulnerabilidade, destacada por Minayo (2001), exige que a prática pedagógica assuma uma dimensão de cuidado integral. Os alunos, em sua maioria, são oriundos de contextos de exclusão social e trauma, o que significa que o processo de aprendizagem é inseparável da necessidade de reconstrução da subjetividade e da autoestima. A sala de aula se torna, assim, um espaço de acolhimento e escuta, onde a vulnerabilidade não é um obstáculo a ser superado, mas um ponto de partida para a reflexão sobre a trajetória de vida.

Neste sentido, a Contextualização Curricular é mais do que uma adaptação didática; é um ato político de reconhecimento. Arroyo (2005), ao tratar do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para grupos marginalizados, defende que o currículo deve ser construído a partir das "memórias, identidades e temporalidades" dos sujeitos. Isso implica rejeitar currículos meramente replicadores e inserir o estudo crítico da Lei de Execução Penal, do sistema de justiça criminal e dos Direitos Humanos como conteúdos centrais, permitindo que os PPL se tornem especialistas em sua própria condição.

A Formação de Professores para atuar em prisões é uma demanda ética e profissional urgente. O professor, ao adentrar a Instituição Total, é forçado a negociar entre o papel de educador emancipador e as regras de segurança e disciplina (FOUCAULT, 1987). A formação deve, portanto, equipar o docente com ferramentas da Pedagogia Social e da Criminologia Crítica, capacitando-o a manter a coerência pedagógica sem se tornar um agente do sistema punitivo, resistindo à tentação da "neutralidade" que, para Freire, é sempre a favor do opressor.

A prática do Diálogo e Horizontalidade, proposta por Freire (2005), é o motor da resistência pedagógica. Em um ambiente onde a palavra de ordem é a obediência vertical, o diálogo abre uma brecha para a autonomia. O professor, ao recusar a posição de detentor exclusivo do saber, convida o aluno a desvelar e a nomear o mundo, construindo o conhecimento de forma compartilhada. Esta interação horizontal é fundamental para o resgate da identidade civil, mortificada pela rotina carcerária de Goffman (2005).

A filosofia da Educação Popular, sistematizada por Brandão (2002), oferece o arcabouço ideal para essas práticas. Brandão define a Educação Popular como aquela que se volta para a "luta dos oprimidos por sua libertação" e que valoriza os saberes

construídos na experiência da comunidade. Ao ser aplicada no cárcere, a Educação Popular busca a conscientização coletiva, transformando a experiência individual de encarceramento em tema de análise social e política, potencializando a solidariedade e a ação futura.

Em última análise, a adoção destas práticas essenciais transforma a educação em um verdadeiro ato de resistência. Ao promover a autonomia, a crítica social e a reconstrução da identidade (Minayo, 2001), o professor e o aluno se engajam em um movimento que nega a finalidade disciplinar do cárcere: produzir corpos dóceis e mentes conformadas. A sala de aula, nesses termos, é o único espaço onde se cultiva o "inédito viável" de Freire, ou seja, a convicção de que a realidade, por mais opressora que seja, pode ser transformada pela ação consciente e esperançosa.

Conclusão

A análise teórica empreendida neste artigo revelou a existência de uma tensão estruturalmente irresolúvel entre a matriz punitiva do cárcere e o potencial transformador da educação. A literatura crítica, ancorada em Foucault (1987) e Goffman (2005), demonstra que o sistema prisional opera como uma Instituição Total, projetada para a docilização, a anulação da identidade e o controle estrito dos corpos. Em contrapartida, o arcabouço pedagógico, fundamentado em Freire (2005) e Arroyo (2005), exige o diálogo, a horizontalidade e a autonomia, elementos radicalmente opostos à lógica carcerária. O primeiro resultado, portanto, é a identificação da educação no cárcere como um campo de batalha epistemológico, onde o processo de ensino-aprendizagem é, em si, um ato de dissenso.

O segundo resultado central reside na constatação criminológica da falência da pena de prisão e de seu caráter seletivo, conforme argumentam Bitencourt (2004) e Zaffaroni (2001). Ao deslegitimar a função ressocializadora da pena, a Criminologia Crítica retira da educação a pressão de ser uma mera "ferramenta de reforma individual" e a posiciona como uma via de inclusão e capital humano (TEIXEIRA, s.d.). A educação, nesse sentido, só é eficaz quando resiste à co-optação pelo sistema, recusando-se a ser um indicador de "bom comportamento" e priorizando a conscientização crítica sobre as causas estruturais da exclusão e da criminalização da pobreza (WACQUANT, 2001).

Adicionalmente, os referenciais teóricos apontaram para a necessidade de um currículo contextualizado e integral como resposta direta à vulnerabilidade da PPL. A

análise de Minayo (2001) sobre a violência e a precarização das condições de vida no cárcere demonstrou que a educação deve transcender o conteúdo formal, incorporando temas como saúde mental, direitos humanos e cidadania. O currículo, ao dialogar com a experiência de opressão do aluno (ARROYO, 2005), transforma o encarceramento de trauma individual em objeto de estudo e crítica social, resgatando a voz e a autoestima do indivíduo mortificado.

Um quarto resultado é a imperatividade da Formação de Professores com base na Pedagogia Crítica. O docente que atua no cárcere não pode ser um técnico neutro; ele deve estar munido de uma postura política e ética que lhe permita navegar no ambiente disciplinar sem reproduzir a lógica punitiva. A exigência de horizontalidade (FREIRE, 2005) demanda que o educador valorize o saber do PPL e promova o diálogo, estabelecendo a sala de aula como um espaço de exceção à hierarquia da Instituição Total, um lugar onde a palavra é livre e a reflexão, coletiva.

Por fim, os resultados convergem para a conclusão de que a educação, na perspectiva freireana e crítica, configura-se como a única prática capaz de materializar o "inédito viável" (FREIRE, 2005) dentro do sistema prisional brasileiro. O ato de educar no cárcere é, portanto, um ato de esperança e resistência que confronta o sistema em sua essência: a produção de sujeitos dóceis e conformados. Ao promover a autonomia e a crítica, a educação atua diretamente na reconstrução da identidade e da dignidade, objetivos que o modelo punitivo demonstrou ser incapaz de cumprir.

Este artigo propôs uma análise das práticas educativas no sistema prisional brasileiro, confrontando a falência do modelo punitivo com o potencial emancipador da educação. A conclusão central reafirma que a inserção de práticas pedagógicas no cárcere representa o esforço ético e político para humanizar um espaço estruturalmente dedicado à desumanização. A educação libertadora é, em essência, o contraponto necessário e urgente à tecnologia disciplinar de Foucault (1987) e ao processo de mortificação do eu de Goffman (2005), sendo o único caminho para a reconstrução da cidadania plena dos PPL.

A efetivação do direito à educação (LEP) deve ser entendida, portanto, como um imperativo de política pública que transcende a mera remição de pena. Conforme sublinhado por Teixeira (s.d.), a educação de qualidade é um fator de proteção social crucial, capaz de reverter o ciclo de reincidência e marginalização que a prisão, por si só, perpetua. Exige-se do Estado um investimento robusto não apenas em infraestrutura escolar, mas em um projeto pedagógico que seja política e eticamente coerente com os

princípios de inclusão e autonomia, e não apenas uma extensão da vigilância.

O debate sobre a educação no cárcere deve ser permanentemente desvinculado da retórica da "ressocialização", termo que se tornou vazio e manchado pela falência estrutural do sistema penal (BITENCOURT, 2004). O objetivo da prática pedagógica é a emancipação humana, a conscientização crítica e a restauração da dignidade (MINAYO, 2001). A qualidade do projeto educacional oferecido aos PPL é um reflexo direto da qualidade democrática de uma nação, que se mede pela forma como trata seus cidadãos mais marginalizados e invisíveis.

Existe, contudo, o risco persistente da co-optação institucional. Se as práticas pedagógicas abandonarem o rigor da contextualização (ARROYO, 2005) e a exigência do diálogo (FREIRE, 2005), elas se converterão facilmente em mais uma ferramenta do poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), servindo apenas para classificar, ocupar ou silenciar. A luta pela educação no cárcere é, portanto, uma vigilância constante do professor e do sistema de ensino para que o espaço pedagógico mantenha sua vocação para a resistência política e a transformação social.

Para avançar o campo, são necessários estudos empíricos que avaliem o impacto qualitativo de projetos de Educação Popular e Freireana no cárcere. As pesquisas futuras devem focar em métricas que vão além da taxa de remição de pena, analisando o desenvolvimento de capital social, a ressignificação de trajetórias de vida e a redução da reincidência a partir da perspectiva de uma autonomia conscientizada pós-soltura. É fundamental quantificar e qualificar o "inédito viável" na vida real dos egressos do sistema.

Assim, a educação no cárcere, quando pautada pela Criminologia Crítica e pela Pedagogia Libertadora, transcende a função de cumprimento de uma norma legal. Ela se estabelece como um poderoso ato de desencarceramento do pensamento e um veículo de esperança. A capacidade de reflexão crítica, de nomear a opressão e de se projetar como sujeito de direitos e agente de mudança é a verdadeira "saída" da prisão, inaugurando o caminho para a construção de uma sociedade que não se contente em punir, mas que se esforce, de fato, para humanizar e incluir.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias: a EJA em tempos de exclusão**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; PAIVA, Jane (org.). *A*

Extensão Universitária no Contexto da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão: Causas e Alternativas**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MINAYO, Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

TEIXEIRA, Evandro Camargos. **Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação**. 2011. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, University of São Paulo, Piracicaba, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-17032011-100958/en.php. Acesso em: 15/10/2025.

WACQUANT, Loïc. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro: Parte Geral**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

CONSTRUINDO ESTADO DO CONHECIMENTO, DA ORIGEM DO CONHECIMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DOS ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DE SANTA CATARINA

Carla Maristela Marx Erdmann[31]
Cesar Riboli[32]

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende apresentar os resultados de uma investigação cujo objetivo foi analisar a produção acadêmica existente sobre os Assistentes Técnicos Pedagógicos no estado de Santa Catarina, visando compreender como essa função é caracterizada e discutida na literatura especializada. Para tanto, será abordado, inicialmente, um referencial teórico que discute a concepção ampliada de educação e a organização do trabalho pedagógico nas redes de ensino. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico adotado na pesquisa e, posteriormente, são analisados os dados obtidos a partir da revisão bibliográfica realizada.

Trata-se do resultado de uma pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada na análise de documentos acadêmicos, como artigos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados institucionais e científicas. Essa metodologia permitiu mapear e sistematizar o conhecimento já produzido sobre a temática, possibilitando identificar lacunas, tendências e contribuições relevantes para a compreensão do papel dos ATPs no contexto educacional catarinense. Com isso, busca-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre a função técnico-pedagógica e sua importância na consolidação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação.

[31] Mestranda em Educação pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen-RS. Bolsista PIPEB URI. Especialista em Gestão Escolar (FASINTER); Metodologia do Ensino da Biologia (UNITER). Graduação Segunda Licenciatura Química (Unopar), Graduação Ciências Biológicas (UNOCHAPECO). Técnico Ensino na Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos/SC. Integrante do Grupo de pesquisa Educação, Direito e Sociedade. Contato: a080754@uri.edu.br .

[32] Pós-Doutor em Educação (UFPB). Doutor em Educação (UNISINOS). Mestre em Direito (URI). Especialista em Direito Tributário; Direito Civil e Processo Civil; Contabilidade Gerencial e em Docência do Ensino Superior. Graduado em Direito; Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Professor de Direito Administrativo, Direito Tributário e Prática Fiscal (URI/FW). Professor permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação (PPGDU/URI/FW). Líder do grupo de pesquisa Educação, Direito e Sociedade. Editor da Revista Educação, Direito e Sociedade. Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Analista Tributário da Receita Estadual inativo. Avaliado do INEP/MEC. Advogado. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS. e-mail: criboli@uri.edu.br

1 EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS

A construção do estado do conhecimento sobre os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) em Santa Catarina exige, antes de tudo, uma compreensão mais ampla sobre o que é a educação e como ela se manifesta. Educação, afinal, é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento do indivíduo por meio do ensino e da aprendizagem, sendo uma prática social que envolve a transmissão de conhecimentos, valores, hábitos e costumes de uma geração para outra. Ela não se limita ao espaço escolar ou ao currículo formal; manifesta-se em diferentes contextos e momentos da vida, como destaca Brandão (2024, p. 02), ao afirmar que "a educação pode existir livre, pode ser uma maneira que as pessoas criam para tornar comum, como o saber, a ideia, a crença, aquilo que é comunitário".

Educação, portanto, pode acontecer em qualquer lugar: na convivência, na observação, no ensinamento informal ou mesmo pelo simples fato de seguir o exemplo de outros indivíduos. Essa perspectiva reforça que não existe um único modelo ou local exclusivo onde a educação acontece. Partindo dessa concepção ampliada, permite-se compreender que as políticas públicas que regulam o trabalho dos ATPs devem considerar essa diversidade de formas de aprender e ensinar. A análise das atribuições desses profissionais, portanto, precisa estar ancorada em uma visão crítica e abrangente da educação, reconhecendo que o conhecimento não nasce somente das leis e diretrizes institucionais, mas também da vivência, da cultura e da interação humana. Isso se fortalece em Carlos Rodrigues Brandão (2024, pág. 07)

> "Os que sabem fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem, premian. Os que não sabem sabem espian, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com exemplo, incentivados, trinados, corrigidos …todos os que convivem aprendem, aprendem, da sabedoria do grupo, da força da norma dos costumes…, o saber que tornam todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para convívio social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor".

A educação é uma possibilidade de aprender para o bem ou mal, dependendo do indivíduo. É um dos elementos centrais no desenvolvimento de qualquer sociedade, desempenhando um papel fundamental na formação de cidadãos e no progresso social e econômico. Ela faz o indivíduo pensar, refletir, onde este exercício vem desde a antiguidade até os dias atuais, entre os diferentes grupos sociais. Para o sociólogo Émile

Durkheim, é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança (Brandão, 2024, pág. 26).

Quando inseridos neste processo da educação, sendo um mundo profissional e de realização pessoal, onde a educação nos possibilita uma viagem de descobertas e conhecimentos sem fim um mundo de leituras e produções enriquecedoras. Isso se afirma em Paulo Freire (2014, p. 26) o fato é a educação ser absolutamente necessária, dada a natureza dos seres humanos, como seres inconclusos e conscientes disto, mas precisamente porque os seres humanos são seres históricos a educação é também um evento histórico. Isto quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço.

Neste sentido, a educação nos proporciona caminhos de entendimento de fatos, ideias e opiniões que antes seriam para muitas somente teorias. Que foram propostas, por aqueles que geraram suas respostas a partir de suas próprias dúvidas, assim, gerando conhecimento e de suas inquietação. O que faz com que outros indivíduos as comunguem da mesma forma, que aceitam simplesmente como foi proposto. Diferente de indivíduos que não aceitam as teorias simplesmente por aceitar, que pela razão as veem de um ponto de vista diferente, mais amplo ou mais restrito, tornando-se uma dialética da compreensão e conhecimento.

1.1 Educação oportuniza caminhos para o conhecimento

Conhecimento, uma palavra com 12 letras, que traz grandes reflexões, estudos e teorias ao seu respeito. Pela busca de maior, melhor compreensão do que nos cerca, que possamos ter uma construção de ideias e conceito sobre indiferentes questionamentos, se faz necessário a compreensão e entendimento sobre a possibilidade do conhecimento do que nos inquieta. No dicionário didático (2011, pág. 209), nos apresenta que conhecimento é ato ou efeito de conhecer; ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência. Vem ao encontro de Aristóteles, que descreve o conhecimento como uma busca pela verdade, a partir de princípios reais e causas do real, que todo conhecimento começa com os sentidos e o percebemos.

Assim, o querer conhecer, compreender, vem de experiências e dúvidas cotidianamente, pelas quais passamos e buscamos esclarecer por meio da razão e da experiência, as causas e consequências de tal fato, ou melhor, do que tomamos como conhecimento. Formular, construir, aperfeiçoar conhecimento, não se faz em um

momento, é um movimento diário e contínuo, sem fim, para quem acredita que tudo o que já sabe e conhece, não é uma conclusão e sim uma parte da construção, sendo um objetivo para a educação e para o desenvolvimento humano.

"Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer" (Zilles, 2005), no contínuo processo de conhecer, compreender sobre conhecimento, é importante entendermos que todo ser humano é possibilitado de conhecer dentro de suas perspectivas, realidade, seguindo para uma linha de fase lunar ou solar. E neste andar tem-se cruzado por diversas possibilidades de origem do conhecimento, cada qual traz a essência do paradigma em reflexão.

Partindo de uma dialética que nos possibilita discussões que gerem conhecimento, temos o dogmatismo, a grande verdade absoluta do pensamento, sendo aquilo que é inquestionável. Onde o conhecimento não é visto como um problema, pois o contato entre objeto e sujeito, são puros. "O dogmatismo é sustentado por uma confiança na razão humana que ainda não foi acometida por nenhuma dúvida" (Hessen, 1999). O filósofo Aristóteles defendia o dogmatismo como verdade absoluta, onde Kant e outros filósofos, traziam diferentes reflexões de um dogmatismo teórico, ético e religioso.

Nesta busca de explicar como surgem as possibilidades do conhecimento, o ceticismo surge ao contrário do dogmatismo. O ceticismo não enxerga o objeto como unilateral, mas uma relação do sujeito e o objeto, valoriza a dúvida e o questionamento para buscar a verdade. Defende que é impossível alcançar certezas sobre o mundo sem questionamentos.

A doutrina do ceticismo não tem uma verdade absoluta, mas a verdade existe. Neste sentido, o subjetivismo, traz que a verdade está relacionada ao indivíduo humano. O subjetivismo individual, o seu próprio conhecimento produz um dogma, uma verdade. Alinhado ao subjetivismo tem-se o relativismo, que toda verdade é relativa, tem validade restrita, trazendo que o conhecimento humano depende de fatores externos. Portanto, a doutrina do "subjetivismo e o relativismo afirmam que não há nenhuma verdade universal válida" (Hessen, 1999).

Onde o pragmatismo traz uma doutrina em que as ideias são instrumentos da ação, sendo úteis quando produzem efeitos práticos. "A verdade do conhecimento consiste na concordância do pensamento com os objetivos práticos do homem, portanto, que provar ser útil e benéfico para a conduta prática… a vontade humana é livre" (Hessen, 1999).

Já o criticismo se aproxima do ceticismo, onde junta a confiança no conhecimento humano e desconfia com relação a qualquer conhecimento determinado. Sendo um "método da atividade de filosofar que investiga tanto a fonte de afirmação e objeção quanto os fundamentos sobre os quais repousam, método que dá a esperança de atingir a certeza" (Hessen, 1999).

Dos desdobramentos das possibilidades do conhecimento, as ideias para fundamentar a origem do conhecimento não parou. Sendo por muito tempo, empirica ou epistemologicamente estudado e fundamentadas, a teoria epistemológica, vem associada às possibilidades de conhecimento, na tentativa de identificar a origem do conhecimento.

René Descartes, filósofo, físico e matemático, foi um dos principais difusores dos pensamentos ligados à origem do conhecimento vindo do uso da razão. Onde o racionalismo traz como argumento a noção de que a única forma plausível e aceitável de conhecimento correto do ser humano é a razão e a capacidade de raciocinar, sendo essa a forma de alcançar o verdadeiro conhecimento por completo.

Em John Locke, filósofo, a única fonte da origem do conhecimento seriam as experiências vivenciadas no cotidiano. Trazendo quer seríamos como uma tábula rasa, (a mente, as ideias, a razão) e que nela seria gravado o conhecimento oriundos do empirismo, trazidos da experimentação de vivenciadas no cotidiano. A razão teria papel de organizar o conhecimento empírico que algo seria verdadeiro ou falso, após a verificação de experiências e observações.

Já a teoria de origem do conhecimento, denominada de intelectualismo, temos o filósofo Aristóteles como fundador. Esta teoria defende que as ferramentas necessárias são a racionalidade (pensamento) e o empirismo (experiência), ambas participam na formação do conhecimento humano. E a capacidade de pensar e compreender o mundo racionalmente é o que nos distingue como seres humanos e que nos permite alcançar a verdade e a sabedoria.

Na teoria da origem do conhecimento, denominada de apriorismo, defendida por Immanuel Kant, filósofo, defende que o conhecimento é adquirido a priori, ou seja, antes da experiência. A priori seria quando temos uma ideia sobre um determinado objeto, ou situação não vivenciada ainda, como se nós não conhecêssemos. A partir do momento que conheço o objeto ou vivenciou uma situação, tenho a origem do conhecimento apriorismo. Ou seja, aprendemos o novo sem conhecer, aprendemos por imagens ou às cegas.

Já a teoria sobre o pensamento crítico tem como defensores os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, onde cada um utilizava formas diferentes em defesa da teoria. Como Sócrates utilizava o método maiêutica, com o questionamento visa levar as pessoas a descobrirem o conhecimento latente nelas mesmas. Já Platão se baseava no método da dialética, processo de diálogo, debate entre indivíduos em busca da verdade gradativamente, do mundo sensível, dos sentidos, a experimentação das coisas e o mundo inteligível, no qual a razão é que determina o entendimento das coisas. Aristóteles defendia esta teoria com o método retórica, que é a arte do discurso que visa à persuasão, da oratória de falar bem, persuadir e convencer, usando a linguagem eficientemente.

Cada uma das teorias da origem do conhecimento, sempre foram elaboradas a partir de posicionamentos e questionamentos contrários, de alguém que compreendia ela de uma forma diferente a de quem a escreveu. Mas isso não faz com que a teoria não seja mais aceita e tenha sido ignorada. Pelo contrário, se observarmos, analisarmos as discussões sobre diferentes temáticas, sempre chegaremos a uma teoria da origem do conhecimento.

A discussão torna-se mais enriquecedora quando se define e identifica quais as possibilidades e teorias de origem do conhecimento que fundamenta qualquer pesquisa ou discussão como um paradigma atual, sempre estarão presentes nas compreensões conforme a dialética em questão.

A pesquisa vai analisar para compreender as políticas públicas educacionais do estado de Santa Catarina, com foco nas atribuições dos assistentes técnicos pedagógicos — profissionais essenciais para a prática pedagógica e para a garantia da qualidade da educação. Ao longo da investigação, considera-se a relevância de diferentes teorias ligadas as políticas públicas e as teorias das concepções acerca da origem do conhecimento, uma vez que permitem uma análise mais aprofundada e rigorosa, sustentada por referenciais teóricos consistentes. Afinal, não se trata de ignorar o que já foi produzido, mas de refletir, revisitar e, sobretudo, conceber o que ainda não foi pensado.

Adotando uma abordagem metodológica fundamentada na revisão bibliográfica e documental onde, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Favero e Centenaro, 2019, p.172) vem com um horizonte na pesquisa qualitativa, com base em pesquisas públicas e na legislação vigente. Alinha-se ao paradigma hermenêutico, que privilegia a busca

por significados e sentidos, reconhecendo a interpretação como um processo subjetivo, sempre contextual e relativo, isso se confirma em segundo Fávero e Centenaro, onde os pesquisadores qualitativos abordam fundamentalmente questões relacionadas às ações e não aos atos, é a interpretação do significado de ações humanas e sociais (2019, pág. 171).

Ancorada em um paradigma dialético, que se desenvolve a partir da interlocução entre teorias da origem e do conhecimento, esta investigação propõe-se a aprofundar a compreensão das epistemologias subjacentes às políticas públicas, pois segundo Esteban, o significado não se descobre, mas se constrói, (2010, p.51).

2 DO CONHECIMENTO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Para compreender políticas públicas, é necessário conhecer sua origem e esclarecer os conceitos que as cercam, considerando que se tratam de ações estatais planejadas para garantir o bem-estar coletivo e responder às demandas sociais. Este campo do conhecimento ganhou destaque diante de restrições fiscais, necessidade de equilíbrio orçamentário e da influência crescente de coalizões políticas, grupos de interesse e da mídia. Embora comumente associadas somente aos governos, as políticas públicas são construídas para a sociedade e dependem da participação cidadã para sua legitimação e efetividade.

Para Celina Souza (2006), o surgimento da política pública como disciplina acadêmica se deu nos Estados Unidos, com autores como Harold Lasswell, Herbert Simon e Charles Lindblom, que introduziram conceitos como análise de políticas (policy analysis) e decisões políticas (policy makers), tratando de limitações da racionalidade, influência de interesses próprios e o papel do poder nas decisões públicas. Outros teóricos, como Easton, Sabatier, Jenkins-Smith e Olson, (Souza, 2006) aprofundaram a compreensão das políticas públicas como arenas de disputas simbólicas e práticas, influenciadas por crenças, valores, ideologias e contextos institucionais.

As políticas públicas podem ser classificadas, conforme Lowi, em quatro tipos: distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas — cada uma com diferentes impactos sociais e políticos. A teoria do incrementalismo destaca que decisões políticas são geralmente construídas a partir de escolhas anteriores, limitando inovações significativas, especialmente em contextos de ajuste fiscal.

Além disso, políticas públicas envolvem um processo cíclico e deliberativo que inclui a identificação de problemas, formulação de agendas, tomada de decisões, implementação, execução e avaliação. Esse ciclo envolve tanto atores visíveis (políticos, grupos de pressão) quanto invisíveis (técnicos, burocratas e acadêmicos), que influenciam na definição de prioridades e alternativas.

Por fim, políticas públicas não devem ser confundidas com simples ações governamentais ou vinculadas a partidos. Elas refletem uma construção coletiva que traduz a intenção do Estado em gerar mudanças sociais concretas, sendo um campo em constante evolução, que requer estudo, participação e reflexão crítica.

A partir da busca pela origem e pela compreensão do conceito de política, é possível perceber com clareza que a política não partidária está amplamente presente em nosso contexto social. Ela manifesta-se em diversos espaços, desde o ambiente familiar até instituições como a escola, configurando-se como uma forma de organização social e de tomada de decisões coletivas sobre questões que impactam a todos.

Para uma sociedade funcionar de maneira organizada e harmoniosa, são elaboradas leis e normas cujo objetivo é prevenir conflitos e promover o bem comum, beneficiando a coletividade. Nesse sentido, a política se apresenta como um instrumento fundamental para a construção e manutenção da ordem social.

A partir de uma abordagem dialética, associada à historicidade dos fenômenos sociais, emergem diferentes tipos de políticas públicas. Essas políticas são estruturadas por regras e princípios organizacionais específicos, e visam atender a distintos segmentos da população. Entre os diversos exemplos, destacam-se as políticas públicas voltadas à saúde, ao saneamento básico, à educação, à infraestrutura e ao transporte, entre outras.

Diante desse panorama, este estudo propõe-se a identificar e analisar as políticas públicas educacionais, com o intuito de compreender seus propósitos, estratégias de implementação e os resultados por elas alcançados.

Tal enfoque revela-se fundamental para responder às demandas contemporâneas da educação, bem como às expectativas dos profissionais que atuam nesse campo, reconhecendo a centralidade desse processo na formação crítica e emancipatória do indivíduo, voltadas à melhoria da qualidade do ensino, abrangendo desde o financiamento até a implementação de práticas pedagógicas nos diversos níveis educacionais.

A relação entre políticas públicas e educação é essencial para o desenvolvimento social e econômico do país, pois a educação é um evento político (Freire, 2014, p.38). Políticas públicas eficazes garantem o acesso equitativo à educação de qualidade, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e a formação de cidadãos críticos e participativos. Elas abrangem desde a formulação de leis e diretrizes até a implementação de mecanismos de avaliação, assegurando melhorias contínuas no sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, orientando a formulação de políticas públicas inclusivas, que promovam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. A gestão democrática e a participação da comunidade escolar também são princípios constitucionais fundamentais.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) atua como marco regulatório do sistema educacional, definindo princípios, direitos e deveres para alunos, professores e instituições. A LDB valoriza a formação adequada dos profissionais da educação, respeita a diversidade cultural e regional e prevê diretrizes para o financiamento e adaptação curricular.

A LDB também vem sendo constantemente atualizada para responder a novas demandas, como a educação remota, a inclusão digital e a incorporação de competências socioemocionais. Assim, tanto a Constituição quanto a LDB sustentam a construção de uma educação inclusiva, democrática e adaptada às realidades locais, incentivando os estados e municípios a desenvolverem suas próprias diretrizes curriculares, respeitando seus contextos socioculturais e econômicos.

3 O CAMINHO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM SANTA CATARINA

A educação em Santa Catarina tem avançado ano após ano, com boas iniciativas, mas também enfrenta grandes desafios. O estado tem se esforçado para melhorar a qualidade da educação básica, focando na formação de professores, infraestrutura escolar e inclusão digital, sempre em consonância com as legislações que orientam o sistema educacional. As políticas públicas educacionais são formuladas de maneira colaborativa, atendendo às demandas locais, e o estado incentiva as escolas a participarem de programas desenvolvidos pelo MEC e outras políticas públicas com o objetivo de transformar a educação no Brasil.

Santa Catarina tem dado passos significativos na construção de uma política educacional mais inclusiva e de qualidade, mas ainda há muito a ser feito para garantir a efetividade das ações propostas. O envolvimento da comunidade, das famílias e do poder público é fundamental para o cumprimento das metas estabelecidas. A história educacional do estado inclui a criação da Proposta Curricular de Santa Catarina, uma construção coletiva de educadores iniciada em 1988 e publicada pela primeira vez em 1991, consolidando uma opção político-pedagógica para o currículo escolar.

Além das propostas curriculares, o estado também desenvolveu diversas políticas públicas que buscam regulamentar e fortalecer o trabalho pedagógico, abordando objetivos de aprendizagem, conteúdos e a inclusão. Para os professores, essas diretrizes são essenciais, pois orientam a prática pedagógica e incentivam a formação contínua, alinhando a educação às necessidades dos alunos. A Lei do Magistério nº 668, de 2015, reforça a importância da formação contínua e a valorização da profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos educadores e a formação integral dos alunos.

A política pública de educação de Santa Catarina busca envolver grupos sociais, tanto formais quanto informais, nas discussões e decisões, estabelecendo uma construção colaborativa que beneficia os interesses de um grupo sem prejudicar outros. A Lei do Magistério de Santa Catarina, essencial nesse processo, define normas para a valorização dos profissionais da educação, como critérios para formação, contratação, atribuições e remuneração dos professores, além de enfatizar a importância da formação continuada, garantindo aos educadores acesso a capacitações e melhores condições de trabalho, promovendo uma carreira mais digna e valorizada.

3.1 Da política pública educacional e os ATPs de Santa Catarina

A primeira proposta curricular de Santa Catarina, publicada em 1991, delineia o quadro profissional da educação, incluindo professores e especialistas em educação (administradores escolares, supervisores e orientadores escolares), e as atribuições dos profissionais, além dos conteúdos a serem abordados nas diferentes etapas de ensino. Em 1992, a Lei nº 1.139 cria o Quadro do Magistério Público Estadual, incluindo diversos cargos efetivos no magistério, com especificações sobre níveis, referências e qualificações profissionais necessárias.

A Lei Complementar nº 288 de 2005, por sua vez, transforma cargos previstos na Lei nº 1.139, criando a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e estabelecendo critérios para sua alocação e atribuições. A transformação de cargos de professor em Assistente Técnico Pedagógico visa, entre outras coisas, otimizar a gestão educacional e melhorar a qualidade do ensino.

No sentido de reorganizar o quadro funcional do magistério, na Lei Complementar 668 de 2015, apresenta-se os cargos e suas atribuições definidas, para os docentes (professor), apoio técnico (assistentes técnicos pedagógicos, especialista em assuntos educacionais com função de administrador escolar, função de orientador educacional e supervisor educacional), apoio administrativo (assistentes de educação) e gestão (consultor educacional). Com as definições de atribuições definidas e organizadas, possibilita ações mais efetivas. Para Edgar Morin (1987):

> o nosso pensamento deve investir o impensado que o comanda e o controla. O nosso pensamento deve regressar às origens ... penso que o problema crucial é o do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender (in Marques, 1992, p. 548).

Onde as atribuições dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) são amplas e fundamentais para o bom funcionamento da gestão escolar e o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Entre suas funções, destacam-se a participação em estudos e pesquisas técnicas sobre administração educacional, bem como o envolvimento no aperfeiçoamento e na adequação da legislação e das normas específicas que regem a escola. Cabe também ao ATP realizar a programação de trabalho considerando mudanças legais e regulatórias, além de colaborar na elaboração de programas relacionados à gestão de pessoal. Esses profissionais são responsáveis por organizar e arquivar documentos, auxiliar na execução de projetos e programas educacionais e prestar assistência técnica aos segmentos diretamente envolvidos no processo pedagógico.

Também participam da construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP), do planejamento curricular e da gestão dos recursos humanos, físicos e materiais da unidade escolar. Atuando como articuladores entre a equipe pedagógica e a comunidade, os ATPs contribuem na coleta e organização de dados estatísticos e documentos, incentivam a criação e o funcionamento de associações escolares, participam de conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo, e colaboram com o comprimento do calendário escolar.

Além disso, estão envolvidos na organização e administração de laboratórios e bibliotecas, bem como no desenvolvimento de projetos especiais, sempre comprometidos com as reais necessidades da escola. Por fim, exercem outras atividades que se façam necessárias, conforme a realidade e as demandas da instituição, reforçando sua atuação como suporte técnico-pedagógico essencial para a gestão escolar eficaz.

Assim, ao abordar o papel do ATP como articulador do trabalho pedagógico, considerando sua responsabilidade no acompanhamento das práticas docentes, na análise dos resultados educacionais e na promoção de ações formativas, é importante se analisar o uso e a integração das tecnologias educacionais às funções do ATP, refletindo sobre como esses recursos podem potencializar a gestão pedagógica e a mediação entre professores, estudantes e equipe gestora.

Por fim, nos faz refletir e discutir, que além da grande quantidade de atribuições complexas, temos os desafios enfrentados pelos ATPs no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação continuada, às condições de trabalho e à valorização profissional. Essa estrutura visa evidenciar como as atribuições legais desses profissionais se articulam com as práticas concretas nas escolas públicas. O que faz o ATP não se firmar em suas atribuições, podendo vir a interferir no desenvolvimento de suas competências e consequentemente, ter um resultado desfavorável, negativo ao processo ensino aprendizagem e na qualidade educacional, isso se afirma em Saviani (2012. p. 04) produzir o saber, fazer com que aqueles que fazem parte do processo consigam absorver os conteúdos e transformar o meio onde vivem em um local com igualdade de oportunidades.

Desta forma, as políticas públicas educacionais de Santa Catarina, em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Lei do Magistério, criam um marco fundamental para fortalecer a educação no estado. Elas asseguram a formação continuada dos professores e a valorização da profissão, promovendo a qualidade do ensino e garantindo um ambiente mais inclusivo e motivador tanto para educadores quanto para alunos. O que neste contexto é importante incluir os ATPs, que os mesmos tenham uma o direito de formações específicas referentes às suas atribuições. Dessa forma, as legislações podem contribuir para o real desenvolvimento de um sistema educacional mais equitativo, seguro e eficaz, capaz de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

Conclusão

A trajetória percorrida neste estudo evidencia a complexidade que envolve a construção do conhecimento, suas origens filosóficas e teóricas, e sua articulação com as políticas públicas educacionais, com ênfase na atuação dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) no estado de Santa Catarina. Ao explorar os fundamentos epistemológicos que sustentam o saber - como o dogmatismo, o ceticismo, o racionalismo, o empirismo, o subjetivismo, o relativismo, o criticismo e o pragmatismo - foi possível compreender que o conhecimento é uma construção coletiva, inacabada e dinâmica, profundamente relacionada às práticas sociais e à realidade de cada indivíduo.

A educação, nesse contexto, surge não somente como um instrumento de instrução, mas como um espaço de diálogo, reflexão e transformação social. É a partir dessa concepção ampliada que se justifica a importância de políticas públicas que reconheçam o papel estratégico dos ATPs na mediação entre gestão, professores, estudantes e o uso pedagógico das tecnologias. Esses profissionais, muitas vezes invisibilizados na estrutura escolar, cumprem funções essenciais que vão desde a organização do trabalho pedagógico até o apoio à implementação de propostas curriculares e ao uso de recursos digitais no ambiente educacional.

As legislações estaduais, como a Lei Complementar nº 288/2005 e a Lei nº 668/2015, ao instituírem a função dos ATPs, buscam reconhecer e regulamentar sua importância na escola pública. No entanto, os desafios persistem: ainda é necessário assegurar formação continuada específica, condições adequadas de trabalho e maior valorização dessa função no sistema educacional catarinense.

Portanto, compreender a origem do conhecimento e sua aplicação nas políticas públicas permite olhar para os ATPs não somente como executores de tarefas, mas como sujeitos epistêmicos, formadores e transformadores da realidade educacional. Sua atuação reflete um campo fértil para a renovação pedagógica, para a democratização do saber e para o fortalecimento da escola pública como espaço de inclusão, diálogo e emancipação. Assim, reafirma-se que o fortalecimento das políticas públicas voltadas à atuação dos ATPs é indispensável para a efetivação de uma educação de qualidade, crítica e socialmente comprometida.

Para que tudo isso, tenha sentido verdadeiramente, dependerá de nós, conforme Lourenço e Mendonça (2018, p. 532), para conhecer o mundo é necessário se abrir para a experiência para que os fenômenos se apresentem e sejam doadores de significados e sentidos para uma consciência. Onde, a boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar (Freire, 2014, p. 30).

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Governo Federal, 1988. Disponível em: <http//www.planalto.gov.br/legislacao >. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação? Educações: aprender com o índio**. In: ***O que é educação***. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 1-41

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http//www.planalto.gov.br/legislacao> Acesso: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei Complementar nº 688, de dezembro de 2015. **Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual**. Florianópolis/SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: < http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_lei_complementar.html > Acesso em: 09 setembro de 2024.

BRASIL. Lei Complementar nº 288, de 10 de março de 2005. **Transforma cargos previstos na Lei nº 1.139 de 1992.** Florianópolis/SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2005. Disponível em: < http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/288_2005_lei_complementar.html>. Acesso em: 09 setembro de 2024.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. **Cria o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual.** Florianópolis/SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 1992. Disponível em: < http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1992/1139_1992_Lei.html>. Acesso em: 09 setembro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade.** 4ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

MORIN, Edgar**. O verdadeiro papel da educação**. *Revista Prosa Verso e Arte*, [S. l.], 2020. Disponível em https://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/ . Acesso em: 20 abr. 2025.

RIBOLI, C. **Desafios do Direito à Saúde**. São Paulo, SP: Editora Dialética,2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

SOUZA, Celina. **Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Porto Alegre, 2006.

SIMPSON, John (ed.). ***Oxford EnglishDictionary*.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. *Nota:* A 2ª edição do OED foi publicada em 1989.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42ª Edição, Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2012.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais:potencialidades e limites**. Revista Contrapontos, Itajaí/SC, v19n1, p.170-184, 2019. 10.14210/contrapontos.v19n1.p 170-184.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1999.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo/SP: Editora Paulus, 2005.

Marques, Mário Osório. **Os Paradigmas da Educação**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v.73, n.175. p. 547-565, set/dez. 1992.

DIREITO EDUCATIVO, CICLO DE POLÍTICAS E *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE*: INTERRELAÇÕES NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Caroline Legramante Martins Pavanelo[33]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[34]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
A pesquisa investiga, sob uma perspectiva interdisciplinar, a convergência entre o ciclo de políticas públicas, proposto por Stephen Ball, e os pressupostos da *Therapeutic Jurisprudence*, compreendida como paradigma jurídico voltado à análise dos efeitos psicoemocionais da aplicação normativa sobre os sujeitos do direito. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas, enquanto instrumentos de transformação social, requerem uma leitura que integre dimensões históricas, políticas, econômicas, educacionais e subjetivas, para torná-las mais inclusivas e cientificamente legitimadas. O ciclo de políticas públicas configura-se como referencial analítico capaz de captar a complexidade dos diferentes contextos e etapas do processo de formulação e avaliação. A hipótese central sustenta que a incorporação da *Therapeutic Jurisprudence* pode ampliar o escopo analítico das políticas, promovendo ações mais eficazes e emancipadoras, ao considerar os impactos terapêuticos e antiterapêuticos das normas. Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, baseado em revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados apontam para a viabilidade dessa integração, ressaltando a importância de um olhar sensível e humanizado na produção e avaliação das políticas públicas, bem como na promoção de uma pedagogia jurídica orientada pela equidade, pela escuta e pela justiça social.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas Públicas.*Therapeutic Jurisprudence*.Políticas Públicas Educacionais. Direito Educativo.

EDUCATIONAL LAW, POLICY CYCLE AND *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE*: INTERRELATIONS IN THE SCENARIO OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES

Abstract
This research investigates, from an interdisciplinary perspective, the convergence between the public policy cycle, based on Stephen Ball, and the principles of *Therapeutic Jurisprudence*, understood as a legal paradigm concerned with analyzing the psycho-emotional effects of normative applications on individuals affected by the

[33] Pedagoga e gestora na Escola da URI-Santiago/RS, especialista em Justiça Restaurativa e Mediação por Intermédio da Empatia, em Planejamento e Gestão da Educação, em Educação Infantil e aprimoramento em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestra em Educação PPGEDU pela URI – Campus Frederico Westphalen/RS. caroline.pavanelo@urisantiago.br
[34] Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do Curso de Direito e do PPGEDU na URI – Campus Frederico Westphalen/RS. danielpulcherio@uri.edu.br

law. The study assumes that public policies, as instruments of social transformation, require an interpretation that integrates historical, political, economic, educational, and subjective dimensions in order to make them more inclusive and scientifically grounded. The public policy cycle is presented as an analytical framework capable of capturing the complexity of different contexts and stages of policy formulation and evaluation. The central hypothesis argues that incorporating *Therapeutic Jurisprudence* can expand the analytical scope of policy analysis, fostering more effective and emancipatory actions by considering the therapeutic and antitherapeutic impacts of legislation. This is a qualitative, exploratory study based on bibliographic review and documentary analysis. The findings highlight the theoretical and methodological feasibility of this integration, emphasizing the importance of a sensitive and humanized approach in the design and evaluation of public policies, as well as in promoting a legal pedagogy grounded in equity, active listening, and social justice.

Keywords: Public Policy Cycle, *Therapeutic Jurisprudence*, Educational Public Policies.Educational Law.

Introdução

No contemporâneo cenário do século XXI, as políticas públicas vêm a requerer abordagens interdisciplinares em uma perspectiva atentaàs especificidades das pessoas, como também à complexidade dos contextos. A volatilidade, associada a esse momento da conjuntura, ocasiona na imposição de novos desafios à ação estatal, que se vê instada a responder de maneira mais célere, adaptável e humanizada às demandas coletivas, frequentemente atravessadas por desigualdades estruturais e processos históricos de exclusão, disputas, tensões e momentos de consenso.

A análise crítica das distintas realidades sociais permite compreender a gênese de múltiplas concepções epistemológicas que, revisadas e reinterpretadas no tempo presente, contribuem para a constituição e reconfiguração das políticas públicas. Torna-se fundamental reconhecer que as políticas públicas emergem das necessidades concretas das pessoas, enquanto sujeitos de direito, requerendo ser estruturadas de modo sensível às demandas reais desses sujeitos, especialmente no que se refere aos impactos sociais e subjetivos decorrentes da aplicação normativa. Esse entendimento implica a adoção de práticas voltadas à humanização de estratégias e serviços públicos, de forma a reconhecer o indivíduo como elemento importante e constitutivo do próprio processo de formulação das políticas educacionais.

No cenário educacional, o eixo central recai sobre as pessoas e sobre os elementos que as constituem, em um viés subjetivo, social e histórico. A partir do panorama acadêmico e científico, encontra-se a possibilidade de identificar tendências e

intencionalidades voltadas à promoção da inovação educacional, efetivadas por meio de abordagens teórico-metodológicas que se contrapõem à práticas de doutrinamento e homogeneização dos processos formativos.

Nesse enfoque transformativo e inusitado, educação e política encontram espaço para atuarem de combinada, ao associar o ciclo de políticas públicas à abordagem da *Therapeutic Jurisprudence*, a fim de compreender em que medida essa conjugação pode possibilitar uma avaliação crítica e aprofundada dos impactos - positivos e negativos - decorrentes da aplicação das normas jurídicas no âmbito das políticas educacionais. Ademais, também evidencia problematizar suas implicações éticas, sociais e subjetivas, para contribuir com o aperfeiçoamento das práticas e dos instrumentos de formulação e avaliação das políticas públicas educacionais.

Ao reconhecer a escola como um espaço estratégico de produção, implementação e ressignificação de políticas públicas, prioriza-se seu foco na formação humana, sobretudo por meio de processos educativos orientados pelo diálogo, pela escuta ativa e pelo pensamento crítico - elementos essenciais à promoção da emancipação e da mobilização social em defesa dos direitos fundamentais.

A educação, reconhecida como direito social fundamental pela Constituição Federal de 1988, tem como finalidade precípua a promoção da cidadania e da justiça social. Tal reconhecimento, contudo, ultrapassa o âmbito meramente normativo, demandando a formulação e a implementação de políticas públicas capazes de responder, de modo efetivo e equitativo, às necessidades educacionais da sociedade. É nesse ínterim que o ciclo de políticas públicas, a partir dos estudos de Stephen Ball, associado à metodologia da *Therapeutic Jurisprudence*, encontra a possibilidade de humanizar a lei e o processo de avaliação das políticas públicas.

O percurso metodológico da pesquisa assenta-se em uma abordagem bibliográfica, de natureza exploratória e qualitativa, tendo como corpus analítico produções acadêmicas oriundas de eventos científicos da área, que expressam tendências emergentes e refletem o pensamento contemporâneo da comunidade científica, segundoMorosini & Fernandes (2014). O caráter exploratório, conforme Gil (2002), intui ampliar a familiaridade com o objeto de estudo e a formular hipóteses para o aprimoramento conceitual e teórico. A abordagem qualitativa, a partir de Minayo (2009), orienta-se pela compreensão abrangente do fenômeno investigado, partindodas práticas sociais e cotidianas para a organização e interpretação dos dados, teorias e experiências.

A considerar a premissa metodológica adotada, assim como o aporte teórico, a pesquisa propõe o estabelecimento de diálogos e reflexões frente a perspectiva combinada entre o Direito Educativo, a *Therapeutic Jurisprudence*, o ciclo de políticas e as políticas públicas educacionais. Tecer tais reflexões, a partir dos achados, propõeampliar e fortalecer o escopo da Educação, do Direito e de suas interrelações no âmbito das políticas públicas.

Direito Educativo: breves considerações

O Direito Educativo encontra suas origens nas concepções de John Dewey (1916). Ele defendia a educação como um direito humano fundamental e via nela o caminho para a construção da liberdade e da emancipação, em uma perspectiva ativa, democrática e voltada ao desenvolvimento integral do ser humano. Para Dewey (1916), a escola constitui um espaço privilegiado de reconstrução da experiência e de aprendizagem significativa, em que o conhecimento emerge da interação entre pensamento e prática. Sua abordagem pragmatista, ao valorizar a experiência como eixo central do processo educativo, exerceu profunda influência sobre os movimentos pedagógicos comprometidos com uma educação socialmente relevante e ajustada às necessidades concretas da coletividade.

No entendimento de Fensterseifer e Battisti (2019), o Direito Educativo, no processo de ensino, pode ser compreendido como um espaço de desenvolvimento humano mediado pelas relações interpessoais,articuladas à aprendizagem, socialização e cidadania. Nessa concepção, o ato educativo revela-se não apenas como transmissão de saberes, mas como prática transformadora capaz de promover o exercício da cidadania.

Em uma perspectiva teórica, por direito à educação, compreende-se a prerrogativa subjetiva e universal de todo indivíduo. Com relação ao direito educacional, entende-se como o ramo jurídico responsável por regulamentar o funcionamento do sistema de ensino e disciplinar as relações entre o Estado, as instituições e os sujeitos que nele atuam, visto que, conforme Cury (2002, p. 245), o direito à educação "Não se reduz à matrícula, mas envolve um conjunto de garantias que assegurem a permanência e o êxito escolar".

À luz dos direitos humanos, o Direito Educativo apresenta-se como indivisível, interdependente e universal. De acordo com Piovesan (2013), eletorna-se condição indispensável para a efetivação de outros direitos fundamentais, como o direito ao

trabalho digno, à participação política e ao desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva, a educação, enquanto direito humano essencial, transcende a mera consecução de metas quantitativas e deve ser compreendida em sua dimensão ética, emancipatória e transformadora, orientada à promoção da dignidade humana e ao fortalecimento da cidadania.

Saviani (2008, p. 35) evidencia que "a política educacional é expressão da política global e, por conseguinte, do projeto societário em curso". Tal questão vem a indicar que o Direito Educativo se insere em um campo de disputas políticas e sociais no qual se estabelecem prioridades, valores e concepções de sociedade, portanto, não se concretiza em um espaço neutro ou técnico. Ao compreender a educação como mecanismo de equalização social, ela torna-se um meio de reduzir as desigualdades estruturais e promover a justiça social.

Concernente a isso, Verdera (2014) concebe o Direito Educativo como um domínio próprio do saber jurídico, que deve ser compreendido enquanto disciplina autônoma e multifacetada. Tal concepção ultrapassa o entendimento estritamente normativo, ao reconhecer o caráter multidisciplinar que constitui o campo educacional e jurídico, abrangendo dimensões éticas, políticas, sociais e culturais inerentes à sua formação teórica e prática.

González-Alonso (2018), destaca a emancipação e a transformação social, como pauta de equalização, ao encontrar no Direito Educativo, o impulso necessário para a formação cidadã, complementada pelo olhar de Fensterseifer e Battisti (2019, p. 42), ao ponderar que o Direito Educativo é:

> écompostoporumagranderededede articulações jurídicas, tais como o acesso à educação, o direito fundamental à educação, assim como questões intrínsecas ao educador e ao educando, bem como os direitos e deveres que compõem essa organização educativa.

O Direito Educativo e as políticas públicas se interdependem: enquanto o Direito Educativo estabelece os fundamentos, princípios e garantias que orientam o acesso e a qualidade da educação, as políticas públicas representam o instrumento por meio do qual tais prerrogativas se concretizam na prática social. Dessa forma, visam reduzir desigualdades, promover a equidade e fortalecer a participação cidadã nos processos educativos, consolidando a educação como um direito efetivo e um bem público.

No aporte teórico de Stephen Ball, constata-se que as decisões governamentais exercem influência decisiva sobre as práticas escolares, afetando diretamente os processos de cada contexto do ciclo de políticas. Nesse sentido, há a evidência de que as

políticas públicas não são neutras, mas permeadas por disputas e interesses específicos que se materializam nos contextos institucionais e moldam as dinâmicas e as práticas pedagógicas das escolas.

As políticas públicas educacionais e o ciclo de políticas

Torna-se essencial compreender a gênese das políticas públicas, como constituem-se e são analisadas, a fim de alcançar maior clareza quanto aos seus alcances e impactos. Há as políticas elaboradas pelos entes governamentais, orientadas à resposta das demandas coletivas e voltadas a diferentes setores, como saúde, educação, economia e segurança pública.

Também há as políticas públicas influenciadas ou formuladas por organismos e agentes externos, entre os quais se incluem o Banco Mundial e entidades multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas (ONU), cujas diretrizes e recomendações exercem impacto significativo sobre as agendas nacionais.

No âmbito educacional, ao reconhecer a instituição escolar como um espaço estratégico de produção, interpretação e ressignificação de políticas, compreende-se que ela exerce papel central na formação humana e social dos indivíduos. A escolaconstitui-se como instância privilegiada para o desenvolvimento de processos formativos pautados no diálogo, na escuta ativa e no pensamento crítico. Tais processos conferem à escola a condição de agente catalisador de transformações sociais, culturais e políticas, contribuindo significativamente para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a emancipação e a justiça social, conforme Saviani (2013).

As políticas públicas devem ser compreendidas a partir de seus territórios de incidência, os quais se configuram como espaços heterogêneos, marcados por especificidades históricas, culturais e sociais. Tal compreensão exige um olhar sensível, crítico e investigativo, capaz de identificar os (des)compassos existentes entre a formulação e a implementação das políticas, de modo a subsidiar ações efetivas para sua concretização.

Bando (2023, p. 203) ressalta a importância de um humanismo que “Propõe despertar o ser ético que precisa estar presente nas leis de nosso país”, orientando as

relações sociais e jurídicas para a construção de uma convivência mais solidária e para a restauração de valores éticos essenciais à vida em sociedade.

Nessa direção, a satisfação das necessidades humanas deve ser considerada como elemento central na concepção, formulação e implementação das políticas públicas educacionais, bem como nas implicações que estas produzem no âmbito do direito à educação. Torna-se, portanto, imprescindível investigar os fundamentos conceituais e metodológicos do ciclo de políticas públicas, analisando a caracterização de suas etapas e contextos. Tal abordagem possibilita uma compreensão mais ampla e crítica da complexidade que permeia a política educacional, permitindo identificar seus modelos, dinâmicas e concepções orientadoras, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento teórico e prático das ações voltadas à efetivação do direito à educação.

A respeito disso, o ciclo de políticas públicas consolidou-se, a partir da segunda metade do século XX, como um dos principais referenciais teóricos da análise de políticas, com as contribuições iniciais de Lasswell e Dye, que foram decisivas para a sistematização de modelos sequenciais e normativos.

Posterior a esses achados, Stephen Ball introduziu uma abordagem mais flexível, interpretativa e sensível às particularidades dos contextos em que as políticas são concebidas, implementadas e avaliadas. Essa transição representou um marco na evolução teórica do campo, ao deslocar o enfoque de uma perspectiva linear para uma compreensão dinâmica, relacional e complexa dos processos de formulação e execução das políticas públicas. Evidencia-se a flexibilidade e o movimento entre os contextos:

O Ciclo de Políticas constitui-se enquanto uma abordagem desenvolvida entre as décadas de 1980 e 1990, concebida como instrumento heurístico voltado à análise e à reforma educacional no contexto europeu, especialmente no Reino Unido. Essa abordagem oferece subsídios analíticos relevantes para a compreensão das políticas públicas, ao demandar uma teoria combinada - isto é, articulada a diferentes referenciais teóricos -, como o pós-estruturalismo, cuja perspectiva possibilita a reconstrução de sentidos e significados, ao problematizar concepções fixas e essencialistas.

A epistemologia pós-estruturalista, portanto, serve de fundamento à abordagem do ciclo de políticas, conferindo-lhe um caráter dinâmico e interpretativo. Tal perspectiva revela-se particularmente profícua no campo das políticas educacionais, em que a fluidez e o movimento são traços constitutivos dos processos, como destacam Tedeschi e Pavan (2017).

Ball (2000) apresenta cinco contextos inter-relacionados - o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática - posteriormente ampliados para incluir o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

Esses contextos não se organizam de forma hierárquica ou cronológica, mas se conjugam continuamente, refletindo a complexidade das relações entre poder, discurso e ação na formulação e implementação das políticas públicas.

Os contextos que compõem o ciclo de políticas reafirmam que a política pública não se limita a um processo aleatório de implementação. Envolve intencionalidade e orientação estratégica nas ações que propõe, manifestadas tanto na recriação e na interpretação das políticas quanto na construção dos discursos que lhes conferem legitimidade e sentido nos distintos contextos de prática. Tais processos são permeados pela pluralidade dos territórios e pelas dinâmicas dos cotidianos escolares, nos quais as políticas são reinterpretadas, ressignificadas e, frequentemente, transformadas em novas práticas sociais e educativas.

Tanto as políticas públicas quanto o ciclo de políticas compartilham o propósito central de assegurar os direitos cidadãos por meio da promoção da qualidade de vida e do bem-estar social. Sob a ótica da humanização dos processos e do fortalecimento do senso de humanidade, propõe-se a integração da *Therapeutic Jurisprudence* ao ciclo de políticas, de modo que essa perspectiva possa atuar como instrumento orientador na avaliação das políticas públicas educacionais, ampliando seu alcance analítico e fortalecendo seu compromisso ético com o cuidado, a equidade e a dignidade humana.

A avaliação das políticas públicas e a*Therapeutic Jurisprudence*

A expressão *Therapeutic Jurisprudence* foi empregada pela primeira vez pelo professor David Wexler, ao estabelecer uma relação entre o Direito e a terapia, conferindo ao termo um sentido voltado à análise dos efeitos psicológicos e emocionais das normas jurídicas sobre os indivíduos.

Conforme observa Fensterseifer (2022), essa abordagem inaugura uma perspectiva inovadora no campo jurídico, ao propor que o Direito seja também avaliado sob o prisma de suas consequências terapêuticas ou antiterapêuticas, tanto para os sujeitos quanto para o tecido social.

No mesmo viés de relevância conceitual, torna-se fundamental compreender a terminologia *Therapeutic Jurisprudence*. Em língua portuguesa, mantém-se o uso do termo em sua forma original, grafado em itálico. Contudo, *Therapeutic Jurisprudence* não deve ser confundida com “Justiça Terapêutica”, tampouco considerada sua tradução. No contexto brasileiro, a expressão “Justiça Terapêutica” é usualmente

associada às cortes de drogas, enquanto, em espanhol, o termo *JusticiaTerapéutica* é empregado como sinônimo de *Therapeutic Jurisprudence*.

Originalmente concebida no campo jurídico, essa abordagem propõe a superação do paradigma da lei como mera regra executável, ao introduzir a necessidade de humanização das normas jurídicas sob a perspectiva psicoemocional dos sujeitos. O eixo central da *Therapeutic Jurisprudence* reside, portanto, na análise dos efeitos terapêuticos ou antiterapêuticos produzidos pelo Direito sobre as pessoas.

Em um contexto neoliberal contemporâneo, caracterizado pela racionalidade instrumental, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, ao propor a inserção de ferramentas que promovam a humanização dos processos jurídicos e reconheçam o impacto singular que a aplicação da lei exerce sobre cada indivíduo.

Fensterseifer (2018, p. 103) observa que a *Therapeutic Jurisprudence* tem encontrado espaço de consolidação em países como Canadá, Austrália, México e Brasil, contando ainda com o apoio de uma rede internacional voltada à difusão dessa temática por meio de publicações científicas e eventos acadêmicos (WINICK, s/a).

No contexto brasileiro, de modo geral, as pesquisas existentes concentram-se nas interfaces entre o Direito e a Saúde, explorando os impactos psicossociais e normativos da aplicação jurídica sobre os indivíduos. Direcionar o enfoque da *Therapeutic Jurisprudence* para o campo daEducação configura-se como uma proposta inovadora, especialmente quando articulada às políticas públicas educacionais. Tal perspectiva amplia o entendimento do cuidado como princípio orientador das práticas institucionais e promove a efetivação do direito da pessoa humana sob uma ótica integradora, ética e humanizada.

A perspectiva do ciclo de políticas proposto por Ball (1994), ao ampliar a compreensão dos contextos de formulação e implementação, passou a enfatizar os princípios de justiça, igualdade e liberdade individual. A*Therapeutic Jurisprudence* reforça a centralidade da humanização do direito, em consonância com os fundamentos do Direito Educativo.

Portanto, a articulação entre a *Therapeutic Jurisprudence* e as políticas públicas educacionais possibilita uma abordagem avaliativa mais sensível e emancipatória, ao incorporar dimensões biopsicossociais dos sujeitos e promover práticas normativas e pedagógicas orientadas pela dignidade humana e pelo desenvolvimento integral das pessoas.

Sob essa ótica, ao ancorar-se epistemologicamente nos aportes conceituais da *Therapeutic Jurisprudence* edo ciclo de políticas, as políticas públicas podem adotar critérios qualitativos em complemento aos quantitativos, a fim de permitir o desenvolvimento de avaliações mais humanas e voltadas ao bem comum.

Nesse contexto, a *Therapeutic Jurisprudence* oferece subsídios para a mensuração de dimensões subjetivas, como o Índice de Felicidade Interna Bruta (FIB), ao reconhecer que a aplicação da norma jurídica deve considerar os impactos sociais, psicológicos e emocionais sobre os indivíduos, promovendo uma efetiva humanização do direito e das políticas educacionais.

Fundamentada em princípios de escuta ativa, empatia e responsabilização institucional, a *Therapeutic Jurisprudence*pode contribuir significativamente para a efetivação dos direitos educacionais e para o fortalecimento das bases do Direito Educativo. Essa perspectiva propõe uma reconfiguração do papel do Estado, orientando-o para uma governança mais sensível à justiça social, à dignidade humana e à diversidade dos contextos escolares.

Ao promover a participação efetiva dos sujeitos nos processos de elaboração e aplicação das normas jurídicas, a *Therapeutic Jurisprudence* reafirma a relevância do exercício da cidadania, fomentando práticas institucionais mais humanizadas, colaborativas e comprometidas com a equidade educacional.

Conclusão

A presente investigação analisou a articulação entre a *Therapeutic Jurisprudence* e o ciclo de políticas públicas, com foco no campo educacional, buscando compreender como essa integração possibilita avaliar os efeitos psicossociais das normativas legais na formulação, implementação e avaliação das políticas.

Os resultados indicam que a combinação dessas abordagens amplia a compreensão dos impactos das políticas, superando perspectivas estritamente tecnicistas e quantitativas ao incorporar dimensões humanas, subjetivas e contextuais.Constatou-se que a *Therapeutic Jurisprudence*, ao propor a análise dos efeitos terapêuticos e antiterapêuticos das normas jurídicas, oferece uma contribuição significativa à metodologia do ciclo de políticas públicas.

Essa abordagem propicia uma leitura mais sensível e emancipatória, considerando os impactos biopsicossociais sobre os sujeitos e orientando estratégias e

intervenções mais humanizadas, éticas e equitativas. A articulação entre ambas reforça a centralidade do ser humano na análise normativa, unindo racionalidade política e sensibilidade jurídica.

No âmbito prático, essa integração favorece a construção de políticas educacionais mais inclusivas, dialógicas e voltadas à promoção da qualidade de vida, da justiça social e da dignidade humana. Ao reconhecer as instituições escolares como arenas produtoras e reprodutoras de políticas públicas, reafirma-se o papel da educação como instrumento de transformação social e emancipação cidadã.

Apesar das contribuições, evidencia-se a necessidade de aprofundar estudos empíricos sobre a aplicabilidade conjunta dessas abordagens, sobretudo por meio de metodologias qualitativas, como entrevistas, observações e análises participativas. Ressalta-se também a complexidade de mensurar aspectos subjetivos e qualitativos, que desafiam a precisão dos indicadores numéricos tradicionais.

Assim, a conjugação entre o ciclo de políticas e a *Therapeutic Jurisprudence* se mostra promissora ao promover a intersecção entre racionalidade técnica e afetividade, fortalecendo o caráter interdisciplinar e transformador das políticas públicas educacionais.

Conclui-se que a efetividade do direito à educação não se restringe à aplicação da normativa, mas se manifesta na promoção de práticas empáticas, colaborativas e comprometidas com a dignidade e o bem-estar das pessoas, ao reafirmar a relevância da humanização como eixo central das políticas e das ações educativas.

Referências

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

BALL, Stephen John. **Policy Sociology and Critical Analyses of Education Policy: A British Perspective**. London: Routledge, 1994.

BANDO, Janaína R. O estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação? p. 177–206. In: RIBAMAR e SILVA...[et al.]. **Estado do conhecimento [recurso eletrônico]: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação**. Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2023. (recurso online).

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Ann. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 245–262, 2002.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Justiça terapêutica e cortes de drogas: elementos conceituais sob a perspectiva da Therapeutic Jurisprudence**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FENSTERSEIFER, Daniel P.; BATISTTI, Fernando. **Direito educativo, ética e therapeutic jurisprudence: interlocuções possíveis**. Revista de Ciências Humanas, v. 20, n. 1, p. 36–49, 2019. https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.01.36-49.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria. **Introducción al análisis del Derecho Educativo**. Alta Gracia: Pirca, 2014.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772–787, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 17 ago. 2024.

A EJA E O PROGRAMA MUXIRUM: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À LUZ DO DIREITO EDUCATIVO

Cleidiane Carlos Ribeiro[35]
Laísa Veroneze Bisol[36]

Eixo Temático: 7. Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Com base em análise bibliográfica e documental, este trabalho busca analisar de que forma o Programa Muxirum, enquanto política pública de alfabetização no estado de Mato Grosso, contribui para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando-o ao direito à educação assegurado pela legislação brasileira. A EJA é uma modalidade de ensino prevista em lei, mas que, desde os primórdios da educação no país até os dias atuais, enfrenta inúmeros desafios. O principal deles consiste não apenas em garantir o acesso, mas também a permanência dos estudantes, já que esse público é formado, em grande parte, por pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir os estudos na idade escolar. Geralmente trabalhadores e trabalhadoras que, devido à necessidade de sustentar a família, não conseguem priorizar a escolarização, enfrentando dificuldades para conciliar trabalho e estudo. Nesse contexto, o Programa Muxirum, desenvolvido em Mato Grosso, surge como uma iniciativa voltada para jovens, adultos e idosos, possibilitando-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar dos obstáculos, configura-se como uma política pública relevante para a inclusão social e para a redução dos índices de analfabetismo no estado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Programa Muxirum. Políticas públicas educacionais. Direito à educação.

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND THE MUXIRUM PROGRAMME: PUBLIC EDUCATION POLICIES IN THE LIGHT OF EDUCATIONAL LAW

Abstract
Based on bibliographic and documentary analysis, this study aims to analyse how the Muxirum Programme, as a public literacy policy in the state of Mato Grosso, contributes to Youth and Adult Education, relating it to the right to education

[35] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); especialista em Administração Escolar com ênfase em Gestão de pessoas - Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES); Servidora Pública Estadual de Mato Grosso - cargo Técnico Administrativo Educacional. Orcid: https://orcid.org/0009-0003-1827-1503. E-mail: cleidianecarlosribeiro@gmail.com.

[36] Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7153-1085. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

guaranteed by Brazilian law. Youth and Adult Education is a type of education provided for by law, but one that has faced numerous challenges since the early days of education in the country to the present day. The main challenge is not only to guarantee access, but also to ensure that students remain in school, since this population is largely made up of people who did not have the opportunity to start or complete their studies at school age. They are generally workers who, due to the need to support their families, are unable to prioritise schooling and they also face difficulties in balancing work and study. In this context, the Muxirum Programme, developed in Mato Grosso, is an initiative aimed at young people, adults and the elderly, enabling them to learn how to read and write. Despite the obstacles, it is a relevant public policy for social inclusion and for reducing illiteracy rates in the state.

Keywords: Youth and Adult Education. Muxirum Programme. Public education policies. Right to education.

Introdução

Ao longo da história da educação no Brasil, e consequentemente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificaram-se descontinuidades e retrocessos em relação à legislação. Essa modalidade passou a ser efetivamente reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegurou o direito à educação às pessoas que, por diferentes motivos, não puderam concluir ou sequer acessar a escola. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar de que forma o Programa Muxirum, enquanto política pública de alfabetização no estado de Mato Grosso, contribui para a EJA, relacionando-o ao direito à educação garantido pela legislação brasileira.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, que, segundo Medeiros (2008), constitui-se em uma fonte secundária. Esse tipo de pesquisa envolve o levantamento de livros, artigos e outros materiais, inclusive em formato digital, considerados relevantes para a produção acadêmica e para a fundamentação teórica da investigação. Nessa perspectiva, foram consultados autores de destaque no campo da EJA, como Braga e Mazzeu (2017), Freire (1989), Ferraro (2009), Gadotti e Freire (1996), entre outros, além da legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, cuja vigência, inicialmente prevista para encerrar-se em 2024, foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025.

De forma complementar, realizou-se uma pesquisa documental que, conforme Medeiros (2008, p. 35), “compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa”. Nesse caso, foram analisados documentos de domínio público que não haviam recebido tratamento analítico prévio.

Entre eles, destacam-se os editais publicados anualmente desde 2017, ano de lançamento do Programa, bem como o Decreto nº 1.107/2021, alterado pelo Decreto nº 823/2024, que instituiu a denominação oficial de Programa Mais MT Muxirum.

O trabalho está estruturado em seis itens. O primeiro, "O direito à educação", apresenta uma análise da legislação nacional, contemplando a Constituição Federal de 1988, a LDBEN e o PNE. O segundo, "A Educação de Jovens e Adultos no Brasil", aborda a trajetória da educação e, consequentemente, da EJA no país. O terceiro, "Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso", traz um panorama da modalidade no estado. O quarto item apresenta uma análise do Programa Muxirum, desenvolvido em Mato Grosso. O quinto, intitulado "Discussão: Políticas públicas e direito educativo" associado ao Programa Muxirum, promove uma reflexão crítica sobre o tema. Por fim, o sexto item, "Conclusão", reúne uma síntese analítica de todo o trabalho.

O direito à Educação

A educação é um instrumento essencial na vida humana, pois é por meio dela que o indivíduo se desenvolve, adquire conhecimentos, habilidades e valores, além de exercer plenamente a cidadania, tornando-se mais ativo e crítico. Para que esse direito seja efetivamente garantido na vida das pessoas, é necessário que existam políticas públicas que assegurem sua implementação. Ao falar do direito à educação, é imprescindível mencionar a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação.

A Constituição Federal é a lei máxima e mais importante de um país, instituída em 1988. No que se refere à educação, a CF/88 estabelece, no Capítulo III, Seção I, artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Já o artigo 206 define os princípios que orientam o ensino no Brasil, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Constituição também prevê a educação ao longo da vida, demonstrando a preocupação do Estado em atender estudantes que não conseguem concluir seus estudos na idade escolar adequada.

Entretanto, essa garantia esbarra na dificuldade de efetivação da legislação. A mesma lei que assegura igualdade de condições para acesso e permanência reconhece que não consegue cumpri-la plenamente, reforçando a necessidade da aprendizagem ao

longo da vida. Isso porque inúmeros fatores podem interferir na trajetória educacional do estudante, sendo a desigualdade social o mais impactante. Muitas vezes, a necessidade de trabalhar precocemente para garantir a própria subsistência acaba se sobrepondo ao direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, é a lei específica que regula a educação no Brasil. Ela estabelece as diretrizes, normas e princípios que orientam o sistema educacional, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação. Entre suas disposições, há uma seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Capítulo II, Seção V, artigo 37, determina que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida".

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento estratégico, com vigência decenal, que estabelece metas e diretrizes para a educação em todos os níveis de ensino. O PNE em vigor é regido pela Lei nº 13.005/2014, cuja validade estava prevista para encerrar-se em 2024, mas foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025. No que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o plano define, na Meta 10, o seguinte objetivo: "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional".

Conforme exposto, existem políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos; entretanto, nem sempre essa modalidade recebeu a devida atenção. Diante disso, no próximo item será apresentada a trajetória histórica da educação no Brasil, com destaque para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA),está intrinsecamente ligada à trajetória da educação no Brasil podendo ser dividida em três grandes períodos: o período colonial, o período monárquico e o período republicano.

O período colonial teve início com a chegada dos portugueses ao Brasil, sendo marcado principalmente pela atuação dos padres jesuítas, cuja presença perdurou por cerca de 200 anos, até a chegada da família real e o início do período monárquico. Nesse contexto, a educação era de caráter instrucional e tinha como objetivo principal

catequizar os povos originários, ensinando-lhes práticas agrícolas, técnicas de cultivo e normas de conduta baseadas nos valores e interesses da cultura portuguesa.

Os padres jesuítas, missionários da Igreja liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, tinham como objetivo inicial a domesticação dos povos originários e, posteriormente, de outros grupos oprimidos, como os escravizados, por meio da fundação de escolas(Freire, 1989). Nesse contexto, os jesuítas vieram não apenas para ensinar e converter, mas também para impor valores, crenças e comportamentos convenientes aos interesses dos colonizadores. Embora tenham desempenhado um papel importante na história da educação no Brasil, os jesuítas integravam um projeto maior, que visava tornar os colonizados obedientes e produtivos.

Com a chegada da família real iniciou-se a tentativa de organização da educação no país, segundo Braga e Mazzeu (2017, p. 30),

> com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, surge uma nova modalidade de ensino: as aulas régias, ou aulas avulsas, nas quais a responsabilidade pela educação passa da Igreja para o Estado. A partir de então decorreu um período de educação deficiente, durante o qual as escolas foram abandonadas e praticamente nenhum investimento foi efetuado. Foram 13 anos sem escolas, apenas com a inserção de aulas avulsas ministradas por professores em sua maioria arranjados; aulas estas rejeitadas pela população, já que não seguiam o modelo até então existente (religioso) e caracterizavam-se pela fragmentação dos conteúdos e disciplinas. A grande maioria dos habitantes permaneceu à margem de qualquer instrução formal e de acesso à leitura e à escrita.

Esse foi um período importante para a educação no Brasil. Durante o período colonial, a responsabilidade pela educação estava a cargo da Igreja. Com a chegada da família real, essa responsabilidade foi transferida para o Estado. No entanto, essa transição representou apenas uma mudança de poder, pois os objetivos e os problemas permaneceram os mesmos, controlar e domesticar os povos oprimidos. A principal diferença entre os dois períodos foi a ausência de organização e investimento por parte do Estado, o que resultou em uma educação de baixa qualidade, cujos impactos negativos ainda podem ser percebidos nas gerações atuais.

Outro fator que merece destaque nesse período é a ênfase na educação voltada para a qualificação da mão de obra, com a criação de cursos destinados à formação de profissionais como serralheiros, oficiais de lima, espingardeiros, entre outros. Além disso, áreas como economia e agricultura também foram contempladas, sempre em alinhamento com as demandas da indústria e do setor agrícola da época(Braga; Mazzeu, 2017).

Em 1822, ocorreu a Independência do Brasil, marcando a separação formal do país em relação a Portugal e tornando-o uma nação soberana. Como consequência, foi outorgada a primeira Constituição brasileira, que, no que se refere à educação, previa a oferta da educação primária a todos os cidadãos.

> Um ato legal de extrema importância para o estudo da história do analfabetismo é o Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, que criou cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária de 1º grau de sexo masculino, no Município da Corte, decretado pelo Ministro e Secretário dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho, dentro das preocupações dos liberais ilustrados(Freire, 1989, p. 103-104).

Marco importante para a Educação de Jovens e Adultos, esse sistema impunha dificuldades aos alunos, pois possuía um esquema rigoroso de punições e recompensas, além de avaliações realizadas por meio de exames orais e escritos diante de uma banca examinadora. Além disso, segundoFreire (1989), os cidadãos que concluíssem determinados cursos e obtivessem aprovação tinham acesso a cargos melhores, enquanto aqueles que não conseguiam eram relegados a trabalhos simples e de baixa remuneração. Mais uma vez, a educação funcionava como um instrumento de controle social, servindo apenas para manter a máquina estatal em funcionamento. A partir desse contexto histórico é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos desde o início da educação até os dias de hoje é marcado pela exclusão da maioria da população.

Com o declínio da monarquia portuguesa e o início do período republicano, a população enfrentou um período difícil, marcado por uma crise econômica e pela crescente insatisfação popular.Nesse contexto, começaram a surgir os primeiros movimentos sociais voltados para a alfabetização de Jovens e Adultos, dando origem ao que se chamou de educação popular, conforme Ferraro, (2009, p. 96-97) apresenta

> o Brasil, no curto período de 1950 a março de 1964, foi palco de inúmeros movimentos sociais, vários deles diretamente ligados a questão do analfabetismo e da alfabetização. Este período foi marcado não só por novas concepções sobre analfabetismo, mas também por concepções e experiências inovadoras de alfabetização. Como por exemplo: experiência de rádio-escola (1958); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958); II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958); Movimento de Cultura Popular – MCP (1960); Método Paulo Freire (1961); Escolas radiofônicas no Rio Grande do Norte (1961); Movimento de Educação de Base - MEB (1961); Campanha Pé no Chão também se aprender a ler (1961); e em 1963 experiência de Paulo Freire na alfabetização em Angicos/RN.

Nesse período é importante destacar a contribuição de Paulo Freire, reconhecido como um dos pioneiros da Educação de Jovens e Adultos. Freire propôs uma abordagem educacional que valorizava a colaboração, a autonomia dos alunos e alunas, reconhecendo-os como sujeitos conscientes e conhecedores de suas próprias realidades(Gadotti; Freire, 1996). Sua primeira experiência prática nesse campo ocorreu em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde realizou um bem-sucedido projeto de alfabetização de jovens e adultos. Inicia-se uma intensa mobilização em torno da alfabetização, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a assumir um papel de destaque, impulsionada por diversas transformações sociais, econômicas e políticas. Merece destaque a Educação Popular (EP), cujo objetivo ia além do simples ensino da leitura e da escrita, buscando formar cidadãos conscientes, críticos e ativos na transformação da realidade em que vivem.

Segundo Braga e Mazzeu (2017) em 1961 foi publicada a primeira LDB, por meio da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, também o Conselho Federal de Educação com a participação de Anísio Teixeira que coordenou a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha entre seus objetivos erradicar o analfabetismo, porém essa e outras iniciativas foram interrompidas pelo golpe militar de 1964.

O Plano Nacional de Educação foi extinto e a Educação de Jovens e Adultos foram idealizadas por meio de campanhas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado em 1970, voltado para o controle social da população. Segundo Ferraro (2009, p. 117) “o Regime militar reprimiu e destruiu os movimentos sociais e de educação popular dos anos 50 e início dos anos 60. Para cobrir a lacuna criou o Mobral, confiando-lhe a responsabilidade de eliminar o analfabetismo de jovens e adultos.”A Educação de Jovens e Adultos, que começava a dar seus primeiros passos por meio dos movimentos sociais e da atuação de educadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira, sofreu um retrocesso, retornando à estaca zero. A educação voltou a ser orientada apenas para o controle da população e para a qualificação da mão de obra, afastando-se de uma proposta emancipadora e crítica.

Esse período também foi marcado por algumas criações importantes, como o Supletivo (Capítulo IV da LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, em 1978, e a Associação Nacional de Educação – ANDE, em 1979(Braga; Mazzeu, 2017). Apesar de alguns avanços na Educação de Jovens e Adultos, a educação nesse contexto foi direcionada para atender

às demandas do mercado, que necessitava de mão de obra qualificada. O fim do período ditatorial, em 1985, deixou como legado uma profunda crise econômica, política e social.

Após o fim da ditadura, o Brasil iniciou o processo de redemocratização. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo na área social, pois ampliou e consolidou diversos direitos, entre eles o direito à educação, reconhecido como um direito de todos e um dever do Estado, a ser garantido de forma gratuita e universal.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorreu a extinção do MOBRAL, que foi substituído pelo Programa Educar. Outro marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que consolidou oficialmente a EJA por meio da Seção V, nos artigos 37 e 38. Além disso, outras legislações posteriores vieram complementar a LDB no que se refere à EJA.

Sendo assim, após esse contexto, é possível afirmar que a EJA foi marcada por descontinuidades nas políticas brasileiras, passando a ganhar maior destaque com a promulgação da LDB. No entanto, ainda enfrenta diversos desafios relacionados ao currículo, às metodologias e às estratégias que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos sujeitos na EJA. Concluído o panorama nacional, passamos agora à análise do cenário mato-grossense.

Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso

No estado de Mato Grosso, a realidade não foi muito diferente daquela vivenciada em outros estados do Brasil. A educação, em grande parte, excluía a maioria da população e estava voltada para os interesses econômicos, com ênfase na qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. SegundoMello (2018), há registros de atividades educacionais após a expulsão dos Jesuítas.

> Durante os períodos colonial, imperial e republicano, as políticas públicas não asseguraram a este público o direito à educação básica, por meio do ingresso, permanência e conclusão; as relações de poder presentes e delineadas no capitalismo, orientadas por políticas de caráter liberal e neoliberal, estiveram sempre presentes nas trajetórias da EJA (Mello, 2018, p. 41).

Em toda a história do Brasil, até a atualidade, as políticas públicas não garantiram que jovens e adultos tivessem o direito pleno de acesso à educação básica. Isso significa que alguns não conseguiram ingressar na escola, outros não conseguiram permanecer e muitos não chegaram a concluir os estudos.

A mesma autora aponta que, embora Mato Grosso apresentasse uma grande parcela da população sem saber ler e escrever, o interesse predominante era de ordem ideológica: buscava-se controlar a população pobre e mantê-la sob domínio. Como exemplo, em 1887, o então presidente da Província de Mato Grosso instalou uma escola carcerária de instrução primária na cadeia pública de Cuiabá(Mello, 2018).

Nesse contexto, pode-se destacar também, ao final do período imperial, os esforços para implantar cursos noturnos voltados a jovens e adultos. No entanto, tais iniciativas não obtiveram sucesso devido a inúmeros fatores, entre os quais se destaca o desinteresse da população, motivado sobretudo pelas condições sociais da época, em que a prioridade era garantir a própria sobrevivência.

Assim como no restante do país, no estado de Mato Grosso a educação também sofre a influência da política partidária. As decisões são, na maioria das vezes, tomadas não com base no direito prioritário do cidadão, mas voltadas aos interesses partidários. Com o passar do tempo, Mato Grosso ampliou a oferta do Supletivo para o 1º e 2º graus, incluindo a qualificação para o magistério por meio do Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos – ALFA. Um dos objetivos desse projeto foi minimizar os índices de analfabetismo no estado e promover a inclusão social das pessoas historicamente excluídas do sistema educacional(Boff, 2002).

Além do Projeto ALFA, segundo Boff (2002) o estado também implementou outros projetos com o objetivo de qualificar professores leigos, ou seja, aqueles que atuavam na docência sem possuir formação específica, além de atender à crescente demanda do mercado. Foram criadas políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como cursos na modalidade supletiva, e projetos como: Homem X Natureza (região oeste de Mato Grosso), Inajá I e II (Baixo Araguaia), Futuro Certo, que posteriormente foi reformulado e passou a se chamar Geração (região noroeste), e Logos II (1981).

Para Mello (2018)ao longo da história, Mato Grosso implantou diversos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre eles, destacam-se o Programa Letração (2004–2007) e o Projeto Beija-Flor (2006–2009), este último criado para atender os egressos do Letração, bem como a demanda de jovens e adultos com o ensino fundamental e médio incompletos.

Além desses programas, é pertinente destacar a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), do Projovem Campo – Saberes da Terra, do Projeto Educando para a Liberdade, entre outros.

Nesse sentido, ao longo do tempo, a EJA foi marcada por diversas iniciativas, programas e projetos que tinham como objetivo alfabetizar jovens e adultos em curto espaço de tempo. Muitas dessas ações atendiam a interesses específicos, como alfabetizar a população para o exercício do voto ou para suprir a demanda crescente do mercado de trabalho. Esse é um problema comum em todo o país, agravado pelas constantes mudanças na administração pública, motivadas por interesses partidários, que inviabilizam a continuidade de políticas ou ações de alfabetização. Como consequência, a população que depende dessas intervenções sofre prejuízos, e as políticas educacionais acabam se distanciando de seu objetivo principal: alfabetizar para formar cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Dentre essas ações do Estado, destacamos o objeto deste estudo, originado a partir das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI): o Programa Muxirum, que será descrito no tópico a seguir.

Análise do Programa Muxirum

O Programa Muxirum é uma política pública do estado de Mato Grosso, que tem como objetivo alfabetizar jovens, adultos e até idosos a partir dos 15 anos de idade. Inicialmente, foi lançado por meio do Edital 005/2017/GS/SEDUC/MT, com o nome de *Muxirum da Alfabetização*, publicado em 2017. Posteriormente, foi regulamentado pelo Decreto nº 1.107/2021, alterado pelo Decreto nº 823/2024, ocasião em que o nome passou a ser Programa Mais MT Muxirum.O objetivo do programa permaneceu inalterado: alfabetizar jovens e adultos e, consequentemente, reduzir os índices de analfabetismo no estado.

Com relação ao programa, podemos destacar alguns pontos. Como seu objetivo é alfabetizar, ou seja, ensinar jovens, adultos e idosos a ler e escrever, os participantes ainda têm a possibilidade de prosseguir nos estudos até a conclusão da educação básica e, posteriormente, ingressar no ensino superior. O sujeito do programa pode procurar uma escola que ofereça Educação de Jovens e Adultos e realizar uma prova de reclassificação, conforme a Resolução Normativa nº 003/2019, que estabelece normas para a EJA. O Muxirum oferece essa base inicial, permitindo que o aluno continue seus estudos.

Outro ponto a destacar é que o programa é uma política pública do estado de Mato Grosso, realizada em parceria com os municípios, que ficam responsáveis por toda a parte estrutural da iniciativa. Essa colaboração tem grande relevância social, pois, por meio das prefeituras, é possível conhecer a realidade de cada município, adaptar o programa às necessidades locais e identificar os locais estratégicos para alcançar o maior número possível de pessoas.

Outro aspecto importante do programa é a seleção e qualificação dos alfabetizadores, realizada por meio da Diretoria Regional de Educação, assim como a busca ativa dos alunos. Um ponto forte dessa estratégia é que os alfabetizadores realizam a busca em parceria com os Agentes Comunitários de Saúde (Secretaria Municipal de Saúde), percorrendo os bairros atendidos e visitando as residências para identificar e convocar os alunos.

Para participar dessa seleção de alfabetizadores não é necessário ter uma formação específica, ou ser servidor público estadual ou municipal. Esse programa é aberto a comunidade, desde que comprove que tenha experiência com alfabetização, conforme retirado do primeiro edital (010/2017GS/SEDUC/MT) é o item 4 – quem pode se inscrever,

> 4.1 - Poderão se inscrever pessoas que tenham experiência em alfabetização de crianças, jovens, adultos e/ou idosos, das redes municipal, estadual ou particular efetivos/estáveis, contratados e aposentados.
> 4.2 - Excepcionalmente poderão se inscrever pessoas da comunidade, desde que tenham experiência na alfabetização de crianças, jovens, adultos e/ou idosos.
> 4.3 - Possuir no mínimo 18 anos de idade.

Além disso, o programa possui uma carga horária semanal de 12 horas, com duração de oito meses. Esse período inclui o tempo destinado à qualificação obrigatória dos alfabetizadores, à busca ativa dos alunos e às aulas domiciliares. Nesses casos, quando o sujeito não consegue se deslocar até a escola, o alfabetizador dedica tempo para levar as atividades até a residência do aluno, promovendo uma educação mais inclusiva, que reconhece os limites e a realidade de cada participante.

Apesar da ausência de documentos oficiais que detalhem o programa de forma mais profunda, trata-se de uma iniciativa de grande relevância social. O programa busca atender às necessidades específicas dos sujeitos participantes, começando pela busca ativa de casa em casa, o que permite conhecer a realidade do aluno e compreender os aspectos mais relevantes para sua aprendizagem.

Discussão: Políticas Públicas e direito educativo

Quando falamos em direitos fundamentais, é dever do Estado agir para protegê-los de forma coletiva, garantindo benefícios para toda a população. No Brasil, o direito à educação é assegurado por legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece objetivos e metas a serem cumpridos em determinado período.

Porém, sabemos das dificuldades para a efetivação dessas políticas públicas. Inúmeros fatores contribuem para o seu fracasso, como a implementação sem planejamento adequado, a insuficiência ou o desvio de recursos, além da descontinuidade decorrente de questões partidárias e mudanças de governo. Somam-se a isso as desigualdades sociais e os conflitos de interesses por parte dos representantes.

Nesse viés, foi apresentado o Programa Muxirum, que integra a política de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso e tem como objetivo alfabetizar estudantes com 15 anos ou mais. Trata-se de uma ação de grande relevância social e cidadã, pois busca garantir o direito à educação àquelas pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso à escola, especialmente as que ainda não sabem ler e escrever. “É essencial elaborarprogramas educacionais inovadores a fim de fomentar odesenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeitopelo Estado de Direito”(Claude, 2005, p.38).

Essa citação evidencia que programas educacionais inovadores são importantes não apenas para a transmissão de conhecimento, mas também constituem uma estratégia fundamental para o desenvolvimento humano.

Outro ponto a ser destacado neste estudo refere-se à Meta 10, estabelecida para a Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação.

> 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
> 10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
> 10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

Essas metas são de grande importância para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que essa modalidade de ensino possui peculiaridades que precisam ser levadas em conta. Entre elas, destaca-se a ampliação das vagas, permitindo que trabalhadores estudem conciliando a escolarização com a qualificação profissional. Além disso, prevê-se a criação e disponibilização de conteúdos, currículos e metodologias diferenciadas, adequadas às necessidades específicas dos estudantes da EJA, bem como o oferecimento de atendimento e assistência social para que consigam não apenas ter acesso, mas também permanecer no ambiente educacional e concluir seus estudos.

Apesar dessas metas, o PNE ainda enfrenta desafios significativos para sua efetivação. A falta de recursos e de incentivos por parte do governo federal aos estados e municípios constitui o principal obstáculo. Em alguns estados, como Mato Grosso, observa-se a redução da oferta da EJA, muitas vezes justificada pelo número insuficiente de alunos para a formação de turmas. Esse é um ponto que,deve ser revisto nas políticas públicas. A EJA apresenta especificidades próprias, e a formação de turmas deve ser diferenciada: não é viável formar turmas de 30 alunos, uma vez que os estudantes frequentemente possuem diversas responsabilidades que se sobrepõem à educação.

Além disso, mesmo quando é possível formar turmas, existem limitações de infraestrutura. Por exemplo, em Nova Xavantina/MT, a única escola que oferta EJA não conseguiu formar nenhuma turma na zona urbana em 2025, devido à reforma da escola e à inadequação do espaço temporário. Nesse caso, houve oferta apenas para estudantes privados de liberdade.Esses desafios indicam que, apesar das metas previstas, ainda há obstáculos estruturais e administrativos que comprometem a efetividade da EJA no país. “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um paísque, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direitoao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”(Cury, 2008, p.294).

Nesse sentido, o autor aponta que a educação é uma ferramenta essencial para a correção de injustiças históricas, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso ao conhecimento. No entanto, a realidade é outra: fatores socioeconômicos, de gênero e étnicos geram diferentes oportunidades educacionais e, consequentemente, perpetuam a pobreza. Embora a educação seja considerada um potencial instrumento para reduzir essas disparidades, na prática ela muitas vezes **reproduz e aprofunda** as desigualdades sociais existentes no país.

No entanto, iniciativas e políticas públicas voltadas para a EJA que obtêm êxito devem ser destacadas e valorizadas, como é o caso do Programa Muxirum, no estado de Mato Grosso. Trata-se de um programa voltado à alfabetização de jovens, adultos e até idosos que não tiveram acesso à educação em idade escolar. O Programa promove a inclusão social e garante o direito à educação de estudantes em situação de vulnerabilidade, contribuindo para o aumento do índice de alfabetização da população adulta. Além disso, a carga horária é diferenciada, permitindo que os alunos conciliem os estudos com outras atividades. Sua relevância social é evidente, especialmente em municípios onde o Programa representa a única oferta formal de Educação de Jovens e Adultos.

Conclusão

Após este estudo, evidencia-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora prevista na legislação como direito fundamental, ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a ausência de políticas públicas permanentes e a desigualdade social, que limitam trabalhadores e trabalhadoras não apenas no acesso, mas também na permanência na escola.

Com relação à trajetória da EJA no Brasil, os documentos analisados revelam que essa modalidade foi marcada por descontinuidades e por interesses políticos e econômicos, sendo efetivamente reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apesar de avanços e conquistas, como a Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação a todos, e os princípios que orientam o ensino, como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A própria LDBEN dedica uma seção à EJA e o Plano Nacional de Educação (PNE) inclui, em sua meta específica, objetivos voltados ao decênio dessa modalidade, a efetividade dessas garantias ainda é comprometida.A falta de políticas permanentes, a carência de investimentos financeiros e a predominância de programas emergenciais, voltados a demandas imediatas, dificultam a consolidação de uma política pública duradoura.

Nesse contexto, o Programa Muxirum, em Mato Grosso, configura-se como uma experiência significativa, pois promove a inclusão social e contribui para a redução do analfabetismo. Entretanto, sua efetiva implementação depende fortemente da vontade política. Apesar de sua relevância, o programa não enfrenta integralmente os desafios da EJA, como a ausência de formação específica para os docentes, a necessidade de

metodologias e currículos próprios e a criação de condições que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito dos estudantes.

O programa representa um avanço no enfrentamento do analfabetismo e no cumprimento do direito à educação. Mais do que uma ação pontual, sua continuidade e fortalecimento são essenciais para consolidar uma política pública educacional inclusiva e emancipadora, capaz de transformar realidades e superar desigualdades históricas. A efetivação plena da EJA exige não apenas programas isolados, mas políticas estruturadas, permanentes e comprometidas com a garantia do direito à educação ao longo da vida.

Portanto, o Programa Muxirum deve ser reconhecido como um avanço, mas não como solução definitiva para os desafios da EJA. Sua experiência evidencia a urgência de políticas públicas consistentes e duradouras, capazes de superar o caráter assistencialista e descontínuo que historicamente caracteriza essa modalidade no Brasil. Somente a partir de um compromisso político efetivo, aliado ao fortalecimento de estratégias pedagógicas adequadas e à valorização da educação como direito inalienável, será possível enfrentar a exclusão educacional e promover a transformação social necessária para garantir o pleno exercício da cidadania.

Referências

BOFF, Leonir Amantino. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos**. Dissertação—Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24–46, 30 abr. 2017.

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

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

FERRARO, Alceu Ravanello. História inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930**. São Paulo, SP : [Brasília]: Cortez Editora ; INEP, 1989.

GADOTTI, M.; FREIRE, A. M. A. (EDS.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, SP : [Brasília, Brazil]: Cortez Editora : Instituto Paulo Freire ; UNESCO, 1996.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Angela Rita Christofolo de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso: adaptabilidade e conformação social**. 1. ed ed. *[S.l.]*: EdUFMT, 2018.

QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS E DIREITO EDUCATIVO

Cleonice Moreira dos Santos Taboza[37]
Neidemar Santos Oliveira[38]
Neuzi Jesus de Morais[39]

Eixo Temático: Direito Educativo e políticas Públicas

Resumo
O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca das questões étnico-raciais e do direito educativo. Analisa a situação da equidade no contexto da realidade brasileira na ótica da promoção humana. O objetivo é desenvolver algumas reflexões sobre as leis, as ações desenvolvidas pelo Estado nas relações étnico-raciais e mostrar que a discriminação racial, o preconceito e as etnofobias, ainda permanecem. A percepção e as transformações só ocorrerão diante das mudanças de postura da sociedade e de cada indivíduo em particular. Por meio da revisão de literatura eanálise daslegislações vigentes, o trabalho discute as políticas criadas, principalmente as mais recentes como a PNEERQ e a Lei de Cotas, e coloca a questão das vantagens e desvantagens no combate às desigualdades étnico-raciais. De outro modo, analisa também, a função social da escola e da educação na vida dos indivíduos, nas vivências e experiências, apontadas como meio e instrumento de conscientização e transformação da realidade. Conclui-se queas questões étnico-raciais continuam a representar um desafio significativo no contexto da educação brasileira. As leis criadas e implantadas até hoje não foram suficientes para que haja equidade e conscientização quanto as questões étnico-raciais, necessitando que ações integradas e contínuas sejam realizadas, buscando uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Educação; Equidade, Direito Educativo, Formação Docente.

Resumen
Este artículo presenta una reflexión sobre las cuestiones étnico-raciales y el derecho educativo. Analiza la situación de equidad en el contexto brasileño desde la perspectiva de la promoción humana. El objetivo es reflexionar sobre las leyes y acciones estatales en materia de relaciones étnico-raciales y demostrar que la discriminación racial, los prejuicios y la etnofobia persisten. La percepción y la transformación solo se producirán ante cambios en las actitudes de la sociedad y de cada individuo. Mediante una revisión bibliográfica y un análisis de la legislación vigente, se examinan las políticas implementadas, especialmente las más recientes como la Política Nacional para la Erradicación de la Igualdad Racial (PNEERQ) y la Ley de Cuotas, y se plantea la

[37] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: Cleonice.moreira2311@gmail.com.Orcid: https://orcid.org/0009-0002-1360-827X
[38] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: neidemar27@hotmail.com.
[39] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Frederico Westphalen. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. E-mail: a110235@uri.edu.br Orcid: https://orcid.org/0009-0005-0797-7345

cuestión de las ventajas y desventajas en la lucha contra las desigualdades étnico-raciales. Asimismo, se analiza la función social de la escuela y la educación en la vida de las personas, en sus experiencias vividas, señalándolas como un medio e instrumento de concientización y transformación de la realidad. Se concluye que las cuestiones étnico-raciales siguen representando un desafío significativo en el contexto de la educación brasileña. Las leyes creadas e implementadas hasta la fecha no han sido suficientes para lograr la equidad y la concientización sobre cuestiones étnico-raciales, lo que exige acciones integrales y continuas para construir una sociedad más justa.

Palabras clave: Educación; Equidad; Derecho educativo; Formación docente.

Abstract
This paper presents a reflection on ethnic-racial issues and educational law. It analyzes the situation of equity in the context of Brazilian reality from the perspective of human promotion. The objective is to develop some reflections on the laws and actions developed by the State in ethnic-racial relations and to show that racial discrimination, prejudice, and ethnophobia still persist. Perception and transformations will only occur in the face of changes in the attitudes of society and each individual in particular. Through a literature review and analysis of current legislation, the work discusses the policies created, especially the most recent ones such as the National Policy for the Eradication of Racial Equality (PNEERQ) and the Quota Law, and raises the question of the advantages and disadvantages in combating ethnic-racial inequalities. Furthermore, it also analyzes the social function of school and education in the lives of individuals, in their experiences and lived experiences, pointed out as a means and instrument of awareness and transformation of reality. It concludes that ethnic-racial issues continue to represent a significant challenge in the context of Brazilian education. The laws created and implemented to date have not been sufficient to achieve equity and awareness regarding ethnic-racial issues, requiring integrated and continuous actions to be carried out in pursuit of a more just society.

Keywords: Education; Equity; Educational Law; Teacher Training.

Introdução

Na atualidade, o debate sobre as relações étnico-raciais volta à tona diante das necessidades e desafios enfrentados pela população negra, buscando apresentar a verdadeira identidade do negro na sociedade brasileira, sua contribuição na história do Brasil. A população negra sempre foi discriminada, desvalorizada, tendo sua atuação não visualizada na história brasileira. Novos desafios como a persistência do racismo estrutural, preconceitos culturais, desigualdade de acesso à educação, surgem e assim a educação aparece como mecanismo para conscientização quanto a participação, presença da população negra na estrutura social, na cultura e em outros aspectos. É necessário voltar às nossas origens, apresentar corretamente elementos que afirmem a atuação daspessoas negras na nossa formação sócio-histórica e econômico-cultural.

Entendemos que a educação pode fazer a diferença. Através dela pode haver uma mudança de paradigma, conscientização quanto às desigualdades existentes no país. Vemos a necessidade de que os/as profissionais que atuam na educação estejam preparados/as para desenvolver o papel de mediadores de uma prática antirracista, pois desmistificar a ideia que a sociedade tem da população negra não é fácil e esse processo vai muito mais além de apenas apresentar trabalhos, atividades em dias específicos.

A visão que a sociedade tem é que todo negro é ladrão e que não é de confiança, prevalecendo assim o preconceito. Outra ideia que ainda prevalece é que o negro deve ser sempre escravo, serviçal, desmerecendo sua capacidade e inteligência como qualquer outro ser humano. São visões que podem ser desmitificadas na escola, mas esse trabalho deve ser de forma contínua, fazer parte do currículo escolar, mas infelizmente, apesar de leis existentes, em muitas escolas o trabalho ainda se baseia em períodos específicos.

A formação dos/as profissionais de educação e sobretudo de professores/as para esse processo tem grande relevância. Só podemos oferecer com qualidade aquilo que de fato acreditamos e temos conhecimento. Dessa forma, investir em uma política de formação que também envolva o trabalho com as questões étnico-raciais é importante para que os envolvidos, professores, gestores e todos os profissionais da educação, sejam capacitados e que de fato o que é proposto nos currículos escolares saia do papel e os direitos dos/as estudantes negros/as estejam garantidos.

O presente trabalho busca refletir e compreender por que o princípio da equidade étnico-racial, apesar de todos os esforços, ainda não alcançou os seus objetivos, impedindo a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal análise inclui também a relação entre os Direitos Humanos e a formação de professores/as, investigando como as abordagens teóricas se refletem na prática docente e de que forma docentes e estudantes reconhecem a relevância do tema no processo de transformação social.

Base legal e marco constitucional das políticas de promoção da igualdade étnico-racial.

Ao revisitarmos a legislação brasileira, encontramos vários marcos legais que garantem o direito à educação a todos/asos cidadãos/ãs, independente de raça, cor, credo religioso e outras diferenças. É preciso verificar se as políticas educacionais têm sido efetivadas de fato, garantindo uma educação de qualidade. Desde a constituição de

1988, a educação é vista como direito social fundamental, público e subjetivo. O que temos observado é que esses direitos nem sempre se concretizam, não se materializam em oportunidades, principalmente, quando se refere às pessoas colocadas criminosamente à margem da sociedade e, então, envolvem questões étnico-raciais e classes empobrecidas, sem favorecimento algum pelo sistema aristocrático hegemônico de constituição sócio-econômica e político-cultural da sociedade brasileira.

Pontes de Miranda é citado por Célia Smarjassi e José Henrique Arzani no artigo, "a*s políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica" (2021),* para mostrar que,

> A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos.

A denúncia nos leva a refletir que não é somente criar as leis para que os direitos sejam garantidos, mas dar condições para que ela seja cumprida em sua totalidade e isso só pode acontecer se aqueles e aquelas que estão dentro das escolas e na gestão dos sistemas se conscientizem e estejam preparados para tal movimento.

Na constituição Federal de 1988, a valorização das culturas africana e afro-brasileira são garantidas nos artigos 215 e 216. O artigo 215 nos diz que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". O parágrafo 1º deste mesmo artigo reafirma que "o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional."O que a Constituição nos diz é que as culturas africanas e afro-brasileiras fazem parte da identidade do povo brasileiro e como tal devem ser respeitadas, repassadas, valorizadas. Contudo, percebemos que no cenário que vivemos, apesar da lei, são apenas toleradas e repassadas de maneira ineficaz.

O artigo 216 também contribui para garantir a identidade da população brasileira e sugere que constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência

à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. O texto constitucional ressalta mais uma vez a importância e a necessidade de valorização das tradições e culturas de origem africana e afro-brasileira.

Observamos que o processo de valorização, pertencimento da população negra na identidade nacional não é de hoje. Uma luta que vem perdurando há muito tempo e, diante disto, pode-se fazer alguns questionamentos: onde o Estado tem falhado? E a educação tem, de fato, desenvolvido o seu papel nessa perspectiva? Os/As professores/as estão preparados/as para trabalhara identidade do povo brasileiro?

Entre as iniciativas propostas para a reforma política e cultural do Estado, destaca-se a busca por reparar as desigualdades históricas no campo da educação, especialmente aquelas que atingem a população negra, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003. Esta lei foi criada com o intuito de combater as práticas racistas no Brasil e estabelecer a obrigatoriedade de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. O combate à desigualdade racial só poderia tomar corpo se começasse a partir de uma educação efetivamente antirracista.Apesar disso, tal diretriz ainda não se efetivou de maneira plena nas escolas. A proposta se encontra estagnada em muitas escolas, sem o avanço necessário, o que mais uma vez nos leva a refletir sobre a necessidade de formação, capacitação e consciência dos/asprofessores/as.Mas, acima de tudo da efetividade político-educacional, da ação dos sistemas educacionais, de ensino e da formação inicial e continuada. Nessa mesma linha, do compromisso ético da sociedade brasileira com a diversidade e pluralidade étnico-racial e equidade.

Mesmo diante do avanço de posturas conservadoras que influenciam as políticas públicas,que tentam diminuir ou deslegitimar ações, práticas que valorizam a diversidade cultural, essa proposta mantém sintonia tanto com as metas, do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) quanto com a própria Lei nº 10.639/2003, ao propor a ampliação do diálogo na comunidade escolar para fortalecer o respeito à diversidade e a convivência entre diferentes tradições culturais.De acordo com os PCNs, "é fundamental considerar as diferentes matrizes culturais que compõem a identidade nacional, dando visibilidade à contribuição africana e afrodescendente para a formação do povo brasileiro." (Brasil, 1997, p. 27).

Para Marisa Gilberte Nunes Cabral, no artigo "**PNEERQ como estratégia na luta pela Educação Escolar Quilombola em Mocajuba/PA", o**s PCNs (1997) também apontam para uma contradição histórica do sistema educacional brasileiro:

enquanto a legislação reconhece a importância da diversidade cultural, o cotidiano escolar continua marcado por práticas excludentes, racistas e eurocêntricas. Nas escolas quilombolas, essa contradição se agrava quando o currículo não dialoga com o território nem com a história da comunidade. Os PCNs representam um avanço no plano legal, mas demandam ações concretas para que sua aplicação ocorra de forma efetiva e com participação comunitária.

A criação da lei de cotas também nos chama atenção quanto a perpetuação da discriminação racial no Brasil. A lei de cotas é a reserva destinada a grupos de população historicamente colocados à margem da sociedade e dos olhos do Estado, como as pessoas negras, as indígenas, quilombolas e outras minorias. Segundo Francisco Porfírio, 50% das vagas oferecidas pelas universidades são destinadas às populações abrangidas pelas questões étnico-raciais. A lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a lei 12.990, de 09 de junho de 2014, tratam especificamente sobre a temática racial e da garantiado direito ao acesso das pessoas negras nas universidades.

Observa-se que houve um avanço em relação as questões étnico-raciais, mas a necessidade da lei de cotas demonstra que o racismo no Brasil ainda permanece vivo, ou seja, não desapareceu, apenas manifesta-se de formas mais discretas, o que exige intervenções especificas, direcionadas. A simples necessidade de reservar vagas nas universidades já aponta para a marginalização, exclusão enfrentada por essas populações. Portanto, a lei de cotas funciona como uma reparação e como um reconhecimento formal da incapacidade do governo de assegurar a igualdade para todos.

É importante frisar que são leis importantes, que trazem benefícios à população negra, mas que não garantem sua efetivação. São, então, criticadas por muitas pessoas. Nesse campo é onde se deve apresentar o direito educativo, pois já existe leis que o regulamentam como direito à educação.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".Nesse sentido, está claro que todo cidadão e toda cidadã têm direito a educação, sem nenhuma distinção ou imposição. O Estado deve garantir esse acesso e oferecer um ensino de qualidade para todos e todas.

Carlos Roberto Jamil Cury, em seu artigo "*A Educação Básica como direito",* faz a seguinte citação de Chauí, (1989, p. 20 apud Cury 2002, p. 3):

> A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.).

Marilena Chauí (1989)nos diz que muitas vezes não percebemos que temos direitos e assim eles passam despercebidos. Isso acontece na educação onde as classesnão favorecidas e excluídas pelos processos econômicos, sociais, políticos e culturais, não desenvolvem uma consciência de que são portadoras de direitos que,não raras vezes,são violados. Outro ponto que nos chama atenção é o reconhecimento dos direitos pela população. A sociedade pode saber que todo cidadão e toda cidadã brasileira tem direito à educação, mas isso não significa que aceitam e respeitam.

Isso nos faz refletir as desigualdades sociais existentes na sociedade, na educação e nos diversos e demais setores da sociedade. Apesar de diversas iniciativas, leis implantadas pelo Estado, entendemos que as leis criadas em diferentes épocas e contextos ainda não garantiram mudanças de paradigmas, mudanças de postura quanto às questões étnico-raciais para colocar em prática o princípio da igualdade de direitos e da equidade étnico-racial.

De acordo com Jeanice Rufino Quinto e Luci Mary Duso Pacheco (2020), autoras do livro *Redes Intelectuais e a Promoção do Direito Educativo*, no Brasil, segundo a Presidente da RIIDE, também estão vigentes leis que buscam assegurar igualdade e equidade, mas a aplicabilidade não está de acordo com as garantias de educação de qualidade para todos e todas. Nem todos e todas possuem acesso à educação, muito menos qualidade de ensino.

As autoras citam Raquel Monteiro (2008, p. 8) para mostrar que,

> A educação se reflete em questões democráticas, desigualdade, exclusão e inclusão social, ou seja, não basta as oportunidades de acesso e criação de vagas, além da inclusão de pessoas carentes economicamente, é necessário que lhes sejam garantidos meios de permanência e de condições adequadas para os estudos. Por fim, diante de todo o exposto, valorizar a educação, é oferecer condições de aprendizado, é reforçar os direitos do homem e das liberdades fundamentais, é gerar não somente a formação do

> cidadão consciente, que concretiza a democracia, mas do cidadão tolerante, que contribui para a paz e o entendimento entre os povos, do cidadão produtivo economicamente e culturalmente, que favorece o desenvolvimento da sua comunidade, de seus cidadãos e de si próprio.

A educação é muito mais do que a garantia de vagas, de acesso à escola; é oportunizar condições para que os indivíduos tenham formação integral, ou seja, em todos os aspectos: físico, mental, científico e, principalmente, humano.

Segundo Jeanice Rufino Quinto e Luci Mary Duso Pacheco (2020), se o objetivo maior da política de cotas era dar a mesma oportunidade de ingresso ao meio acadêmico a todas as pessoas, independente de classes sociais, portadores ou não de necessidades especiais e de diferentes etnias, foi sim alcançado, porém, para que de fato haja uma solução para o fim da discriminação e que todos/as tenham o direito de obter educação de qualidade é preciso ir muito além da preocupação em facilitar o acesso de ingresso às universidades.

Para que a discriminação deixe de existir na educação, se faz necessário um esforço além do que já temos visto, é preciso investir na atualização constante dos/as professores/as, enfrentar de fato o racismo velado que existe dentro das escolas e universidades, além de um olhar atento e acolhedor para os menos favorecidos, que sempre são deixados de lado.Portanto, lutar por uma educação igual para todos exige que cada um faça a sua parte, sem se contentar em apenas abrir vagas, mas sim criando oportunidades para que todos se sintam acolhidos e tenham as mesmas chances de aprender e crescer ao longo da vida escolar.

Políticas contemporâneas do MEC: PNEERQ e iniciativas

O PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, é o conjunto de programas e ações educacionais voltados à Equidade Racial, à Educação das Relações Étnico-Raciais e à Educação Escolar Quilombola, que busca enfrentar um conjunto de desafios, como o Diagnóstico e Monitoramento da Implementação da Lei n° 10.639/2003, posteriormente atualizada pela Lei n° 11.645/2008, tem como objetivo consolidar as ações implementadas ao longo de seus 21 anos de vigência. Além disso, busca articular essas iniciativas aos programas e arranjos de ação pública, como a coordenação federativa, os

mecanismos de indução, autoavaliação e monitoramento, que integram a política instituída pela Portaria MEC 470/2024, de caráter estruturante.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), apresentados pelo Programa Todos pela Educação, reforçam a urgência de ações intencionais voltadas para a equidade étnico-racial na Educação: em 2023 a taxa de analfabetismo entre a população preta e parda, de 15 anos ou mais, foi de 7,4% e 7,1%, respectivamente, enquanto entre brancos foi de 3,2%. No mesmo ano, a conclusão do Ensino Médio até os 19 anos alcançou 67,7% para jovens pretos e 66,1% para pardos, números que são semelhantes aos que brancos atingiram em 2016. Pesquisa realizada pelo Observatório Fundação Itaú, em parceria com o Equidade.Info, revelou que 54% dos professores já presenciaram casos de racismo entre alunos, índice que atingiu 67% nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante desses dados, nota-se que há uma grande lacuna a ser superada pela educação no que tange a equidade, para que todos/as os/as estudantes tenham equidade na efetivação dos direitos e das oportunidades.

Percebemos que o PNEERQ é a lei mais recente que trata das relações étnico-raciais e que como as demais leis, políticas existentes, sempre apresenta um bom objetivo. A intenção é a busca de melhorias, mas apresenta muitas falhas como a continuidade da discriminação e do preconceito racial. Pensamos que há uma necessidade de educação, de formação para a sociedade. Por isso é preciso que as escolas estejam, também, comprometidas.

É importante frisar que o trabalho de mudança na cultura, nas compreensões e nas atitudes, requer uma mudança de postura profissional, capacidade de enxergar muito mais além das relações existentes no cotidiano escolar, compreender que as relações étnico-raciais devem ser abordadas constantemente dentro das escolas, buscar apresentar, discutir sobre as lutas, as contribuições das comunidades negras e desenvolver o reconhecimento da diversidade étnico-cultural que compõe o Brasil. As leis são importantes, mas precisamos desenvolver em nossas escolas o respeito e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação racial.

De acordo com a análise do Programa Todos pela Educação, a criação do PNEERQconstitui um importante marco para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e da Educação Escolar Quilombola (EEQ), pois propõe ações concretas no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e no combate ao

racismo nas escolas. Promove, desse modo, a valorização das identidades étnico-raciais e estabelece diretrizes organizadas em sete eixos estratégicos e estruturantes:

- Fortalecimento das redes educacionais e do regime de colaboração;

- Diagnóstico e monitoramento da implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;

-Formação de profissionais da educação;

- Material didático, paradidático e literário;

- Protocolos de identificação e respostas ao racismo na educação;

- Afirmação das Trajetórias Quilombolas, e

- Difusão de Saberes.

Os eixos estruturantes da política do PNEERQ, são significativos ao apresentar questões importantes para a conscientização da sociedade. Contudo, precisa tomar corpo e efetividade, sair do papel. Como compreendemos do direito educativo, precisa agir de fato, garantir que seus instrumentos cheguem às escolas, às instituições de ensino, às salas de aula, à sociedade.

O PNEERQ foi instituído com o objetivo de consolidar as ações desenvolvidas ao longo dos 21 anos em relação as questões étnico-raciais. Essa história nos faz refletir sobre a ineficácia das ações desenvolvida até a atualidade. O Estado, em nossa compreensão, aplica milhões de reais em políticas que não atendem as necessidades e não condizem com a realidade, além de que parte desses investimentos desaparece e não chega às Unidades Federativas e municípios. Desde o lançamento do programa pelo governo federal, temos percebido que muitos municípios não fizeram a adesão, pois não querem se comprometer com mais um programa diante de muitas cobranças e ações a serem desenvolvidas.Neste contexto, há a necessidade de uma transformação no sistema escolar, no sistema de ensino e nos três horizontes da educação – formal, não-formal e informal preocupando-se com questões que contribuam para o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos não só na sua vida profissional, mas também como pessoa, ser humano.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação é um ato de conhecimento e conscientização e é a partir de uma educação libertadora e transformadora, em que o ser humano assuma um papel ativo no seu processo de alfabetização de forma crítica. Pela ação educacional, parece ser possível libertá-lo da alienação e conduzi-lo ao desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador.

A educação pode ser um agente transformador da sociedade, mas é necessário

que as gestões,as governanças olhem e ajam de maneira diferente e se afastem da preocupação exclusiva com números. Precisam olhar para os indivíduos, viabilizar garantias de direitos a todos e todas, trabalhar para que haja equidade e as oportunidades e possibilidades sejam para o coletivo a partir de suas necessidades.

Quando falamos de direito educativo, não estamos falando de direito à educação, mas referem-se aos estudos de leis e normas do direito à educação, formando leitores e leitoras que sejam capazes de compreender a importância da educação para transformação social e necessidade de uma formação integral em todos os níveis de ensino que contemple ciência e humanidade. O Direito Educativo deve ser visto não apenas como normativo, mas como um instrumento de transformação social.

Segundo Fensterseifer e Battisti (2019), o direito educativo consiste no estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter em seus diversos níveis.Dessa forma, é preciso que estudiosos/as, pesquisadores/as, pessoas ligadas à educação compreendam essa ligação do mundo jurídico com a educação, usando-a como motor de transformação social.

Nesse sentido, Fernando Alonso (2018, p. 27) citado por Fensterseifer e Battisti (2019) ensina que

> El Derecho Educativo tiene que generar El convencimiento de que la educación há de ser considerada una cuestión de máxima prioridad, de ahí esfuerzo de todos los pueblos por generar sistemas educativos de calidad y un profesorado bien capacitado y formado para superar las coyunturas política, económica e históricas.

"Educação como Agente Transformador Social e Garantia da Equidade"

No Brasil, como já vimos, existe uma gama de normas, legislações que garantem o direito à educação a todos os indivíduos, devendo promover a equidade entre negros, brancos, indígenas e quilombolas, porém, sem efetividade. Muito se tem falado em equidade, mas é preciso entendermos o que é e como ela acontece no meio educacional. Equidade ético é um princípio em que se busca assegurar que todos os indivíduos tenham o mesmo acesso às políticas públicas, no caso, à educação de qualidade e a aprendizagens, independentemente de suas classes sociais, etnias e outras características e particularidades.

Enquanto a igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos/as devem ser regidos/as pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres, a equidade reconhece que não somos todos/as iguais e que é preciso ajustar esse *desequilíbrio*. A equidade pode ser compreendida como garantir oportunidades a todos e todas para alcançar seus objetivos considerando suas particularidades.

Para Pierre Bourdieu (2008, p.53),

> é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Diante deste contexto, a escola deve intensificar, radicalizar, sua função e auxiliar os/as professores/as a desenvolver práticas educativas que promovam a equidade, para que todos/as aqueles/as que nela estão inseridos/as ou que venham a estar e dela se aproximar, tenham a mesma oportunidade de desenvolvimento, crescimento, ciência e humanidade, como cidadão e cidadã brasileiro/a.

O trabalho educacional realizado pelas escolas deve ser de excelência, de formação integral, não só trabalhar conteúdos didáticos, mas contribuir para a formação do caráter do indivíduo. O Estado deve implementar leis, normas, que buscam garantir a equidade e, especialmente, articular modos de como desenvolvê-las dentro das escolas, na preparação de profissionais com consciência crítica contextualizada, com movimentos culturais e atividades que expressam, respeitem e valorizam a diversidade cultural do nosso país.

A escola pode ser um instrumento de transformação social, mas as pessoas devem, primeiramente, ser e estar capacitadas para a necessidade desse trabalho. Do contrário, continuará a escola, sendo um local de propagação da desigualdade social.

> [...] a escola nega as diferenças de públicos, as diferenças entre hábitos. Ela se mostra "indiferente às diferenças", cultiva os subentendidos e o implícito, acessíveis de fato apenas aos "herdeiros", a tal ponto que se pode falar de "pedagogia da ausência de pedagogia". Esses subentendidos se referem aos valores, como a autonomia do aluno, cuja motivação em relação à escola ou a valorização do saber são consideradas como automáticas. É suprir as lacunas

> causadas pelos condicionantes externos à educação que atinge os estudantes, criar possibilidades igualitárias, partindo do ambiente educacional ao ponto de atingir resultados sociais, onde a maioria não esteja a margem (Bonnewitz, 2003, p. 119).

Assim, na fala de Bonnewitz (2003),a escola se isenta de qualquer responsabilidade quanto às desigualdades sociais existentes dentro dela e no seu entorno, muitas vezes, advogando a neutralidade, contribui para a reprodução de desigualdades.

Para Abraham Magendzo (2003, p. 45):

> "La educaciónenderechos humanos no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica laconstrucción de actitudes y prácticas que permitanlaconvivencia democrática enladiversidad."

O autor chama atenção para o trabalho que deve ser desenvolvido nas escolas, pois para ele não basta apenas ensinar conteúdos e falar sobre direitos, mas formar sujeitos que sejam capazes de desenvolver atitudes de respeito, valorização. Adquirir conhecimento é fundamental, mas ele se torna insuficiente se não formarmos sujeitos que sejam capazes de respeitar as diferenças, a diversidade cultural.

Johan Galtung (1996, p. 32) nos diz que "a paz positiva exige mais do que ausência de violência; requer justiça social, equidade e respeito à diversidade cultural." Aqui o autor também reforça que no ambiente escolar deve ter muito mais do que conteúdos, mas que seja um ambiente acolhedor, um espaço de equidade, inclusão e valorização das relações étnico-raciais, buscando a paz positiva.Dessa forma, o ponto de vista de Galtung nos ajuda a entender que a paz, quando falamos de educação, está ligada ao esforço pela justiça social e à garantia do acesso à educação como um direito básico para todos.

É necessária uma reflexão urgente de todos/as aqueles/as que se ocupam da educação e buscam mudanças, melhorias, justiça e equidade, para uma sociedade mais justa e igualitária. O trabalho de pesquisadores/as e estudiosos/as é importante para mostrar a outras pessoas que é preciso esclarecimento, conscientização, e ação efetiva, radical, para que a transformação social seja possível e a educação possa contribuir.

O preconceito, a falta de respeito em relação a pessoa negra não é uma ação com a qual o indivíduo nasce; elase desenvolve com o tempo, a partir da relação com

outras pessoas. Essa atitude se evidencia desde a educação infantil quando as crianças, apesar de sua pouca idade, manifestam atitudes de discriminação contra os/as colegas que não possuem as mesmas características apresentadas pelo padrão patriarcal das sociedades ocidentais.O que acontece diante dessa situação, na grande maioria das observações, é apenas uma leve correção por parte dos/as professores/as e não um trabalho contínuo para que haja conscientização.

CatherineWalsh, citado por Santos et al. (2022),no texto *Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica*, aponta que

> A educação intercultural é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar

As questões étnico-raciais devem fazer parte do currículo escolar. Os/As professores/as devem aplicar práticas pedagógicas que tragam uma visão diferente e que apresentem a importância das culturas e identidades culturais para o desenvolvimento geral, tanto com componentes e conteúdos que signifiquem a pluralidade e a diversidade, quanto na formação político-cultural para a compreensão da sociedade com suas identidades e subjetividades.

Considerações Finais

O presente artigo se esforçou em evidenciar que as questões étnico-raciais continuam a representar um desafio significativo no contexto da educação brasileira. Apesar das políticas públicas implementadas, como a Política Nacional de Educação Étnico-Racial (PNEERQ) e a Lei de Cotas, a efetivação da equidade educacional ainda depende de transformações profundas na sociedade e nas instituições de ensino, a escola precisa deixar de ser um espaço neutro que reprova as desigualdades culturais e sociais

para se tornar protagonista na valorização da diversidade. Essas medidas afirmativas representam avanços importantes, na medida em que promovem a inclusão e a valorização da diversidade cultural, mas enfrentam limitações que exigem ações complementares, como formação docente, monitoramento e engajamento social.

A escola, como espaço de socialização e formação de cidadãos e cidadãs com criticidade, tem papel fundamental na promoção da justiça social. Conforme apontado por Freire (1996), a educação deve ser concebida como prática de liberdade, capaz de transformar a realidade e incentivar o exercício da cidadania plena. Da mesma forma, Magendzo (2003) e Galtung (1996) reforçam que políticas públicas precisam ser acompanhadas de estratégias que combatam o racismo estrutural e promovam a conscientização social.

A efetiva aplicação do direito educativo exige compromisso político, financeiro e ético dos sistemas educacionais para garantir o acesso, permanência e sucesso de estudantes negros e de outras minorias, combatendo as desigualdades históricas. A educação, portanto, não pode ser tratada apenas como formalidade legal, mas como um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Só assim será possível consolidar o princípio da equidade étnico-racial, promovendo oportunidades reais e o pleno exercício da cidadania para todos os brasileiros e brasileiras.

Concluímos que, a promoção da equidade racial na educação não se limita à criação de leis e políticas, mas depende da articulação entre Estado, sociedade e instituições escolares para construir um ambiente educativo inclusivo, crítico e transformador. Somente com ações integradas e contínuas será possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre do preconceito racial.

Referências

ALONSO, Fernando González. **Epílogo: Las miradas que convergen en el Derecho Educativo.** In: ALONSO, Fernando Gonzáles. *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Caligrama, 2018.

ARAÚJO, Gilda Cardoso; CASSINI, Simone Alves. **Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público.** *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Tradução

de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (Orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Pacto pela Educação no Campo, Quilombola e Indígena.** Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.** Brasília: MEC/SECADI, 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Direitos humanos e medo.** In: FESTER, Antônio Carlos Ribeiro (org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BATTISTI, Fernando. **Direito Educativo, Ética e Therapeutic Jurisprudence: interlocuções possíveis.** *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, v. 20, n. 01, p. 36–49, 29 abr. 2019. DOI: 10.31512/19819250.2019.20.01.36-49.

GALTUNG, Johan Vincent. **Paz por meios positivos: paz, guerra e defesa – teoria, pesquisa e prática.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

MAGENDZO, Abraham. **Educação intercultural e multicultural: desafios e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A educação no Brasil: Direito Social e bem público.** Disponível em: [link]. Acesso em: 29 jul. 2018.

QUINTO, Jeanice Rufino. **Redes intelectuais e promoção do direito educativo** [recurso eletrônico] / Jeanice Rufino Quinto; Luci Mary Duso Pacheco. Frederico Westphalen, RS: URI Westph, 2020. 1 recurso online, 93 p.

PORFÍRIO, Francisco. **Cotas raciais.** Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, João Fernando de; CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso; TIROLI, Luiz Gustavo; MAZZAFERA, Bernadete Lema. **Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica.** *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1–16, jan. 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18338.006. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18338. Acesso em: 21 jul. 2025.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A BUSCA ATIVA ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DA POLÍTICA PÚBLICA FICAI

Dayana Pereira Cordeiro[40]
Jaqueline Moll[41]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O Estado do Conhecimento desenvolvido mapeia e analisa a produção acadêmica dos últimos dez anos sobre a Busca Ativa Escolar, FICAI (Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente) e políticas de permanência no ensino médio. A revisão, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificou um número reduzido de pesquisas dedicadas especificamente à operacionalização da Busca Ativa, revelando-se um campo ainda pouco explorado. As produções analisadas (majoritariamente qualitativas, com uso de análise documental, estudos de caso e entrevistas) convergem ao tratar a evasão escolar como fenômeno multifatorial, associado a desigualdades sociais, vulnerabilidades territoriais, fragilidades institucionais e limites pedagógicos. Os estudos evidenciam que instrumentos como a FICAI têm potencial de articulação entre escola, família e redes de proteção, mas frequentemente operam de forma fragmentada, com fluxos lentos, baixa taxa de retorno e tendência à responsabilização individual. Destaca-se a importância de vínculos, pertencimento e estratégias intersetoriais para a permanência escolar, bem como críticas à lógica neoliberal que desloca para o estudante a culpa pelo fracasso. Ao sistematizar esses achados, esta pesquisa demarca lacunas importantes, como a ausência de estudos aprofundados sobre a Busca Ativa no ensino médio e sobre a interface entre equipes psicossociais, políticas e programas de permanência.

Palavras-chave: Busca Ativa Escolar. Evasão escolar. Ensino médio. Políticas públicas educacionais. FICAI.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA BÚSQUEDA ACTIVA ESCOLAR PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA: ESTUDIO DE LA POLÍTICA PÚBLICA FICAI

Resumen
El Estado del Conocimiento desarrollado en este estudio mapea y analiza la producción académica de los últimos diez años sobre la Búsqueda Activa Escolar, la FICAI (Ficha de Comunicación del Alumno Infrecuente) y las políticas de permanencia en la

[40] MestrandaemEducaçãopeloPrograma de Pós-GraduaçãoemEducação da URI/FW. E-mail: dayana.cordeiro@edu.mt.gov.br.
[41] DoutoraemEducação. Docente do Programa de Pós-GraduaçãoemEducação da URI/FW. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

educación media. La revisión, realizada en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES, identificó un número reducido de investigaciones dedicadas específicamente a la operacionalización de la Búsqueda Activa, lo que evidencia un campo aún poco explorado. Las producciones analizadas (mayoritariamente cualitativas, con uso de análisis documental, estudios de caso y entrevistas) coinciden en tratar la deserción escolar como un fenómeno multifactorial, asociado a desigualdades sociales, vulnerabilidades territoriales, fragilidades institucionales y límites pedagógicos. Los estudios muestran que instrumentos como la FICAI tienen potencial para articular escuela, familia y redes de protección, pero frecuentemente operan de manera fragmentada, con flujos lentos, baja tasa de retorno y tendencia a la responsabilización individual. Se destaca la importancia de los vínculos, el sentido de pertenencia y las estrategias intersectoriales para la permanencia escolar, así como las críticas a la lógica neoliberal que desplaza hacia el estudiante la culpa por el fracaso escolar. Al sistematizar estos hallazgos, esta investigación identifica vacíos importantes, como la ausencia de estudios profundos sobre la Búsqueda Activa en la educación media y sobre la interfaz entre equipos psicosociales, políticas y programas de permanencia.

Palabras clave: Búsqueda Activa Escolar. Deserción escolar. Educación media. Políticas públicas educativas. FICAI.

Introdução

A construção do Estado do Conhecimento permite mapear o que já foi produzido sobre um tema, identificando tendências, lacunas e perspectivas de pesquisa (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Trata-se de um processo qualitativo de leitura, análise e síntese de teses, dissertações e artigos, que envolve categorização, comparação e interpretação dos achados para compreensão do panorama atual de um campo.

A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Busca Ativa”, “Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente”, “FICAI”, “Evasão Escolar” e “Políticas Públicas”. O uso de aspas garantiu precisão na recuperação dos trabalhos. A seleção das palavras-chave se justificou pela relação direta com políticas de permanência escolar e estratégias de enfrentamento da evasão no ensino médio.

O recorte temporal (2014–2024) buscou abarcar publicações recentes, diante da escassez de estudos específicos sobre Busca Ativa e FICAI. A análise preliminar dos resultados evidenciou que, embora existam pesquisas sobre evasão e políticas educacionais, são poucas as produções que tratam diretamente da operacionalização da Busca Ativa e do uso da FICAI.Essa constatação reforça a relevância da presente pesquisa, sobretudo frente aos desafios atuais das redes de ensino na promoção do acesso, permanência e sucesso escolar.

A construção do Estado do Conhecimento

A busca inicial pelo descritor “FICAI” encontrou 963 trabalhos (111 teses e 852 dissertações). Para refinar o escopo, foram incluídos descritores como “Busca Ativa”, “Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente”, “Evasão Escolar”, “Políticas públicas” e “Ensino médio”. A partir deles, localizaram-se 5 trabalhos com “Busca Ativa”, 8 com “Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente”, 231 com “Evasão Escolar” e 167 quando combinados “Ensino Médio” e “Evasão Escolar”.

Após leitura de títulos, resumos e palavras-chave, selecionaram-se 20 produções, 18 dissertações e 2 teses, distribuídas entre as regiões Sudeste (5), Sul (9), Nordeste (3) e Centro-Oeste (3). Do total, 12 foram desenvolvidas em instituições privadas e 8 em universidades públicas.

Os estudos escolhidos foram organizados em quadros por descritor, com informações de autoria, ano, instituição, tipo de trabalho e palavras-chave. A análise ocorreu em etapas: leitura de resumos, introduções e considerações finais, seguida, quando necessário, da leitura parcial do referencial teórico e do desenvolvimento. A seleção final privilegiou pesquisas com maior contribuição teórica ou proximidade metodológica com a temática da Busca Ativa.

A análise concentrou-se na identificação dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e dos principais resultados dos estudos, buscando compreender como a evasão escolar e as estratégias de enfrentamento — especialmente a Busca Ativa — vêm sendo discutidas na produção acadêmica recente. A seguir, apresentam-se os trabalhos mais significativos e suas contribuições.

Produção selecionada a partir do descritor “Busca Ativa”

Quadro 1 – Produção selecionada a partir do descritor “Busca Ativa”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chave
2021	Edilia Maria Ribeiro Máximo	A implementação da Busca Ativa/monitoramento da frequência diária do estudante em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, como política pública para garantia de permanência dos alunos na escola	D	Universidade Estadual do Ceará	- Políticas públicas; - Implementação; - Plano; - Busca Ativa; - Monitoramento da frequência diária do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Legenda: D – Dissertação

Máximo (2021) analisou a implementação da Busca Ativa no monitoramento da frequência diária na rede municipal de Fortaleza, em estudo qualitativo, exploratório e documental. A pesquisa examinou portarias, atas, termos de cooperação, publicações institucionais e entrevistas com gestores. Os resultados mostram avanços na estruturação da política, com normativas claras, sistemas integrados e articulação com órgãos como Ministério Público e Conselho Tutelar. Contudo, persistem desafios operacionais e sociais, exigindo maior articulação intersetorial e sensibilização contínua dos profissionais.

Produções selecionadas a partir do descritor "Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente"

Quadro 2 – Produções selecionadas a partir do descritor "Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente"

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chave
2017	Renata Amélia Roos	A ficha de comunicação de aluno infrequente como tecnologia de gestão	T	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	- Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente; - Judicialização; - Infrequência escolar.
2017	Karen Machado Duarte	As políticas públicas de enfrentamento à infrequência e evasão escolar de crianças e adolescentes no marco jurídico da teoria da proteção integral: um estudo no município de Santa Maria-RS	D	Universidade de Santa Cruz do Sul	- Teoria da proteção integral; - Direito à educação; - Compartilhamento de responsabilidades; - Instrumento de política pública - Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Legenda: D – Dissertação e T – Tese

Roos (2017) analisou a FICAI como tecnologia de gestão, mostrando que o instrumento desloca a infrequência do campo pedagógico para o jurídico-administrativo, envolvendo escola, famílias e rede de proteção. A autora destaca que sua eficácia depende da articulação intersetorial, da mediação institucional e da gestão qualificada dos dados — e não da judicialização —, sob risco de reforçar práticas de controle e responsabilização.

Duarte (2017), ao estudar a FICAI no município de Santa Maria-RS, indica que o instrumento se consolidou como articulador da rede de proteção, mas apresenta baixa taxa de retorno e inconsistências entre registros e resultados. Os achados evidenciam fragilidades na implementação local e mostram que a FICAI, isoladamente, não garante

permanência em contextos de vulnerabilidade.

Em conjunto, ambas as pesquisas apontam que enfrentar a infrequência exige ações intersetoriais, políticas preventivas e redes de apoio, evitando práticas punitivas e a culpabilização de famílias e da escola.

Produções selecionadas a partir do descritor "Evasão Escolar"

Quadro 3 – Produções selecionadas a partir do descritor "Evasão Escolar"

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chave
2013	Fábio de Oliveira Ramos	Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	D	Universidade Taubaté	- Evasão escolar; - EJA; - Análise de Discurso; - Educação; -Psicanálise.
2018	Aline Fabiane de Melo	Uma análise sobre a evasão escolar no Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Senai-Londrina: proposta de ações interventivas	D	Universidade Norte do Paraná	- Ensino; - Educação Profissional; - Evasão escolar; - Fatores da evasão.
2013	Cristiane Ferreira de Araujo	A evasão na educação profissional de nível técnico: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido	D	Universidade de Taubaté	- Evasão escolar; - Educação Profissional; - Trajetórias escolares.
2015	Caroline BordinMinetti	Permanência e evasão escolar no Pronatec	D	Universidade Feevale	- Educação Profissional; - Pronatec; - Evasão; - Permanência.
2023	Ana Paula Batista Córdova	Evasão e infrequência escolar na educação infantil em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo	D	Centro Universitário Adventista de São Paulo	- Escola pública; - Evasão; - Educação Infantil; - Infrequência; - Inclusão social.
2018	Romenia de Sousa	O jovem, as drogas e a escola: da condição de *adictos* à evasão escolar no município de Aparecida de Goiânia	D	Universidade Estadual de Goiás	- Urbanização; - Educação; - Drogadição; - Juventude.
2014	Terezinha Rosa Mendonça Guimarães	Evasão escolar e ensino de jovens e adultos no Brasil: um olhar histórico e psicanalítico da educação	D	Universidade Veiga de Almeida	- Evasão escolar; - Jovens e Adultos; - Ensino médio; - Psicanálise e educação; - Fracasso escolar; - Angústia.
2016	Enilson Elias de Castro Monteiro	Estudo de caso sobre a evasão em um curso de Teologia à distância	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	- EaD; - Educação à Distância; - Distância transacional; - Evasão; - Teologia.
2016	Karla Rangel Ribeiro	Estratégias para o enfrentamento da evasão	T	Universidade Estadual do	- Evasão escolar; - Gravidez na

		escolar de mães e grávidas adolescentes no município de Campos dos Goytacazes		Norte Fluminense Darcy Ribeiro	adolescência; - Estratégias para reduzir a evasão; - Questionário.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Legenda: D – Dissertação e T – Tese

Ramos (2013) investigou jovens que evadiram e retornaram pela EJA, mostrando que veem a escola não como fim, mas como meio para reconhecimento, trabalho e pertencimento. A motivação para voltar é prática e afetiva, e não um desejo abstrato pelo conhecimento.

Melo (2018) analisou a evasão no curso técnico do SENAI-Londrina e concluiu que o fenômeno é multicausal, envolvendo fatores internos e externos à escola. Defende práticas pedagógicas significativas e planejamento docente como caminhos para permanência.

Araujo (2013), estudando uma ETEC de Taubaté, apontou que a permanência exige ambientes acolhedores e conectados ao mundo do trabalho. Escolas desatualizadas perdem sentido para os jovens, contribuindo para a evasão.

Minetti (2015) mostrou que, no Pronatec, a desistência está ligada a vulnerabilidades sociais e à inadequação dos cursos às necessidades dos estudantes. Alerta para o risco de programas de qualificação reforçarem exclusões se não articulados com políticas sociais amplas.

Córdova (2023) identificou seis fatores para a infrequência na pré-escola — como pouca valorização da etapa, rotinas familiares e falta de rede de apoio — e evidenciou a necessidade de articulação entre escola, famílias e políticas públicas.

Sousa (2018) relacionou drogadição, vulnerabilidade urbana e evasão em Aparecida de Goiânia, defendendo que a escola precisa atuar como espaço de acolhimento e construção de projetos de vida.

Guimarães (2014) mostrou que a evasão na EJA reflete desigualdades estruturais e a própria história da escola. Reforça que a permanência depende de políticas articuladas, valorização docente e condições adequadas de trabalho.

Monteiro (2016) concluiu que a evasão em curso EaD de Teologia decorre mais de fatores pessoais e sociais do que da modalidade, recomendando acompanhamento pedagógico e fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Ribeiro (2016) identificou múltiplas causas para a evasão de adolescentes grávidas e mães, defendendo políticas intersetoriais de educação, saúde e assistência

social. Critica a má gestão dos recursos e aponta caminhos para permanência escolar desse público.

Produção selecionada a partir do descritor "Políticas Públicas"

Quadro 4 – Produções selecionadas a partir do descritor "Políticas Públicas"

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chave
2017	Willany da Cunha Reis	A presença de crianças em salas de EJA noturna no semiárido nordestino: táticas/astúcias de mulheres educandas para permanência e conclusão dos estudos	D	Universidade do Estado da Bahia	- Educação de Jovens e Adultos; - Mulheres; - Permanência escolar; - Políticas públicas; - Contextualização.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Legenda: D – Dissertação

A dissertação de Reis (2017) analisou as estratégias utilizadas por mulheres da EJA noturna no semiárido nordestino para permanecerem na escola, especialmente ao levarem seus filhos para a sala de aula diante da ausência de políticas de apoio à maternidade. Em uma pesquisa qualitativa baseada em estudo de caso, observação participante e entrevistas, a autora mostra que essas práticas constituem táticas de resistência e revelam redes informais de apoio entre mães, professoras e gestão. O estudo destaca a necessidade de políticas públicas que considerem gênero, cuidado e território, evidenciando a luta cotidiana dessas educandas para garantir seu direito à educação.

Produções selecionadas a partir do descritor "FICAI"

Quadro 5 – Produções selecionadas a partir do descritor "FICAI"

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chave
2021	Brígida Navarro Sanches da Silva	O direito à educação sob a perspectiva do Conselho Tutelar: uma análise no município de Itaperuna (RJ)	D	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	- Direito social; - Conselho Tutelar; - Educação básica; - Infrequência; - FICAI.
2014	Eliete Ribeiro Falcão	A gestão da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI – e a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação	D	Unilassalle	- FICAI; - Direito à educação; - Serviço Social; - Evasão escolar; - Direitos da criança e do adolescente.
2023	Thaís Helena de Mello Seccon	O uso de tecnologias educacionais em rede como potencialidade da "FICAI" *on-line*: contribuição para	D	Universidade Federal de Santa Maria	- Direito; - Educação; - FICAI On-line; - Criança e

		garantia do direito à educação da criança e do adolescente no município de Cruz Alta/RS			adolescente; - Tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Legenda: D – Dissertação

A dissertação de Silva (2021) analisou a atuação do Conselho Tutelar na garantia do direito à educação em Itaperuna-RJ, especialmente no enfrentamento da infrequência por meio da FICAI. A pesquisa, qualitativa e documental, examinou 89 FICAIs do Ensino Fundamental II e mostrou que a evasão decorre tanto de fatores escolares quanto sociofamiliares. Apesar das dificuldades de articulação e dos limites operacionais da ferramenta, 84% dos casos analisados resultaram em retorno à escola. A autora defende que políticas públicas municipais devem fortalecer ações internas das escolas para prevenir infrequência, aliando gestão pedagógica, rede de proteção e suporte às famílias.

Falcão (2014) investigou o fluxo da FICAI no município de Canoas-RS e o papel dos CRAS e CREAS nesse processo, articulando educação e assistência social. Com abordagem quali-quantitativa, entrevistas e análise documental, a pesquisa mostra que, embora eficiente, a FICAI enfrenta dificuldades como falta de integração entre órgãos, informação fragmentada e formação insuficiente dos profissionais. Os resultados indicam que, quando articulada ao Serviço Social e acompanhada por ações intersetoriais, a FICAI contribui para reduzir a evasão e fortalecer a proteção de crianças e adolescentes, alinhando-se às diretrizes do ECA.

A dissertação de Seccon (2023) analisou o uso da FICAI on-line em Cruz Alta/RS e seu potencial como tecnologia educacional em rede para assegurar o direito à educação. Em pesquisa qualitativa, exploratória e documental, com entrevistas a responsáveis pelo preenchimento da FICAI em 10 escolas, a autora conclui que a plataforma digital agiliza registros, amplia a rastreabilidade dos casos e fortalece a comunicação intersetorial. No entanto, também enfrenta limitações, como instabilidades no sistema, capacitação insuficiente e desigualdades entre escolas.

Produções selecionadas a partir da combinação dos descritores "Ensino Médio" e "Evasão Escolar"

Quadro 6 – Produções selecionadas a partir da combinação dos descritores "Ensino Médio" e "Evasão Escolar"

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chave
2022	Karen Brustolin	Evasão escolar: ações governamentais e a negação do acesso e permanência no ensino médio no Brasil no período de 2016 a 2019	D	Unioeste	- Ensino Médio; - Evasão Escolar; - Desigualdade social; - Permanência.
2015	Marco Aurélio da Silva	Evasão escolar no ensino médio: o caso de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul-RS	D	Universidade de Santa Cruz do Sul	- Ensino médio; - Evasão escolar; - Trabalho e contradições.
2022	Ana Maria Alves de Almeida Cruz	Evasão em escolas estaduais de Fortaleza: (des)caminhos no cotidiano institucional	D	Universidade Estadual do Ceará	- Determinantes sociais; - Evasão escolar; - Ensino médio; - Causas.
2023	Elisangela Baldo Bucco	A evasão nas escolas estaduais de ensino médio de Rondonópolis – Mato Grosso: uma análise dos condicionantes socioculturais e pedagógicos	D	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	- Evasão escolar; - Ensino médio; - Condicionantes socioculturais e pedagógicos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Legenda: D – Dissertação

A dissertação de Brustolin (2022) analisou a evasão escolar no ensino médio entre 2016 e 2019, com pesquisa bibliográfica e documental. A autora mostra que a permanência escolar está diretamente associada às desigualdades socioeconômicas, à precarização do trabalho e às políticas neoliberais, que transferem ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar. Argumenta que a evasão expressa contradições do modelo capitalista e se agravou com a pandemia, evidenciando a insuficiência das políticas públicas para garantir condições reais de permanência. Conclui que combater a evasão exige enfrentar desigualdades estruturais e assegurar suporte material, pedagógico e social aos estudantes.

Silva (2015) investigou as causas da evasão no ensino médio em uma escola estadual de Santa Cruz do Sul-RS, destacando o estudante trabalhador como figura central. Em estudo qualitativo com entrevistas e análise documental, identificou múltiplos fatores — socioeconômicos, familiares, escolares e culturais — que influenciam o abandono, especialmente a necessidade de conciliar trabalho e estudo. O autor defende que a evasão é fenômeno multifatorial e coletivo, não responsabilidade

individual do aluno, e que sua superação requer articulação entre escola, família, comunidade e Estado.

Cruz (2022) pesquisou os determinantes sociais da evasão no ensino médio em escolas estaduais de Fortaleza. Com abordagem qualitativa e entrevistas, concluiu que vulnerabilidade social, violência urbana, pobreza, problemas psicológicos e desigualdades territoriais afetam diretamente o percurso escolar. A análise evidencia também fatores internos, como infraestrutura precária, projetos pedagógicos desconectados da realidade dos jovens e relações conflituosas na escola. A autora destaca que o enfrentamento da evasão exige políticas públicas integradas e ações que garantam acesso, permanência e sucesso escolar.

Bucco (2023) analisou os condicionantes socioculturais e pedagógicos da evasão no ensino médio em Rondonópolis-MT. Em pesquisa qualitativa e documental, identificou que a evasão decorre de desigualdades sociais, ausência de políticas estruturantes e lógicas de responsabilização do aluno. A autora aponta que programas de combate à evasão são muitas vezes pontuais e insuficientes, e que a permanência depende de vínculos, pertencimento e condições reais de aprendizagem. Defende a necessidade de ações intersetoriais, gestão integrada da FICAI e atualização contínua dos dados para enfrentar o problema.

Considerações a partir da análise das produções: diferenças e aproximações com a pesquisa

A leitura do conjunto de teses e dissertações sobre evasão escolar, FICAI e políticas de permanência evidencia um quadro relativamente convergente: a evasão é tratada como fenômeno estrutural, multifatorial e profundamente atravessado por desigualdades sociais, territoriais e educacionais. A maioria dos estudos adota abordagem qualitativa, com forte presença de análises documentais, estudos de caso e entrevistas, buscando compreender como políticas, instituições e sujeitos produzem, enfrentam ou reproduzem situações de exclusão. Em diferentes contextos, aparece a mesma tensão de fundo: de um lado, um marco legal que afirma o direito à educação; de outro, condições materiais, institucionais e subjetivas que inviabilizam a permanência com dignidade.

Os trabalhos que focam diretamente a FICAI e a Busca Ativa mostram que esses instrumentos têm potencial para articular escola, família e rede de proteção, mas

também revelam limites importantes: fluxos lentos, registros que não se convertem em retorno, judicialização excessiva, responsabilização das famílias e fragilidade da articulação intersetorial. Em muitos casos, a política se estabiliza mais como dispositivo de controle e registro do problema do que como estratégia efetiva de enfrentamento da evasão. Ao mesmo tempo, as pesquisas apontam experiências de resistência e invenção no cotidiano escolar e comunitário, nas quais profissionais e estudantes criam brechas, táticas e redes de apoio para sustentar trajetórias educativas interrompidas ou ameaçadas.

Há também um eixo crítico forte que denuncia a lógica neoliberal das políticas educacionais, a culpabilização individual dos sujeitos pelo fracasso escolar e a distância entre o discurso oficial de inclusão e as condições concretas de permanência. A evasão aparece, assim, menos como "escolha" do estudante e mais como resultado de contextos marcados por pobreza, trabalho precoce, violência, adoecimento, maternidade precoce, falta de sentido da escola e precarização das instituições públicas. A permanência, quando ocorre, está associada a vínculos, reconhecimento, projetos de vida e práticas pedagógicas que dialogam com as realidades dos sujeitos.

Nesse cenário, a lacuna mais evidente diz respeito à análise da Busca Ativa no ensino médio das redes estaduais, articulada a programas específicos de permanência e ao trabalho das equipes psicossociais. A maioria dos estudos se concentra em redes municipais, em outras etapas da educação básica ou em recortes macroestruturais das políticas. A pesquisa que ora se desenvolve se insere justamente nesse vazio: ao articular FICAI, Busca Ativa Escolar e programas como "Pé de Meia" e "Nenhum Estudante a Menos" no contexto do ensino médio em Mato Grosso, busca compreender como essas políticas são reinterpretadas na prática, quais redes vinculares se constroem (ou não) em torno dos estudantes e em que medida é possível transformar instrumentos de controle em estratégias efetivas de garantia do direito à educação..

Referências

ARAUJO, Cristiane Ferreira de. **A evasão na educação profissional de nível técnico**: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté. Taubaté, 2013.

BRUSTOLIN, Karen. **Evasão escolar**: ações governamentais e a negação do acesso e permanência no ensino médio no Brasil no período de 2016 a 2019. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste

do Paraná. Cascavel, 2022.

BUCCO, Elisangela Baldo. **A evasão nas escolas estaduais de ensino médio de Rondonópolis-Mato Grosso**: uma análise dos condicionantes socioculturais e pedagógicos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 nov. 2025.

CÓRDOVA, Ana Paula Batista. **Evasão e infrequência escolar na educação infantil em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Educação. Centro Universitário Adventista de São Paulo. Engenheiro Coelho, 2023.

CRUZ, Ana Maria Alves de Almeida. **Evasão em escolas estaduais de Fortaleza**: (des)caminhos no cotidiano institucional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2022.

DUARTE, Karen Machado. **As políticas públicas de enfrentamento à infrequência e evasão escolar de crianças e adolescentes no marco jurídico da teoria da proteção integral**: um estudo no município de Santa Maria-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Área de Concentração em Políticas Públicas. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2017.

FALCÃO, Eliete Ribeiro. **A gestão da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI – e a contribuição do serviço social para a garantia do direito à educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário La Salle. Canoas, 2014.

GUIMARÃES, Terezinha Rosa Mendonça. **Evasão escolar e ensino de jovens e adultos no Brasil**: um olhar histórico e psicanalítico da educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2014.

KOHLS-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica**, v. 33, maio/ago, p. 123-145, 2021.

MÁXIMO, Edilia Maria Ribeiro. **A implementação da Busca Ativa/monitoramento da frequência diária do estudante em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, como política pública para garantia de permanência dos alunos na escola**. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021.

MELO, Aline Fabiane de. **Uma análise sobre a evasão escolar no curso técnico em segurança do trabalho do Senai-Londrina**: proposta de ações interventivas. Dissertação de Mestrado. Universidade Norte do Paraná. Londrina, 2018.

MINETTI, Caroline Bordin. **Permanência e evasão escolar no PRONATEC**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo, 2015.

MONTEIRO, Enilson Elias de Castro. **Estudo de caso sobre a evasão em um curso de Teologia à distância**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

RAMOS, Fábio de Oliveira. **Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté. Taubaté, 2013.

REIS, Willany da Cunha. **A presença de crianças em salas de EJA noturna no semiárido nordestino**: táticas/astúcias de mulheres educandas para permanência e conclusão dos estudos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro, 2017.

RIBEIRO, Karla Rangel. **Estratégias para o enfrentamento da evasão escolar de mães e grávidas adolescentes no município de Campos dos Goytacazes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2016.

ROOS, Renata Amélia. **A Ficha De Comunicação De Aluno Infrequente como tecnologia de gestão**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SECCON, Thaís Helena de Mello. **O uso de tecnologias educacionais em rede como potencialidade da "FICAI" on-line**: contribuição para garantia do direito à educação da criança e do adolescente no município de Cruz Alta/RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2023.

SILVA, Brígida Navarro Sanches da. **O direito à educação sob a perspectiva do Conselho Tutelar**: uma análise no município de Itaperuna (RJ). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2021.

SILVA, Marco Aurélio da. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2015.

SOUSA, Romenia de. **O jovem, as drogas e a escola**: da condição de adictos à evasão escolar no município de Aparecida de Goiânia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanidades. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2018.

O DIREITO EDUCATIVO COMO PILAR DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E A INTERFACE COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Debora Adriana de Brum Meurer[42]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[43]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente artigo tem como objetivo principal realizar uma análise conceitual e introdutória do Direito Educativo, definindo-o como um campo jurídico-pedagógico autônomo e interdisciplinar. O estudo busca distinguir o Direito Educativo da mera legislação, e demonstrar sua interface crucial com as políticas públicas educacionais, mostrando como ele fornece a base legal e principiológica para a arquitetura dessas ações.A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental. Por meio destes procedimentos, foram examinados o Direito Educativo, entendido como o conjunto sistematizado de técnicas e regras que disciplinam a conduta humana relacionada à educação, e seu arcabouço normativo fundamental, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A análise também se baseou no referencial teórico de influentes pensadores da área como Soria, Teixeira e Freire. Dessa forma, conclui-se que o Direito Educativo constitui a ponte essencial entre a promessa constitucional do direito à educação e a sua materialização na realidade social por meio de políticas, diretrizes e metas, visando a superação das desigualdades, promovendo uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Direito Educativo; Políticas Públicas; Direito à Educação.

Resumen
El presente artículo tiene como objetivo principal realizar un análisis conceptual e introductorio del Derecho Educativo, definiéndolo como un campo jurídico-pedagógico autónomo e interdisciplinar. El estudio busca distinguir el Derecho Educativo de la mera legislación y demostrar su interfaz crucial con las políticas públicas educativas, mostrando cómo este proporciona la base legal y principial para la arquitectura de dichas acciones.La metodología adoptada se basa en la revisión bibliográfica y el análisis documental. Mediante estos procedimientos, se examinaron el Derecho Educativo, entendido como el conjunto sistematizado de técnicas y reglas que disciplinan la conducta humana relacionada con la educación, y su marco normativo fundamental, anclado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB – Ley n.º 9.394/96) y en el Plan Nacional de Educación (PNE). El análisis también se basó en el referencial teórico de influyentes pensadores del área como Soria, Teixeira y Freire.De esta forma, se concluye que el Derecho Educativo constituye el puente

[42] Graduação em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Itapiranga -SC. E-mail: a113468@uri.edu.br.
[43] Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do PPG em Educação e do CursodeDireito na UniversidadeRegional Integradado Alto Uruguaie dasMissões -URI-FW. danielpulcherio@uri.edu.br

esencial entre la promesa constitucional del derecho a la educación y su materialización en la realidad social por medio de políticas, directrices y metas, buscando la superación de las desigualdades y promoviendo una educación pública de calidad."

Palabras Clave: Derecho Educativo; Políticas Pública; Derecho a la Educación.

1. Introdução

O direito à educação, universal e inalienável, transcende a simples garantia de acesso a uma sala de aula. Ele se configura como um direito social fundamental, previsto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e seu cumprimento exige uma estrutura complexa de normas, princípios e, sobretudo, ações estatais coordenadas.É nesse contexto que o Direito Educativo ou Direito Educacional se estabelece como uma disciplina autônoma e interdisciplinar. Longe de ser apenas um compêndio de leis, ele representa o campo de estudo das origens, fundamentos e relações que regem o processo ensino-aprendizagem, envolvendo alunos, professores, administradores e o Poder Público.

O objetivo deste artigo é apresentar de forma conceitual e introdutória, a contextualização do Direito Educativo com as políticas públicas. A compreensão dessa interface é necessária, pois é por meio das políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que o direito abstrato se torna uma realidade concreta. Para tanto, resgata-se o pensamento de notáveis juristas e educadores, como Pontes de Miranda, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Soria Verdera e Edivaldo Boaventura, cujas contribuições foram cruciais para a consolidação da educação como um direito social e um instrumento de transformação democrática.

2. A concepção do direito educativo: Para além da lei

O Direito Educacional, também conhecido como Direito da Educativo, constitui um ramo jurídico especializado e interdisciplinar, cuja função é regular as relações sociais que envolvem o processo educacional, abrangendo dimensões legais, administrativas, pedagógicas e políticas. Essa formulação ressalta o aspecto normativo e institucional da educação, reconhecendo a complexidade das interações que ela envolve.

Nesse sentido, Soria resalta que “el Derecho Educativo es el principal derecho

humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos”(2014, p. 13), na visão do autor o Direito Educativo transcende a categoria de um direito fundamental comum, ele se configura como o direito instrumental ou a condição essencial para a cidadania, visto que é o único capaz de capacitar o indivíduo a compreender e exercer plenamente todos os demais direitos inerentes à sua condição humana.

Soria, destaca ainda que o Direito Educativo em sua concepção multidimensional, deve ser entendido como um campo de estudo e ação que integra de forma inseparável todos os aspectos da experiência educativa para além da mera legislação.

> La multidimensionalidad del Derecho Educativo que abarca la "educación"; el "sistema escolar"; la "formación"; la "adquisición de conocimientos"conjuntamente con la "legitimación del derecho" y la "legitimación de la instituciones"; la "formación del hombre y del ciudadano" y "la educación en la cultura de Paz"; conceden prioridad a la atención de la implementación del Derecho Educativo como contenedor de paradigmas que hacen a la formación ciudadana y la multiculturalidad.; (2014, p. 17)

Este conceito multidimensional visa legitimar o direito através da escola, transformando-a num espaço social onde o direito é construído e serve como instrumento essencial para a formação cidadã, a resolução pacífica de conflitos e o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Todavia, essa definição ganha maior densidade no canário brasileiro ao ser situada no contexto do Estado Democrático de Direito e da ordem constitucional inaugurada em 1988. A educação, ao ser elevada a direito social fundamental pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, passou a integrar o núcleo dos direitos que exigem não apenas previsão normativa, mas também efetiva atuação estatal para sua concretização.

Nesse sentido, Edivaldo Boaventura aprofunda a compreensão do campo ao destacar que o Direito Educacional é um “conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação” (BOAVENTURA, 2004, p. 43). Ainda que essa definição destaque a dimensão reguladora do direito, ela também sugere a necessidade de organização jurídica voltada à garantia da função social da educação.

Essa perspectiva é reforçada por Ingo Wolfgang Sarlet (2010), ao afirmar que “os direitos fundamentais sociais, embora demandem prestações positivas por parte do Estado, não podem ser considerados como meras normas programáticas ou

aspiracionais" (p. 63). Tal posicionamento confere ao Direito Educacional um caráter vinculante, juridicamente exigível, especialmente quando se trata de assegurar acesso universal, qualidade e equidade na oferta educacional.

Nesse contexto, é essencial compreender que o Direito Educacional ultrapassa o campo da simples normatização das relações escolares. Ele assume um papel estratégico na mediação entre a cidadania formal e sua realização substantiva, articulando o marco jurídico com as políticas públicas. Como aponta Dermeval Saviani (2008), "não basta garantir o acesso à escola, é preciso assegurar as condições objetivas de permanência e de aprendizagem com qualidade social" (p. 78). Essa concepção aponta para a indissociabilidade entre Direito, Política e Educação, evidenciando que o Direito Educacional deve ser analisado sob uma perspectiva crítica e histórica.

A construção e consolidação do Direito Educacional como campo autônomo e estratégico implicam, portanto, sua vinculação direta ao projeto democrático e à justiça social. Trata-se de um instrumento de garantia de direitos e, ao mesmo tempo, de transformação social, exigindo uma atuação estatal proativa e contínua, respaldada por políticas públicas eficientes e mecanismos de controle social.

3. A educação como direito político e social

Ainda no início do século XX, Pontes de Miranda já chamava atenção para a centralidade da educação no processo de construção social e jurídica do país. Em sua obra "Direito à Educação" (1933), ele não apenas reconhece a educação como um direito fundamental, mas enfatiza sua dimensão sociológica ao defender a criação de uma escola única e acessível a todos. Para Pontes deMiranda (1933), a educação não poderia ser um benefício concedido, mas sim um direito exigível pelo povo, necessário tanto para o desenvolvimento individual quanto para o progresso coletivo da nação.Essa perspectiva antecipa uma compreensão moderna dos direitos sociais, em que o direito à educação se apresenta como condição indispensável à cidadania plena.

Essa visão ganha maior densidade com o educador Anísio Teixeira (1936), que se notabilizou por sua crítica contundente à escola como espaço de privilégio e exclusão. Inspirado pelo pragmatismo de John Dewey e pelo ideário da Escola Nova, Teixeira defendia que a educação é não apenas um direito individual, mas uma dependência essencial da democracia. Em sua visão, não haveria democracia possível sem uma escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade, capaz de formar

cidadãos autônomos, críticos e participantes. Conforme o autor destacou em 1936, a efetivação do regime democrático no Brasil dependeria diretamente da capacidade da escola pública em preparar a população para o exercício consciente da cidadania.

Nessa ótica, o Direito Educativo ultrapassa os limites formais do ordenamento jurídico, assumindo um papel transformador, ele não apenas regula relações sociais, mas atua como instrumento de combate às desigualdades estruturais.

4. Direito educativo e políticas públicas: O vínculo da efetivação do direito à educação

A concretização do Direito Educativo no contexto brasileiro representa um dos principais desafios enfrentados pelo Estado Democrático de Direito, configurando-se como elo essencial entre os preceitos constitucionais e a realidade vivida pela população. A passagem desse direito do campo meramente normativo para sua expressão prática nas estruturas sociais ocorre, sobretudo, por meio da criação, execução e monitoramento das políticas públicas voltadas à educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi alçada à condição de direito social fundamental, conforme o disposto no artigo 205 (BRASIL, 1988). Essa mudança conferiu ao direito à educação uma natureza dual.Por um lado, trata-se de um direito subjetivo, o que possibilita sua reivindicação judicial por parte dos indivíduos frente à inação estatal, por outro, possui caráter programático, exigindo do Estado a formulação de planos, metas e ações concretas e contínuas para assegurar sua efetivação plena. É justamente nesse ponto de intersecção entre o dever jurídico e a ação política que se delineia o campo do Direito Educativo, em diálogo direto com a formulação de políticas públicas.

O caráter de direito público subjetivo da educação básica obrigatória, por exemplo, é o que garante a justiciabilidade imediata do acesso, conforme defendido por Cury (2002), que ressalta a responsabilidade do poder público em oferecer o ensino obrigatório sob pena de responsabilização da autoridade competente. Contudo, o aspecto programático do direito, que busca a qualidade e o pleno desenvolvimento da pessoa, requer a elaboração e o contínuo aperfeiçoamento das políticas educacionais.É justamente nesse ponto de intersecção entre o dever jurídico e a ação política que se delineia o campo do Direito Educativo, em diálogo direto com a formulação de políticas públicas.

Embora o reconhecimento constitucional da educação como prerrogativa civil seja um marco civilizatório, sua implementação padece de restrições estruturais e políticas. A existência de uma sólida estrutura normativa não assegura, por si só, o acesso pleno e equitativo à educação de excelência. Como pontua Cury (2002), há um nítido descompasso entre a promessa constitucional e o panorama fático social, denotando a ineficácia em converter o direito formal em um padrão básico de qualidade e igualdade, resultado de negligências institucionais, imprecisões regulatórias e embates de prioridade na pauta estatal.

A dualidade do direito à educação coloca o Estado diante de exigências jurídicas e administrativas complexas. No campo judicial, observa-se uma crescente judicialização da educação, especialmente quando o poder público falha em garantir vagas na educação básica ou recursos para estudantes com deficiência, por exemplo. Já no âmbito programático, a efetivação desse direito requer planejamento articulado, políticas intersetoriais, financiamento adequado e mecanismos de avaliação e correção de rumos.

Um obstáculo adicional está presente na estrutura federativa brasileira, caracterizada por grande disparidade entre União, estados e municípios no que tange à capacidade de gestão e recursos disponíveis. Embora a Constituição atribua a responsabilidade pela educação a todos os entes federativos, na prática essa cooperação é frequentemente desarticulada, resultando em desigualdades regionais e ineficiências na execução das políticas educacionais.

A supervisão e o controle social das políticas públicas voltadas à educação também demandam atenção especial. Mecanismos como os conselhos de educação, os tribunais de contas e os fóruns de participação social desempenham papel fundamental na promoção da transparência e na responsabilização das ações governamentais. Contudo, sua efetividade muitas vezes é comprometida por limitações estruturais, insuficiente qualificação técnica ou por influências político-partidárias. Superar esses obstáculos requer um comprometimento que ultrapasse a mera formalidade legal, buscando a efetiva coerência e aplicação prática na gestão pública. Nesse sentido, é fundamental diminuir a distância entre o que se promete e o que se realiza, pois, como afirma Paulo Freire, "é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática" (FREIRE, 1996, p. 48).

Dessa forma, o Direito Educativo pode ser compreendido como um campo

interdisciplinar e estratégico, que exige não apenas a existência de normas jurídicas, mas também a implementação de políticas efetivas, sustentadas por compromissos éticos e políticos com a justiça social. Superar a distância entre o texto constitucional e a experiência cotidiana da população é um imperativo democrático, e isso só será possível por meio de uma atuação proativa, articulada e orientada pelos princípios da equidade e da inclusão.

5. A estrutura normativa como base da ação do Estado

O Direito Educativo, em sua essência, fornece a base legal e principiológica sobre a qual toda a arquitetura das políticas educacionais deve ser construída. Ele transcende a simples legalidade, funcionando como um corpo de princípios que orientam o sistema de ensino (JOAQUIM, 2020). Nesse sentido, o arcabouço normativo brasileiro define os alvos e os instrumentos da política educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) não é apenas uma lei de organização, mas o principal instrumento que traduz os princípios constitucionais em diretrizes, normas e metas de governo para a educação brasileira. Ela estrutura os níveis e as modalidades de ensino, define responsabilidades entre os entes federativos e estabelece as condições mínimas de funcionamento das escolas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em lei com vigência decenal, é o principal dispositivo de planejamento de longo prazo que objetiva superar as desigualdades educacionais. Ele transforma os princípios do Direito Educativo em metas quantificáveis, abrangendo desde o financiamento, como o FUNDEB, que garante recursos mínimos por aluno, até a gestão da qualidade e a expansão do acesso.

A existência desses instrumentos legais impõe ao Estado não apenas a obrigação de ofertar vagas, mas de garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência (BRASIL, 1988), obrigando o desenho de políticas públicas que combatam a evasão, o abandono e a segregação escolar. A inércia do Poder Público frente a esses mandamentos pode, em última instância, ser questionada sob a luz do Direito Educativo.

6. O Legado de Freire na política educacional transformadora

A formulação de políticas públicas educacionais justas e democráticas não pode ignorar a dimensão ética e política do ato de educar, profundamente marcada pela

filosofia de Paulo Freire. Embora sua atuação tenha sido primordialmente pedagógica, o pensamento freiriano fornece o substrato ideológico para que as políticas públicas cumpram um papel verdadeiramente emancipador, e não meramente reprodutor.

Freire defendia a educação emancipatória (FREIRE, 1987), que se baseia no diálogo e na conscientização (práxis), em clara rejeição à chamada educação "bancária". Nesta, o conhecimento é depositado passivamente no aluno, desconsiderando sua realidade e potencial crítico. Essa filosofia tem implicações diretas no caráter das políticas públicas.

O pensamento freiriano, que exige a superação da desigualdade, ressalta que as políticas públicas devem ir além do mero oferecimento de acesso. Elas devem garantir a permanência do estudante em condições dignas e a oferta de uma qualidade que promova a criticidade, a participação social e a emancipação.

O Diálogo como princípio administrativo, a ausência de diálogo ou a imposição de modelos educacionais "de cima para baixo" desqualificam a experiência escolar e falham em cumprir o princípio constitucional da liberdade de aprender e ensinar. O Direito Educativo, ao absorver a perspectiva freiriana, exige que as políticas públicas sejam construídas com a participação efetiva da comunidade escolar.

A conscientização e o diálogo, pilares de Freire, pressupõem a valorização do docente como agente político e mediador do conhecimento, um aspecto central para o qual as políticas de carreira, salário e formação continuada são demandadas.

Desse modo, o Direito Educativo não apenas ampara a legalidade da política, mas exige que ela promova um ambiente de respeito mútuo e que reconheça o papel transformador da sala de aula na formação integral e crítica do cidadão.

7. A relação com a construção do pensamento educativo brasileiro

A conexão primordial entre o Direito e Políticas Públicas na educação brasileira foi precedida por personalidades que edificaram a reflexão nacional. A preconização do ensino como uma obrigação do Poder Público e como fundamento da ordem democrática constituiu o eixo principal do ideário de Anísio Teixeira, que, a partir dos anos 1930, defendia a carência de uma instituição escolar mantida pelo poder público, singular, não confessional e sem custos paraos cidadãos. Em consonância com a essência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Teixeira concebia a educação não como uma concessão, mas sim como um direito público subjetivo, o

recurso básico para superar as disparidades na sociedade e garantir a prosperidade integral e comunitária do país.

Essa linha de pensamento,alicerçada em Anísio Teixeira, defendia que a educação não poderia ser tratada como um "privilégio" destinado a uma elite, mas sim como um direito e uma dependência essencial para a democracia (TEIXEIRA, 1968). Para Teixeira, a organização e a administração da educação deveriam ser entendidas como um serviço público especial e autônomo, e a verdadeira democracia somente existiria quando a escola pública formasse a população para o pleno exercício democrático.

As políticas públicas educacionais, portanto, não são apenas o cumprimento frio da lei, mas a concretização dessa visão histórica e filosófica que enxerga na educação o motor da equidade e da justiça social. A falha da política é a falha do Direito Educativo em sua missão de reduzir as assimetrias sociais.

8. Considerações finais

O Direito Educativo, conceituado por pensadores como Boaventura (2004) como o conjunto de normas que disciplina as relações no processo ensino-aprendizagem, é o alicerce de todas as políticas públicas educacionais. A interface entre ambos é, em última análise, o mecanismo pelo qual a República tenta cumprir a promessa de igualdade de oportunidades.

O Brasil possui a estrutura legal (LDB) e o planejamento estratégico (PNE) que o Direito Educativo exige. Contudo, o desafio da efetividade reside na continuidade, no financiamento adequado e na gestão democrática que incorpore o olhar crítico e dialógico de Paulo Freire.

A política pública deve ser um instrumento vivo, constantemente reavaliado para garantir que a educação não permaneça um direito meramente formal, mas uma realidade cotidiana de emancipação e transformação social para todos os brasileiros.

O Direito Educativo no Brasil é muito mais do que um conjunto de artigos legais, é uma área interdisciplinar que serve como ponte entre a teoria e a prática na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. As visões de Pontes de Miranda (1933) e Anísio Teixeira (1968) definiram a educação como um direito fundamental para a democracia, enquanto o conceito sistematizado de Boaventura (2004) organiza a estrutura normativa. O pensamento de Paulo Freire (1987), por sua vez, insere a dimensão ética e dialógica que deve permear a execução das políticas.

A efetividade do Direito Educativo depende da capacidade do Estado de criar políticas públicas que não apenas garantam o acesso, mas que combatam as desigualdades estruturais e fomentem um ambiente escolar que seja, de fato, um espaço de emancipação e desenvolvimento pleno da cidadania. O desafio da área reside na contínua fiscalização para que o "direito à educação" não se torne apenas uma promessa, mas uma realidade cotidiana para toda a população brasileira.

Referências

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Introdução ao Direito Educacional.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 22 de outubro de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 22 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932). Brasília, DF: Inep, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade e à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563/562 Acesso em 20/10/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOAQUIM, Fernando. **Direito educativo: fundamentos e princípios**. São Paulo: Atlas, 2020.

MIRANDA, Pontes de. **Direito à Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: S.A. Ed. F. Briguiet & Cia., 1933.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. I**ntroducción al análisis del derecho educativo**. 1ª ed. Alta Gracia: Pirca Ediciones, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA MEDICINA VETERINÁRIA: PARA ALÉM DO CONTEUDISMO

Deivid Guareschi Fagundes[44]
Silvia Regina Canan[45]

Eixo Temático: 7. Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Analisa-se a formação pedagógica de docentes da Medicina Veterinária (MV)à luz do Direito Educativo e das políticas públicas, examinando como a profissionalidade docente, em cursos de bacharelado, depende de arranjos institucionais que convertam iniciativas pontuais em política de desenvolvimento. Adota-se estudo qualitativo de caráter analítico-documental, baseado em autores clássicos e contemporâneos, em evidências sobre Projeto Pedagógico de Curso (PPC), perfil docente e planos institucionais, articulado aos marcos normativos — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os resultados apontam lacunas curriculares recorrentes (ausência de componentes didático-pedagógicos), predomínio da formação inicial bacharel e oferta episódica de ações formativas; quando implementado com diagnóstico de necessidades, integração à avaliação institucional e certificação, o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) altera incentivos e rotinas, favorecendo avaliação formativa, Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE) e simulação com *debriefing*. Conclui-se que profissionalizar a docência em MV requer institucionalizar o ciclo diagnóstico→formação→avaliação→certificação, com efeitos na carreira, governança, orçamento e métricas; sem esses elementos, o direito à formação continuada permanece declarado, mas não entregue.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Didática universitária. Direito educativo. Formação continuada. Políticas públicas.

TEACHING PROFESSIONALISM IN VETERINARY MEDICINE: BEYOND CONTENTISM

Abstract
This study analyzes the pedagogical training of veterinary medicine (VM) teachers in light of educational law and public policies, examining how teaching professionalism in bachelor's programs depends on institutional arrangements that convert specific initiatives into development policies. This qualitative, analytical-documentary study is based on classical and contemporary authors, evidence on the Pedagogical Course Project (PPC), teaching profile, and institutional plans, in conjunction with regulatory frameworks — the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), National

[44] Doutorando no Programa de Pós-GraduaçãoemEducação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Médico Veterinário. Email: a110582@uri.edu.br
[45] DoutoraemEducação pela UNISINOS -Universidade do Vale do Rio dos Sinos.Docentena URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Email:silvia@uri.edu.br

Curricular Guidelines (DCNs), and the National Higher Education Assessment System (SINAES). The results point to recurring curricular gaps (lack of didactic-pedagogical components), a predominance of initial bachelor's degree training, and episodic provision of training activities. When implemented with needs assessment, integration with institutional assessment, and certification, the Teacher Professional Development Plan (PDPD) alters incentives and routines, favoring formative assessment, Objective Structured Clinical Examination (OSCE), and simulation with debriefing. The conclusion is that professionalizing teaching in VM requires institutionalizing the diagnosis → training → assessment → certification cycle, with impacts on careers, governance, budgets, and metrics. Without these elements, the right to continuing education remains declared but undelivered.

Keywords: Formative assessment. University teaching. Educational law. Continuing education. Public policies.

Introdução

A formação pedagógica de docentes da Medicina Veterinária (MV) insere-se num quadro mais amplo de mudanças do ensino superior brasileiro. Nas últimas décadas, políticas de expansão e a pressão das tecnologias de informação alteraram o perfil discente e o trabalho docente, exigindo do professor universitário competências para além do domínio técnico do campo profissional (MASETTO; GAETA, 2015).

Normativamente,a formação pedagógica docente não é um favor nem uma escolha privada do professor: é um dever de política pública resultante da LDB, das DCNs e doSINAES. Quando a Medicina Veterinária naturaliza a docência como extensão do saber técnico, desloca-se para o indivíduo um ônus que é institucional e estatal: garantir formação inicial e continuada de qualidade, com condições de trabalho, tempo protegido e acompanhamento.

Criticamente, isso significa deslocar o foco de “dar aula” para “promover aprendizagem”, sob condições institucionais nem sempre favoráveis — um ponto que atravessa cursos de bacharelado e também formações técnicas com vistas à docência.

No recorte específico da Medicina Veterinária, levantamentos curriculares mostram que, mesmo quando os PPCs cumprem diretrizes e normativas, costuma faltar espaço explícito para componentes que tratem de didática, avaliação e profissionalidade docente; tampouco se ofertam, de modo sistemático, optativas voltadas às lacunas didático-pedagógicas para quem almeja atuar no magistério superior (OLIVEIRA; BRUZAMOLIN; OLIVEIRA, 2018).

A ausência de componentes didático-pedagógicos no PPC é evidência de falha

de implementação da política pública: as DCNs e o SINAES sinalizam práticas de ensino ativas e centradas na aprendizagem, mas o currículo não incorpora as condições para tal. O impacto é duplo: constrange o direito do docente à formação e mitiga o direito do estudante a uma formação profissional segura e ética, sobretudo em ambientes de clínica e hospital-escola (OLIVEIRA; BRUZAMOLIN; OLIVEIRA, 2018). Em suma, as normas declaram o direito, mas o PPC e as condições de trabalho docente ainda não o tornam efetivo.

Em outras palavras, os currículos formam excelentes bacharéis, mas deixam pouco sinalizado "como" ensinar MV no nível superior — sobretudo em contextos decursos de bacharelado (e formações técnicas relacionadas).

Do ponto de vista conceitual (base pedagógica clássica), Saviani (1998) já advertia, na década de 1990, para a necessidade de preparar a docência universitária quanto ao uso pedagógico de tecnologias, às demandas de heterogeneidade discente e ao risco de uma "subclasse" de profissionais que ensinam sem formação pedagógica específica.

Essa leitura permanece atual no caso da MV, em que a forte identidade técnico-profissional tende a empurrar a pedagogia para o segundo plano. Em chave complementar, a tradição didática de Libâneo (2004) reivindica o professor-pesquisador, capaz de articular investigação e ensino para superar a lógica transmissiva.

Para situar o problema e seu alcance, vale explicitar a "mudança cultural" requerida na universidade contemporânea — deslocamento que afeta diretamente os cursos de MV:

> "A maioria dos docentes do ensino superior que hoje atuam em nossas faculdades se formou a partir de currículos estruturados no modelo francês–napoleônico de universidade, onde o papel do professor é central [...] O professor deixa de ser o centro da aula e da informação para ocupar um papel de incentivador do aluno na atitude de pesquisar e construir seu conhecimento. O professor torna-se um mediador entre o aluno e sua aprendizagem. Trata-se de uma mudança cultural radical no papel do professor." (MASETTO, 2012, apud MASETTO; GAETA, 2015, p. 4).

Tomamos o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) como referência de gestão da formação docente: um ciclo que organiza levantamento de necessidades, acompanhamento pela avaliação institucional ereconhecimento/certificação do percurso do professor. Com isso, a MVsupera

iniciativas pontuais e consolida uma rotina institucional de desenvolvimento. No decorrer do texto, descreve-se esse ciclo,com suas responsabilidades e impactos esperados no planejamento, na avaliação por competências e no ensino em serviço.

Ainda assim, a literatura enfatiza que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) carecem de ações formativas permanentes e de compreender a formação docente como investimento estratégico, o que mantém iniciativas dispersas e descontínuas (SILVA NETA et al., 2020).

Diante desse cenário, este trabalho tem por objetivos: (i) contextualizar a formação pedagógica de professores da MV em cursos de bacharelado/formações técnicas no ensino superior; (ii) articular fundamentos clássicos e contemporâneos (Saviani, Libâneo, Masetto, entre outros) com evidências recentes do campo da MV; e (iii) discutir caminhos institucionais e didático-metodológicos para qualificar a profissionalidade docente na área. Em termos de contribuição, argumentamos que a MV precisa deixar de "ter" ações pedagógicas pontuais para ser um ambiente de desenvolvimento profissional docente contínuo — do PPC ao PDPD — com foco na aprendizagem significativa e ética do futuro médicoveterinário (MASETTO; GAETA, 2015; OLIVEIRA; BRUZAMOLIN; OLIVEIRA, 2018). Passo, então, ao exame do quadro conceitual e empírico que sustenta adiscussão.

Desenvolvimento

Docência universitária em bacharelados e a tensão entre saber técnico e saber pedagógico

No ensino superior brasileiro, consolidou-se historicamente a figura do "especialista que ensina", isto é, do profissional que se reconhece antes como médico, engenheiro, advogado — ou médico veterinário — do que como **professor universitário**. Essa tradição naturalizou a ideia de que o domínio de conteúdo bastaria para garantir a docência, o que deslocou a formação pedagógica para um plano secundário (FERREIRA, 2022).

A distinção entre **Pedagogia**e**Didática** ajuda a compreender por que essa crença é insuficiente: a Pedagogia "orienta as finalidades da ação educativa", enquanto a Didática investiga **fundamentos, condições e modos** de realizar o ensino,

possibilitando que docentes “pedagogizem” as ciências e articulem os elementos para que **aconteça a aprendizagem** (LIBÂNEO, 2004; FERREIRA, 2022).

> “Começou-se a perceber que assim como para a **pesquisa** se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a **pós-graduação** buscou resolver esse problema, a **docência no ensino superior**também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de **profissionalismo**, superando a situação […] de se ensinar ‘por boa vontade’ […].” (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

No campo da MV, em que o especialismo técnico é intenso (clínica, cirurgia, produção animal, inspeção, entre outros), essa passagem da “boa vontade” à profissionalidade docente implica institucionalizar tempos e dispositivos de formação que integrem planejamento, mediação e avaliação — não como adendos, mas como parte da competência docente. Nesse mesmo horizonte, a docência universitária passou a demandar que o professor seja também pesquisador da própria prática, em diálogo com tecnologias e mudanças socioculturais.

A máxima de que “quem sabe, sabe ensinar” expressa bem a herança do modelo napoleônico, onde praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, o que institucionalizou o foco no saber específico, o que ajuda a explicar a secundarização da dimensão didático-pedagógica (MASETTO, 2003).

Em MV, essa matriz cultural ajuda a explicar por que a dimensão **didático-pedagógica** permanece menos valorizada do que a produção em pesquisa e a expertise em conhecimentos específicos da área — e por que reorientar PPCs e políticas de formação docente é condição para mudar práticas.

Essa tensão histórica explica por que, na MV, os PPCs mantêm forte ênfase técnico-científica e tímida institucionalização de saberes pedagógicos, como mostram as análises curriculares recentes.

Formação pedagógica de docentes em Medicina Veterinária: evidências empíricas e arranjos institucionais

A literatura específica de MV aponta **lacunas estruturais** na formação pedagógica: ao comparar diretrizes e matrizes de diferentes IES, Oliveira, Bruzamolin e

Oliveira (2018) identificaram que muitas grades **não** ofertam componentes voltados ao ensino superior e à didática, o que afasta egressos bacharéis da possibilidade de atuar no magistério com preparo sistemático.

> "As instituições elencadas **não apresentam** em suas respectivas grades curriculares **disciplinas** que contemplem o **ensino direcionado à docência** no ensino superior, tampouco ofertam […] matérias optativas que abordem as **deficiências didático-pedagógicas** e atendam aos anseios pela busca e aperfeiçoamento da formação pedagógica do aluno." (OLIVEIRA; BRUZAMOLIN; OLIVEIRA, 2018, p. 525–526).

No plano do perfil docente, estudo de caso com 61 professores de um curso público de MV indica predominância de bacharelado como formação inicial (86,9%), com licenciatura praticamente ausente; embora haja ações de formação contínua, elas são pontuais e não substituem a falta de base pedagógica inicial (SILVA NETA et al., 2020). Em consequência, o problema não é apenas individual, mas institucional: na carreira universitária, o prestígio da pesquisa/pós-graduação tende a secundarizar a dimensão pedagógica; por isso, núcleos de política de graduação e fóruns permanentes aparecem como respostas de governança para planejar e acompanhar a formação docente (MOROSINI, 2000).

No mesmo sentido, Pacheco, Magalhães Júnior e Monteiro (2023), ao reconstruírem os **percursos** de docentes bacharéis, concluíram pela necessidade de discutir **formação pedagógica** e de promover um **investimento institucional** que ressignifique as práticas.

Quando a identidade docente se constrói "na prática" e sem apoio, há externalização de custos: o sistema declara o direito à formação continuada, mas transfere ao indivíduo tempo e recursos que deveriam estar institucionalizados. Em termos de política pública, isso indica falha de financiamento e de governança (quem decide prioridades, com qual orçamento e com que critérios de avaliação?).

Essa orientação aparece materializada em planos como o **PDPD**, com dois eixos — um **pedagógico comum** e outro **diversificado por área** — e um conjunto de ações que articula diagnóstico de demandas, sensibilização de coordenações, integração com avaliação institucional e **certificação** das atividades (SILVA NETA et al., 2020).

Transformar oficinas em política exige três peças de implementação: diagnóstico de necessidades (para definir prioridades), integração à avaliação institucional (para

garantir continuidade e correção de rumo) e certificação (para dar lastro na carreira). Esse desenho faz o PDPD deixar o formato de eventos e passar a mudar incentivos e rotinas — o que, em Direito Educativo, é o teste decisivo de uma política efetiva (SILVA NETA et al., 2020). Quem é responsável, institucionalmente, por financiar e reconhecer esse tempo formativo?

Essas evidências sugerem que, em MV, a **formação pedagógica** efetiva não resulta de oficinas episódicas, mas de políticas que conectem PPC, desenvolvimento na carreira e acompanhamento da prática — algo coerente com a passagem do "especialista que ensina" para o **profissional docente**.

Desafios e propostas: competências docentes, metodologias e institucionalização na MV

A mudança desejada supõe **competências docentes** que integrem saber técnico, didático e ético, deslocando o centro da aula para a **aprendizagem** dos estudantes — inclusive em cenários de clínica, laboratório e campo. Como sintetizam Masetto e Gaeta (2015, p. 4), "não mais é suficiente ter um diploma e 'dar aulas'; é preciso '**ser professor' e desenvolver a aprendizagem**", o que implica rever a cultura do professor como **centro**e assumir o papel de **mediador**.

Esse deslocamento dialoga com as **DCNs** e com a literatura recente sobre ensino superior: há pressão por **formação continuada, metodologias ativas** e uso crítico de tecnologias, sob pena de as inovações ficarem apenas no plano retórico (GIAQUINTO et al., 2025).

Na MV, isso se traduz em trilhas como planejamento por competências, avaliação clínica autêntica (por exemplo, Exame Clínico Objetivo Estruturado — OSCE), simulação com *debriefing* e ensino em serviço em fazendas/hospitais-escola, sempre com *feedback* estruturado. Essas estratégias não são modismos: funcionam como tecnologias de política para garantir padrões mínimos de qualidade e segurança na formação. A questão pública é quem financia, quem forma o formador e como se mede resultado (evasão, retenção, desempenho clínico/ético); sem métricas e orçamento, a implementação não escala — e o direito declarado não se materializa no âmbito do curso.

Do ponto de vista institucional, as trilhas só saem do papel quando há dispositivos claros de implementação. O PDPD descrito por SILVA NETA et al. (2020)

detalha ações como mapeamento de demandas, mobilização de centros e coordenações, integração com a avaliação institucional e mecanismos de certificação; além disso, recomenda articular formação pedagógica e específica à carreira docente.

Nessa direção, os mesmos autores sustentam o PDPD como política institucional. Para operacionalizá-lo, importa fixar governança e meios: quem define prioridades e cronograma (diagnóstico), que orçamento e carga horária sustentam as ações, como a avaliação institucional retroalimenta decisões e de que modo a certificação produz efeitos na carreira. Em outras palavras, o teste agora não é repetir componentes, mas garantir decisão, financiamento, registro e indicadores consistentes com o arranjo proposto.

Em perspectiva crítica, a MV aparece como **campo paradigmático**: evidencia a insuficiência do foco exclusivo no saber técnico e indica que a qualidade da formação profissional exige **docentes com profissionalidade pedagógica** — algo que depende de **políticas institucionais** consistentes, e não de esforços individuais fragmentados.

Nesse horizonte, na prática,o avanço não depende de oficinas isoladas, mas de um **PDPD institucionalizado**, com **diagnóstico, articulação à avaliação institucional** e **certificação**do percurso docente (SILVA NETA et al., 2020). S**em vínculo à avaliação e à progressão na carreira, a formação se reduz a eventos — não a uma política de desenvolvimento.**

Do ponto de vista de política pública,o avanço depende de institucionalizar a formação docente (ciclo diagnóstico→formação→avaliação→certificação), com vínculo à avaliação institucional e efeitos de carreira. Políticas sem governança, orçamento e métricas viram eventos episódicos; com esses elementos, viram direito efetivo — para docentes e estudantes.

Conclusão

A formação pedagógica de docentes da MV é condição para enfrentar desafios persistentes no ensino superior: expansão, com heterogeneidade discente, centralidade da tecnologia e currículos ainda marcados por hegemonia do "conteudismo" técnico. A literatura indica que profissionalizar a docência — e não apenas titular pesquisadores — é um eixo decisivo: requer domínio do campo, competência didático-pedagógica e dimensão política, articuladas a metodologias ativas e avaliação formativa (MASETTO; GAETA, 2015). Em termos de direito educativo, não se trata de voluntarismo docente: é

dever institucional transformar esse ideal em política com governança, orçamento e métricas.

No recorte da MV, evidências curriculares revelam lacunas: falta de disciplinas que tratem de didática, avaliação e ensino superior, além da ausência de ofertas optativas voltadas a quem vislumbra a carreira docente (OLIVEIRA; BRUZAMOLIN; OLIVEIRA, 2018). Tais lacunas têm efeitos concretos sobre equidade e segurança formativa: sem condições pedagógicas, multiplica-se a dependência do "saber técnico" como se fosse suficiente para ensinar, o que perpetua desigualdades de aprendizagem e fragiliza a responsabilização pública dos cursos.

Crítica e propositivamente, duas frentes se impõem: (a) política institucional — PDPDs que integrem diagnóstico de necessidades, trilhas formativas e certificação vinculada à carreira; (b) prática pedagógica — desenho de componentes curriculares da MV que conectem saberes profissionais e saberes da docência (SILVA NETA et al., 2020). Estratégias claras decorrem desse binômio: (i) instituir um comitê de desenvolvimento docente (com representação de coordenações e fazendas/hospitais-escola) responsável por planejar o ciclodiagnóstico→formação→avaliação→certificação; (ii) reservar carga horária docente protegida e criar rubrica orçamentária para formação continuada; (iii) conectar a certificação do PDPD a progressão/promoção na carreira; (iv) publicar indicadores anuais (retenção, desempenho em OSCE, participação em formação, evidências de *feedback*) como parte da avaliação institucional.

Assim, a docência universitária deve ser tratada como prática intelectual e ética — não mero prolongamento do ofício profissional. A formulação de Ferreira (2022) ajuda a ancorar esse horizonte:

> "Para realizar um trabalho didático-pedagógico condizente com a realidade em que está inserido, o professor deve ser crítico e perspicaz para estimular seus alunos [...]; ético, uma vez que é formador de opinião, ter vocabulário ilibado; ser reflexivo da prática constante de seu trabalho; reconhecer a cultura de seus alunos; enfim, ele deve conhecer seu campode atuação e ser capaz de permitir aos seus alunos que se apoderem de seus ensinamentoscom criticidade, tornando-os parte de um processo de construção de seus própriosconhecimentos." (FERREIRA, 2022, p. 1365).

Essa definição implica compromissos verificáveis: planejar com base em

diagnóstico de necessidades reais (e não em agendas episódicas), alocar tempo e orçamento para o trabalho pedagógico, avaliar para aprender — substituindo práticas classificatórias por avaliação formativa com *feedback* —, documentar evidências de desenvolvimento (planos, rubricas, registros de feedback, resultados de OSCE/simulação) e publicar indicadores que assegurem transparência e avaliação institucional perante a comunidade acadêmica. Pressupõe, ainda, observação entre pares com *debriefing*, mentoria docente e portfólio como parte do percurso de carreira, além da articulação com PPC, DCNs e avaliação institucional para correção de rumo. Enfim, trata-se de converter princípios em rotinas e resultados monitoráveis, garantindo que o direito à formação continuada seja efetivamente entregue no cotidiano do curso.

À luz dos clássicos, Saviani (1998) antecipa que a universidade só responderá aos novos tempos se articular tecnologia, relação pedagógica e identidade docente — alerta que permanece atual na MV, onde o peso técnico pode eclipsar a formação para ensinar. E, com Libâneo (2004), reforça-se o perfil do professor-pesquisador, que investiga sua própria prática para produzir inovação didática e aprendizagem significativa. Portanto, o padrão desejável na MV não é um "especialista que improvisa a docência", mas um profissional que domina o campo e, simultaneamente, domina a mediação pedagógica — e que é institucionalmente apoiado para isso.

Em termos operacionais, para cursos de MV, recomenda-se: (1) incluir, nos semestres iniciais, componentes obrigatórios de Didática do Ensino Superior em Saúde/MV; (2) instituir PDPDs com eixos comum e específico por áreas (clínica, produção, saúde coletiva, entre outras), com mentoria docente; (3) adotar avaliação formativa e *feedback* entre pares; (4) promover desenvolvimento docente baseado em evidências (observação de aula, análise de tarefas, microensino).

Além disso, recomenda-se: (5)instituir portfólio docente como requisito de progressão, articulando evidências de planejamento, avaliação e inovação; (6) implementar observação cruzada com protocolo de *debriefing*; (7) integrar planos anuais de formação à avaliação institucional, com metas e relatórios públicos.

Tais medidas movem a MV de iniciativas dispersas para uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo — onde ensinar é objeto de conhecimento, e não apenas de boa vontade (MASETTO; GAETA, 2015; SILVA NETA et al., 2020). Sem governança, orçamento e indicadores, o direito à formação permanece declarado; com eles, torna-se efetivamente entregue.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3, de 15 de agosto de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 ago. 2019, Seção 1, p. 199 e 201. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/120701-rces003-19/file. Acesso em: 02set. 2025.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004, n. 72, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

FERREIRA, Vando Madureira. **Docência no ensino superior: formação docente, identidade e prática pedagógica.*Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação***, v. 8, n. 1, p. 1360-1373, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3981

GIAQUINTO, Claudia Barcelos; CAVALHEIRO, Camila Ferreira; FREITAS, Lílian Márcia de; FORMAGGI, Laura Luciane Gonçalves; CARMO, Ivani Ramos do; TEIXEIRA, Raphael Paixão Branco; CLOVIS, Everton Rodrigues; NOVAIS, Caroline Batista Fantini de; FRENEDOZO, Rita de Cássia; AMARAL, Carmen Lúcia Costa; VILAÇA, Fabiana Aparecida. Desafios para a docência do ensino superior. ***Revista Caderno Pedagógico***, Curitiba, v. 22, n. 4, p. 01–20, 2025. **DOI:** 10.54033/cadpedv22n4-108

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. **Os desafios para a formação de professores do ensino superior**. ***Revista Triângulo***, v. 8, n. 2, p. 4–13, jul./dez. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In:* MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.

OLIVEIRA, Marivaldo da Silva; BRUZAMOLIN, Amanda Louise; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. **Avaliação e formação pedagógica dos docentes de um**

curso superior de Medicina Veterinária. ***Revista Intersaberes***, v. 13, n. 30, p. 525–539, set./dez. 2018.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; MONTEIRO, RahelRachelley Matos. Docência universitária: percursos de formação de professores bacharéis no curso de Medicina Veterinária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, e023007, 2023. DOI: 10.20396/riesup.v9i0.8659136

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA NETA, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Denilson Cursino; PACHECO, Mayara A. L.; BARROSO, Matheus P. S. **Docência universitária no curso de Medicina Veterinária: percursos da formação docente**. ***Revista e-Curriculum***, v. 18, n. 1, p. 283–306, jan./mar. 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i1p283-306.

DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

Dirléia Fanfa Sarmento[46]
Jardelino Menegat[47]
Roberto Carlos Ramos[48]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Decorrente de uma Pesquisa Documental, este texto tem como objetivo analisar as articulações entre o direito à educação, as Políticas Públicas Educacionais e o Plano Nacional de Educação 2014-2024.A análise documental do *corpus* investigatvo, composto por dispositivos legais, está alicerçada nas orientações de Cellard. A incursão analítica e reflexiva, por meio do diálogo com Ball, Dourado e Cury, indica que: a) a efetividade do direito à educação, luta histórica na trajetória educacional brasileira, ainda não é uma realidade para todas as pessoas; b) o Plano Nacional de Educação, enquanto uma Política Estratégica de Estado e indutor de Políticas Públicas, requer: a articulação e a consolidação do Sistema Nacional de Educação, a fim de garantir a unidade, a qualidade e a equidade da educação pública no Brasil; e a capacidade do Estado brasileiro de articular as políticas educacionais de forma sistêmica, de modo que programas, planos e iniciativas se integrem às metas nacionais. Apesar de seu caráter legal e de seu potencial como instrumento de planejamento de longo prazo, a implementação do proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 está sendo marcada por tensões políticas, descontinuidades administrativas e fragilidades estruturais, haja vista a própria necessidade de sua prorrogração.

Palavras-chave: Direito à Educação. Políticas Públicas Educacionais. Plano Nacional de Educação.

THE RIGHT TO EDUCATION, EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND THEIR LINKS WITH THE NATIONAL EDUCATION PLAN 2014-2024

Abstract
Based on documentary research, this text aims to analyze the connections between the right to education, public educational policies, and the National Education Plan 2014-

[46] DoutoradoemEducação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Pós-doutoradoemCiências da Educação, pela Universidade do Algarve (Portugal) e emEducação, pela Universidade Federal Fluminense (Brasil). Professora e coordenadoraadjunta do Programa de Pós-graduaçãoemEducação da Universidade La Salle (Brasil). dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br
[47] DoutoradoemEducação pela Universidade La Salle (Brasil). DoutoradoemAdministração de Empresas pela Universidad de La Empresa (Uruguai). Pós-DoutoradoemEducação pela Universidade Federal Fluminense (Brasil). Professor doPrograma de Pós-graduaçãoemEducação da Universidade La Salle (Brasil) e do Programa de Pós-GraduaçãoemEducação da UniversidadeCatólica de Petrópolis (Brasil). Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Brasil).Jardelino.menegat@lasalle.org.br
[48] Doutorado e Pós-DoutoradoemEducação pela Universidade La Salle (Brasil).Professor do Programa de Pós-graduaçãoemEducação daUniversidade La Salle (Brasil) e professor colaboradornaUniversidadeCatólica de Moçambique. roberto.ramos@lasalle.org.br

2024. The documentary analysis of the investigative corpus, composed of legal instruments, is based on Cellard's guidelines. The analytical and reflective exploration, through dialogue with Ball, Dourado, and Cury, indicates that: a) the effectiveness of the right to education, a historical struggle in the Brazilian educational trajectory, is still not a reality for all people;b) the National Education Plan, as a Strategic State Policy and driver of Public Policies, requires: the articulation and consolidation of the National Education System, in order to guarantee the unity, quality, and equity of public education in Brazil; and the capacity of the Brazilian State to articulate educational policies in a systemic way, so that programs, plans, and initiatives are integrated with national goals. Despite its legal character and its potential as a long-term planning instrument, the implementation of what is proposed in the 2014-2024 National Education Plan is being marked by political tensions, administrative discontinuities, and structural weaknesses, given the very need for its extension.

Keywords: RighttoEducation. PublicEducational Policies. NationalEducationPlan.

Introdução

O direito à educação está positivado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988)como um direito de todas as pessoas. Tal direito éreafirmado em outros dispositivos que regulam a ação educativa na Educação Básica(Brasil, 1996; Brasil, 2014a; Brasil, 2018; MEC/CNE/CEB, 2013; entre outros).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 atribui competência comum à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação" (Brasil, 1988, art. 23, inciso V). Tal dispositivo expressa o princípio da corresponsabilidade entre os entes federativos na efetivação do direito à educação, concebida como um bem público e socialmente referenciado.

O direito à educação integra o conjunto de direitos sociais positivados na Constituição Federal, e dessa forma, cabe ao Estado a função de planejamento e a garantia da participação da sociedade civil nos processos de formulação, monitoramento, controle e avaliação dessas políticas (Brasil, 2018, art. 193, parágrafo único), reforçando o caráter democrático e participativo da gestão pública. Em relação à organização dos sistemas de ensino, a Constituição dispõe que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório" (Brasil, 1988, art. 211, §4º). Tal determinação fundamenta a necessidade de articulação federativa e a busca por coerência e organicidade entre as diferentes esferas administrativas no campo educacional.

Ademais, o artigo 214 da Constituição define que o **Plano Nacional de Educação(PNE),** com duração decenal, tem por finalidade "articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração", estabelecendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias que orientem a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades. O PNE deve conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do País, bem como ao estabelecimento de metas de investimento público em educação como proporção do produto interno bruto.

O Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988, artigo 214), foi instituído pela Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025 (Brasil, 2025).De acordo com a referida Lei:

> O SNE consiste no conjunto de relações que promovem a articulação dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e a integração de suas ações relativas às políticas educacionais, em regime de colaboração, de acordo com as normas de cooperação de que tratam esta Lei Complementar, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as demais normas da legislação educacional, respeitada a organização federativa da educação nacional.(Brasil, 2025, art. 2º).

O parágrafo único do artigo 2º da Lei Complementar nº 220/2025 dispõe que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem ser instituídos por meio de lei específica de cada ente federado, garantindo-se aos municípios a prerrogativa de optar por sua integração ao sistema estadual de ensino. Tal previsão reforça o princípio da autonomia federativa, consagrado na Constituição Federal (Brasil, 1988), ao reconhecer que cada ente da federação possui competência normativa e organizativa para instituir e gerir o seu próprio sistema de ensino. Ao mesmo tempo, assegura a possibilidade de adesão voluntária dos municípios ao sistema estadual, o que se revela especialmente relevante para aqueles com menor capacidade técnica, administrativa ou financeira, permitindo-lhes compartilhar responsabilidades e estruturas no âmbito da gestão educacional.

Diante do exposto no dispositivo legal, conforme assevera Cury (2025, p. 7) fica explícitoque "SNE e PNE são como que duas faces da mesma moeda".Portanto, "a lei sancionada eleva a educação a um patamar de "coordenação nacional" próximo e similar ao Sistema Único de Saúde (SUS) e ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS)". (Cury, 2025, p.7). O referido autor explica que:

> O conceito de sistema nacional de educação ou mesmo o de sistema

> unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade cujo motor mais importante não se radica na escola, mas no próprio sistema social. De todo modo, essa radicação no sistema social se desdobra para a educação escolar [...] (Cury, 2025, p.11).

Feitas tais considerações, o texto é decorrente de uma Pesquisa Documental (Cellard, 2014)que tem como temática investigativa o Direito à Educação de Qualidade: fundamentos, Políticas Públicas Educacionais e modos de efetivação na Educação Básica, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais. Fazemos um recorte desta pesquisa no que se refere a análise das articulações entre o direito à educação, as Políticas Públicas Educacionais e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014).

Em termos estruturais, inicialmente introduzimos a temática central do texto. A seguir, apresentamos o contexto do estudo, explicitando a abordagem metodológica adotada para a sua realização. Posteriormente, abordamos o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014) como referência para as Políticas Públicas Educacionais. Por fim, realizamos uma síntese das principais ideias constantes no texto, por meio das considerações finais, e listamos as referências consultadas.

Plano Nacional de Educação e Políticas Públicas Educacionais

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foram instituídos dois Planos Nacionais de Educação, enquanto Políticas Estratégicas de Estado, a saber:o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001 a 2010 (Brasil, 2001) e o Plano Nacional de Educação, para o decênio de 2014 a 2024 (Brasil, 2014a). A vigência deste segundo Plano, prevista até o ano de 2024, foi prorrogada pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024a) até o dia 31 de dezembro de 2025. Está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2614/2024 – que "Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034", aguardando Deliberação na Comissão Especial destinada a proferir parecer relativo a tal Projeto. (Brasil, 2024b).Segundo o documento Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014b):

> Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e

> à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014a, artigo 2º) tem como diretrizes:

> I - erradicação do analfabetismo ;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O conjunto de vinte metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014b),estão categorizadas em quatro eixos estruturantes, a saber:

a) Garantia do direito à educação básica com qualidade: metas 1, 2 e 3 (universalização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e para toda a população de 15 a 17 anos); meta 5 (alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental); meta 6 (educação em tempo integral); meta 7 (qualidade da educação básica); meta 9 (alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais);meta 10: educação de jovens e adultos integrada à educação profissional); e Meta 11 (educação profissional técnica de nível médio).

b) Redução das desigualdades e à valorização da diversidade: meta 4 (universalização da Educação Básica par o público-alvo da Educação Especial); e meta 8(elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos).

c) Valorização dos profissionais da educação: Meta 15 (política nacional de formação dos profissionais da educação; meta 16 (formação, em nível de pós-graduação, e formação continuada); meta 17 (equiparação salarial) e meta 18 (Plano de Carreira).

d) Ensino superior: meta 12 (matrícula na educação superior); meta 13 (qualidade da educação superior); e Meta 14 (matrículas na pós-graduação *stricto sensu*).

De acordo com o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 (Brasil, 2024c, p. 12), "Do ponto de vista das políticas educacionais", o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) "é imprescindível para o enfrentamento das desigualdades educacionais", pois "ele aponta objetivos e caminhos e

oferece um conjunto de orientações às políticas públicas educacionais em uma perspectiva de longo prazo".Nesse sentido, o Planos Nacional de Educação é o principal instrumento de planejamento e gestão das Políticas Públicas Educacionais brasileiras, orientando a formulação, a execução e a avaliação das ações no campo educacional.

Dentre algumas Políticas Públicas em vigência, com relação direta às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), destacamos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil,2020); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023a); o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023b); Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), entre outras.

As Políticas, segundo Ball (1998, p.124) "são simultaneamente sistemas de valores e sistemas simbólicos; formas de representar, contabilizar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para alcançar efeitos materiais como para fabricar apoio para esses efeitos". No entender do referido autor:

> [...] podemos ver as políticas como representações codificadas de forma complexa (via disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações da autoridade pública) e decodificadas (via interpretações e significados dos atores, de acordo com suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto) de uma forma igualmente complexa. (Ball, 2002, p. 21)

Ball, por ocasião da entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), chama a atenção para a complexidade do processo de "tradução das políticas em práticas" considerando que "as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas". Portanto, "a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades [...] isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática". Esclarece que: "A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais [...] envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários".(Ball *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

No processo de tradução de uma Política Pública em ações práticas, conforme exposto por Ball (2009), reafirma-se a necessidade da atuação articulada, a corresponsabilidade e à cooperação entre os entes federados, condição essencial para garantir a coerência e a continuidade das proposições no campo educacional. Nesse sentido, conforme enfatiza Cury (2025, p. 21), o Sistema Nacional de Educação

> [...] representa uma oportunidade de, finalmente, instituir, de fato, uma política de Estado que se traduza em um Plano Nacional de Educação que seja viável, factível, de recorte democrático e que, com capacidade política e financeira, possa garantir o direito à educação com ampla coordenação e alta colaboração, ao contrário do que vige hoje. Isso pode evitar o constante fracasso dos PNE, a histórica descontinuidade das políticas e fazer do Parlamento e da Sociedade os atores que, atuando contra a dispersão de esforços, venham complementar uma obra ainda não consumada. (Cury, 2025, p. 21).

Conforme assevera Dourado (2016) os cenários político, econômico e cultural exercem influência direta sobre as Políticas Públicas. No campo educacional, tais processos refletem-se nas condições em que se efetivam a organização, a gestão, a avaliação e, especialmente, o financiamento da educação. Tais aspectos sãofundamentais para a construção de uma política educacional orientada pela organicidade, pelo planejamento e pela sustentabilidade financeira e a materialização do Plano Nacional de Educação como um plano e uma política estratégica de Estado. Nessa perspectiva, o referido autor assevera que:

> [...] as lutas em prol do avanço das políticas públicas, incluindo a defesa do PNE como epicentro das políticas educacionais, envolvem a mobilização da sociedade civil organizada, visando tanto a propiciar elementos analíticos e propositivos quanto a superar a lógica histórico-política marcada por limites estruturais políticoeconômicos, culturais e pedagógicos à proposição e materialização dessas políticas, que contribuíram, historicamente, para a construção de uma realidade excludente e seletiva, a despeito dos esforços e avanços históricos alcançados na última década.(Dourado, 2016, p. 36).

Por fim, cabe destacar que o Plano Nacional de Educação, ao definir metas e estratégias de médio e longo prazo, atua como um plano de Estado, orientando a formulação das Políticas Públicas Educacionais em diversos enfoques. Portanto, é necessárioum alinhamento dos Planos de Educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios com o proposto no Plano Nacional de Educação, sendo este um elemento estratégico para o fortalecimento do regime de colaboração e para a institucionalização de um sistema educacional que opere de forma coesa, equitativa e orientada por princípios de justiça social e qualidade educacional socialmente referenciada.

Conclusão

Neste texto tivemos como objetivo analisar as articulações entre o direito à educação, as Políticas Públicas Educacionais e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A incursão analítica e reflexiva que realizamos sobre os documentos consultados,

indica que: a) a efetividade do direito à educação, luta histórica na trajetória educacional brasileira, ainda não é uma realidade para todas as pessoas; b) o Plano Nacional de Educação, enquanto uma Política Estratégica de Estado e indutor de Políticas Públicas, requer: a articulação e a consolidação do Sistema Nacional de Educação, a fim de garantir a unidade, a qualidade e a equidade da educação pública no Brasil; a capacidade do Estado brasileiro de articular as políticas educacionais de forma sistêmica, de modo que programas, planos e iniciativas se integrem às metas nacionais.

Apesar de seu caráter legal e de seu potencial como instrumento de planejamento de longo prazo, a implementação do proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024está sendo marcada por tensões políticas, descontinuidades administrativas e fragilidades estruturais, haja vista a própria necessidade de sua prorrogração.

É importante salientarmos que, a existência de Políticas Públicas Educacionais, por si só, não garantem a efetividade do direito à educação. Portanto, compreender as articulações entre as Políticas Públicas e o PNE implica reconhecer que a efetividade das metas estabelecidas depende não apenas da formulação de programas e ações pontuais, mas da consolidação de uma Sistema Nacional de Educação como um mecanismo de fortalecimento da Política Educacional como Política de Estado.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n.2, 2002, p. 3-23.Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em 10 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos.**Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.Disponível em:Acesso em: 10jun.2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei**

nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 12 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década** - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014b.Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 8 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, 2016. Disponível em: https://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Portaria-MEC-n%C2%BA-1144_2016_Programa-Novo-Mais-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos.**Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.**Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htmAcesso em: 2jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.**2023a. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. 2023b. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm Acesso em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm 12 agos.2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. 2024b.Disponível em:https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htmAcesso em: 12 agos.2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação–2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdfAcesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.**Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htmAcesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos.**Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**.Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp220.htm Acesso em: 5 nov. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

CURY, Carlos . J. Sistema Nacional de Educação: um desafio em andamento em face das condicionalidades para a educação pública a partir das redes políticas e ideológicas instauradas no âmbito da sociedade política e civil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.151401. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/151401. Acesso em: 4 nov. 2025.

DOURADO, Luiz F. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: https://www.educacao.cerquilho.sp.gov.br/pme2015/pne.pdfAcesso em: 4 set. 2025.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009, p. 303-318. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=ptAcesso em: 8 jan. 2023.

ENTRE O REAL E OS DISCURSOS: A FORMAÇÃO INTEGRAL DAS JUVENTUDES NA ARQUITETURA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Edivanda Gambin Albarello[49]
Claudionei Vicente Cassol[50]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente capítulo analisa as transformações no Ensino Médio brasileiro a partir da promulgação da Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional de Ensino Médio, revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017 e redefine a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM, 2018). O estudo discute a relação entre formação científica, protagonismo juvenil e formação integral, observando a realidade das redes públicas, especialmente no Rio Grande do Sul, à luz do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM, 2020). De abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, a pesquisa analisa autores como Freire, Moll, Frigotto, Saviani, Nóvoa e Venturi, e documentos oficiais do MEC, CNE e INEP. Os resultados indicam que, embora a nova legislação amplie a carga horária e reforce o caráter integral da formação, sua efetividade depende da superação das desigualdades estruturais, do investimento em formação docente e da escuta democrática das comunidades escolares. Conclui-se que o novo marco legal representa um avanço, mas requer políticas consistentes para tornar o Ensino Médio um espaço de emancipação, diálogo e cidadania crítica.

Palavras-chave: Ensino Médio, BNCC, Formação Integral, Juventudes, Política Educacional.

ENTRE LO REAL Y LOS DISCURSOS: LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS JUVENTUDES EN LA ARQUITECTURA DEL NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resumen
Este capítulo analiza las transformaciones en la educación secundaria brasileña a partir de la promulgación de la Ley n.º 14.945/2024, que instituye la Política Nacional de Educación Secundaria, deroga parcialmente la Ley n.º 13.415/2017 y redefine la Base Nacional Común Curricular de la Educación Secundaria (BNCCEM, 2018). El estudio discute la relación entre formación científica, protagonismo juvenil y formación

[49] Mestre em Educação, PPGEDU - URI/Câmpus Frederico Westphalen. Integrante do Grupo NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Ensino Superior).Professora da Rede Pública do Município de Palmitinho/RS. E-mail edivandagambin@hotmail.com.Orcid:https://orcid.org/0000-0003-4544-0379.

[50] Pós-Doutorando em Educação (PPGE - Unochapecó). Doutor e Pós-Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior), e da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

integral, observando la realidad de las redes públicas, especialmente en Rio Grande do Sul, a la luz del Referencial Curricular Gaúcho de la Educación Secundaria (RCGEM, 2020). Con enfoque cualitativo y de naturaleza bibliográfica y documental, la investigación analiza autores como Freire, Moll, Frigotto, Saviani, Nóvoa y Venturi, así como documentos oficiales del MEC, del CNE y del INEP. Los resultados indican que, aunque la nueva legislación amplía la carga horaria y refuerza el carácter integral de la formación, su efectividad depende de superar las desigualdades estructurales, invertir en la formación docente y promover la escucha democrática de las comunidades escolares. Se concluye que el nuevo marco legal representa un avance, pero requiere políticas consistentes para convertir la educación secundaria en un espacio de emancipación, diálogo y ciudadanía crítica.

Palabras clave: Educación Secundaria, BNCC, Formación Integral, Juventudes, Política Educativa.

Considerações Iniciais

Estudos recentes revelam que a educação básica brasileira enfrenta desafios de múltiplas ordens — estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais e culturais. Persistem preocupações profundas, no campo científico e educacional, com a qualidade humanista e científica do ensino e com a equidade de oportunidades em todo o país. Em muitas regiões, ainda faltam elementos essenciais: material didático, profissionais qualificados, infraestrutura escolar, merenda, valorização docente, investimento público e compromisso político do Estado. Essa carência histórica amplia os problemas da educação brasileira, que são complexos, persistentes e atravessam todas as regiões.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao buscar unificar orientações para todo o território nacional, enfrenta o enorme desafio de construir um currículo que contemple a diversidade cultural, social e econômica do Brasil. Elaborar um documento que respeite as especificidades regionais, garanta a autonomia das Unidades Federativas e valorize a capacidade de cada escola — professores/as, estudantes e comunidades — de conectar saberes locais ao mundo global é, sem dúvida, um esforço complexo, que frequentemente esbarra em limitações estruturais e pedagógicas.

A sociedade contemporânea, marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, transformou as formas de viver, comunicar e aprender. As escolas deixaram de ser espaços passivos e se tornaram lugares de encontro, conhecimento e ação social, nos quais a educação se apresenta como prática de transformação. Contudo, paralelamente às transformações positivas, processos globalizatórios, colonialistas e negacionistas têm produzido desmotivação e desencanto entre as juventudes, afetando sua relação com o

conhecimento, a leitura crítica e o protagonismo social. Nesse contexto, ressoa o alerta de Paulo Freire (2011, p. 87), para quem "o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade". O ato de conhecer, segundo o autor, não se resume à memorização de conteúdos, mas implica reconstruir criticamente o mundo vivido, reconhecendo-se como sujeito histórico e transformador. Educar, portanto, é um ato político, e cabe à escola favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, de modo que os estudantes compreendam as contradições sociais e atuem para transformá-las.

As interações cotidianas com as juventudes e suas trajetórias diversas na educação constituem fonte de inspiração e reflexão. Observa-se nelas um forte desejo de transformação, de construir um futuro melhor por meio do trabalho e do estudo. Entretanto, esse desejo convive com a incerteza e a falta de confiança diante das próprias escolhas e possibilidades de realização. A campanha do Ministério da Educação (MEC) lançada em 2018 procurou transmitir a ideia de que o estudante do Ensino Médio teria liberdade para escolher a área de formação mais alinhada ao seu projeto de vida. Todavia, essa promessa esbarra na realidade concreta de muitas escolas públicas, que não dispõem das condições estruturais, materiais e humanas para ofertar todos os Itinerários Formativos (IFs) e Trilhas de Aprendizagem previstos nas diretrizes oficiais.

Essa limitação estrutural explicita o abismo entre o discurso da autonomia estudantil e a realidade vivida nas redes escolares, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. O que se apresenta como "escolha" muitas vezes é apenas uma escolha condicionada, limitada pela escassez de professores especializados, pela infraestrutura precária e pela ausência de políticas de financiamento que garantam equidade entre escolas urbanas e rurais. Assim, o protagonismo juvenil corre o risco de permanecer como um ideal retórico, sem concretude, reforçando as desigualdades históricas no acesso ao conhecimento e às oportunidades.

Como observa Frigotto (2007), reformas educacionais que não enfrentam as bases estruturais da desigualdade tendem a reproduzir a exclusão sob o disfarce da inovação. O Ensino Médio, nesse sentido, pode se tornar um sistema de segmentação de trajetórias, em que apenas uma parte dos/das estudantes dispõe das condições necessárias para exercer plenamente sua liberdade de escolha. Por isso, a efetivação dos Itinerários Formativos deve vir acompanhada de investimentos sólidos em infraestrutura, formação docente e políticas de inclusão, sob pena de o projeto de vida

proposto pela BNCC tornar-se apenas uma promessa distante.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental, voltado à análise das transformações do Ensino Médio brasileiro após a promulgação da Lei nº 14.945/2024, com foco na relação entre formação científica, protagonismo juvenil e formação integral. O objetivo é compreender de que modo as mudanças estruturais — especialmente a ampliação da carga horária, a redefinição da Formação Geral Básica (FGB) e a implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) — contribuem para o desenvolvimento das juventudes, em consonância com as orientações da BNCCEM (2018) e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM, 2020).

O percurso metodológico adota uma abordagem descritivo-analítica, centrada na interpretação crítica de fontes legais e teóricas: BNCCEM (2018), RCGEM (2020), Lei nº 14.945/2024, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024) e relatórios do MEC e do INEP (2024), além de obras de referência como Nóvoa (1995), Frigotto (20011), Moll (2012), Saviani (2008) e o ensaio contemporâneo de Venturi (2024), que reflete sobre os rumos da política educacional brasileira. A análise segue os princípios da pesquisa qualitativa em educação, conforme delineiam Bogdan e Biklen (1994), privilegiando a compreensão de significados e contextos mais do que a mensuração de variáveis.

Assim, o estudo não pretende estabelecer relações causais, mas interpretar criticamente as condições de implementação e os impactos potenciais das políticas curriculares sobre a formação e o protagonismo das juventudes no Ensino Médio. Considerando que as reformas educacionais têm alterado profundamente o cotidiano das escolas e o papel da docência, torna-se essencial compreender como a BNCCEM (2018) e o RCGEM (2020) influenciam o ensino, a aprendizagem e a formação docente, bem como suas implicações para o desenvolvimento integral e emancipatório dos/das estudantes.

Desde sua implementação, a BNCCEM tem suscitado amplos debates sobre o sentido e a direção das reformas educacionais brasileiras, bem como sobre a coerência entre seus princípios e a realidade das escolas. A análise evidencia que há tensões e disputas conceituais entre as propostas curriculares e as práticas escolares, especialmente no que se refere à organização por áreas do conhecimento, aos componentes curriculares e à efetivação das competências e habilidades. Essa fragmentação, frequentemente associada a uma visão tecnicista de educação, tem gerado

impactos significativos na dimensão científica, humanista e formativa do Ensino Médio brasileiro.

Entre o discurso e a prática: juventudes, formação científica e os desafios da BNCCEM na construção de uma educação integral

Ao analisar os desafios enfrentados pela educação brasileira e as proposições contidas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM, 2018) e no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM, 2020), este capítulo discute a temática das juventudes, do conhecimento científico e do protagonismo estudantil. O diálogo se constrói sob a ótica da sociologia da educação, buscando problematizar as questões que atravessam a escola contemporânea e compreender como os sujeitos que dela participam — estudantes, famílias, professores/as e comunidade — podem se tornar protagonistas dos processos educativos e das transformações sociais.

As análises que compõem este debate estão em sintonia com o movimento nacional que resultou, em parte, na revogação da Lei Federal nº 13.415/2017, conhecida como a reforma do Ensino Médio. Essa legislação introduziu mudanças profundas e controversas na estrutura das diretrizes e bases da educação nacional, cujos impactos negativos foram amplamente debatidos e, posteriormente, reavaliados com o Projeto de Lei nº 5.320/2023 e a Lei nº 14.945/2024, que buscou reparar as distorções e recompor a identidade pedagógica do Ensino Médio. De certo modo, essas revisões também se contrapõem ao PL nº 2.601/2023, que expressa propostas elaboradas por universidades, docentes e entidades da sociedade civil comprometidas com uma educação pública democrática, crítica e inclusiva.

Os estudos, no campo da juventude, ocupam-se em promover o diálogo entre as culturas juvenis e a escola como ação de extrema importância no âmbito pedagógico e, desse modo, encaminhar protagonismo e cidadania. Ao considerar as manifestações das juventudes, seus anseios e expectativas, a escola pode estabelecer relações de respeito às múltiplas culturas presentes no ambiente escolar e às plurais demandas manifestas nas expressões das subjetividades, primeiros passos para as composições dialógicas e as intersubjetividades. Essas relações enriquecem o processo educativo ao compreender que os/as jovens precisam aprender a lidar com situações diversas, reais e com demais instituições e indivíduos de pensamentos, culturas, etnias e condições diferentes.

As leituras voltadas ao campo da educação, para compreender os problemas enfrentados pelas juventudes, pelas instituições de ensino e pelos/as professores/as, e para refletir a nova proposta em implementação nas escolas, ativaram as condições críticas de pensar o Ensino Médio a partir da prática cotidiana de sala de aula. Freire (1996) escreveu que uma educação problematizadora é aquela que forma o ser completo, integral. Nesse sentido, acolher as manifestações juvenis e valorizar as culturas torna-se possibilidade de estabelecer diálogos, inicialmente, entre professor/a e aluno/a; depois, no aprofundamento e na ampliação, conduzir ao diálogo com a sociedade e desenvolver forças formativas de cidadãos/ãs críticos/as, com capacidade, vontade e desejo de interferir e modificar positivamente o contexto, a si próprios/as e ao mundo — não de modo egoístico, solipsista, heroico, mítico ou místico, mas de forma solidária e comunitária.

Os estudos, as pesquisas e as reflexões evidenciam que a educação popular no Brasil — especialmente o Ensino Médio — sofre com falta de perspectiva, de envolvimento e de infraestrutura adequada, além de frágil compromisso estatal e governamental; persistem currículos ultrapassados e docentes cansados/as, desmotivados/as, desvalorizados/as e, muitas vezes, humilhados/as. Isso decorre de processos históricos de desvalorização docente e é agravado pelo advento do *homeschooling*, pela expansão de escolas cívico-militares, pela desvalorização da ciência e de suas instituições e pela precarização do mundo do trabalho, especialmente no que toca aos/às trabalhadores/as e seus direitos.

Percebemos que, ao lidar com as juventudes, independentemente de sua idade, são realizadas escolhas diretamente ligadas a posturas éticas e epistemológicas. Por isso, é fundamental promover ações que estimulem o respeito e os valores coletivos, pois neles também se encontram as potencialidades docentes e da educação. Uma educação que valoriza o respeito, o diálogo e a solidariedade têm maior capacidade de integrar os/as alunos/as ao processo educacional, não apenas como receptores/as passivos/as, mas como sujeitos participativos, atuantes e críticos/as. O diálogo entre as culturas juvenis e a escola é urgente, uma vez que a instituição precisa acompanhar as mudanças sociais para contribuir efetivamente com a sociedade, formando cidadãos/ãs que convivam com diferentes seres humanos e culturas, capazes de se inserir num ambiente social em permanente transformação.

Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer que “não é possível trabalhar na educação do cidadão e da cidadã no horizonte da cultura, da ciência, da humanidade,

sem sentido político, sem perspectiva ética de sociedade, de sentido da vida, das diferenças, das pluralidades" (CASSOL; MOLL, 2024.p. 7). Essa compreensão reforça que o papel da escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A educação, assim, assume o desafio de articular conhecimentos científicos, valores humanos e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade, promovam a inclusão e fortaleçam a cidadania ativa das juventudes.

Paulo Freire (1996) nos convida a pensar na essencialidade em que a educação está baseada, na realidade em que o processo educacional se insere, e deixa claro que a prioridade é o/a jovem como sujeito em seu processo de aprendizagem, como protagonista, apossado/a de conhecimento e de ciência. No entanto, a escola precisa acompanhar as modificações sociais para contribuir com a sociedade e formar cidadãos/ãs capazes de conviver com diferentes seres humanos e culturas, cientes da mutabilidade do meio social. A tensão entre a escola e os/as estudantes do Ensino Médio decorre de alterações profundas na sociedade ocidental — muitas delas implementadas nos subterfúgios ideológicos e midiáticos, sob o ideário neo/ultraliberal — que afetam instituições, pessoas e os processos de socialização e conhecimento das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos em seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007).

A relação entre o conhecimento científico prometido pela BNCCEM (2018) e o protagonismo das juventudes do Ensino Médio — foco do presente estudo — evidencia a insuficiência da atual estrutura e das condições pedagógicas para atender às demandas e aspirações. Essa relação é relevante no contexto educacional, especialmente porque a BNCCEM (2018), documento orientador que define conhecimentos, competências e habilidades para todos/as os/as estudantes brasileiros/as ao longo da educação básica, também estabelece as bases para a construção dos currículos, incluindo o Ensino Médio.

A **BNCCEM (2018)** surge como documento orientador da formação científica e humanística no Ensino Médio, definindo os conhecimentos, competências e habilidades que todos/as os/as estudantes devem desenvolver. O documento demonstra preocupação com a realidade educacional histórica do Brasil e aponta diversas falhas na oferta da educação para as juventudes atendidas nas escolas públicas de todo o país — entre elas,

> “o desempenho insuficiente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do próprio Ensino Médio, deficiências na organização curricular, excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (ALBARELLO; CASSOL, 2024, p. 4).

No entanto, sua efetividade depende das condições pedagógicas e estruturais das escolas. O conhecimento científico ocupa papel central na BNCCEM, pois sustenta os conteúdos curriculares e fundamenta o pensamento crítico e a capacidade analítica; o documento defende a aprendizagem baseada em evidências, estimulando o raciocínio lógico, a argumentação ética e o compromisso com a verdade.

Mais do que transmitir informações, a BNCCEM propõe que os/as estudantes compreendam os processos de investigação científica e desenvolvam habilidades de análise, síntese e aplicação dos conhecimentos em contextos reais. Nessa perspectiva, é imprescindível

> “recolocar a ciência e a dignidade humana no caminho da possibilidade para cada brasileiro e cada brasileira, também através da escola, e organizar uma proposta pedagógica que recupere a solidariedade e o diálogo constituem-se como processos de resistência e de construção, necessários e urgentes” (CASSOL; MOLL, 2024.p. 11).

A ciência, portanto, não deve restringir-se ao domínio técnico e instrumental, mas comprometer-se com a formação humana integral e com a transformação social.

Além disso, a BNCCEM (2018) enfatiza a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento. Isso significa que o conhecimento científico deve ser apresentado de forma integrada a outras áreas e relacionado a situações do mundo real, estimulando a compreensão da ciência nas existências cotidianas e evidenciando como o conhecimento científico contribui para a solução de problemas e para o progresso da sociedade. Assim, a relação entre o conhecimento científico e a BNCCEM (2018) é intrínseca: o documento não apenas valoriza a integração da ciência nos currículos, mas também busca desenvolver compreensões profundas de seus princípios, promovendo a formação de cidadãos/ãs capazes de aplicar o pensamento científico na vida pessoal e na interação com o mundo. Lamenta-se, porém, que a BNCCEM (2018) muitas vezes não consiga implementar suas próprias proposições por colidir com interesses de um capital que pretende mão de obra ajustada a linhas de produção, o que resulta numa perspectiva tecnicista, com enfraquecimento da formação propedêutica e

integral.

Arroyo (2014) destaca a importância de uma formação científica crítica na educação das juventudes, sublinhando a necessidade de considerar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. A escola pode (e deve) promover atividades extracurriculares para estimular diálogo e participação. Para tanto, é indispensável que professores/as estejam preparados/as para as diversidades e necessidades individuais de cada aluno/a, o que implica formação continuada e investimento público na qualificação dos espaços pedagógicos.

A necessidade de ouvir e reconhecer os/as jovens como sujeitos não se limita ao Ensino Médio, mas abrange toda a sociedade, implicando ações governamentais e políticas públicas de Estado. É preciso refletir com seriedade sobre a categoria juventude, valorizar diferenças e evitar a homogeneização. Dayrell (2007) ressalta que os/as jovens são atores e atrizes culturais; antes de serem alunos/as, são sujeitos jovens. Compreender características comuns e específicas, desejos e demandas é crucial. Em observações cotidianas no exercício da docência, percebe-se que os/as estudantes buscam uma escola de convivência saudável, na qual possam estabelecer relações de respeito, solidariedade e cooperação com colegas e profissionais da educação; procuram uma escola inclusiva e democrática, que lhes dê voz e vez, para que se sintam acolhidos/as e respeitados/as em suas singularidades.

No século XXI, o capitalismo produz reflexos significativos e potentes que exigem enfrentamento por indivíduos capazes de promover consciência ambiental e humanista, envolvendo diversidade e *omnilateralidade*, como sugere a Agenda 2030 da ONU/UNICEF (2023) e seus 17 ODS. As demandas sociais deste século exigem formação consciente e crítica, de pessoas capazes de dialogar e atuar como agentes de transformação social. Nesse contexto, é crucial investir na educação pública e na valorização dos/as jovens e suas culturas, integrando-os/as à comunidade para atuação democrática na própria transformação. Para isso, é necessário oferecer uma educação libertadora que incentive o questionamento e o debate, criando espaços de diálogo em sala de aula nos quais todos/as possam opinar e ser ouvidos/as, como sugere Habermas (2023).

É significativo observar que professores/as enfrentam pressão para seguir currículos e preparar estudantes para avaliações externas, muitas vezes sem terem participado da concepção, elaboração e gestão desses instrumentos. Alguns/as podem adotar uma posição de revolta contra o sistema — o que pode prejudicar a

aprendizagem —, mas também pode educar para a não aceitação de imposições, despertando a comunidade para a preocupação docente com os rumos da educação e das políticas públicas. Por outro lado, docentes podem se desafiar e contribuir para o desenvolvimento do currículo escolar, participando de organizações, conselhos, associações de classe, grupos de estudos e de outros fóruns de construção colaborativa com impactos mais amplos e sistêmicos, inclusive na constituição de políticas públicas para a educação.

São frentes de ação educativas e pedagógicas que podem se desenvolver em paralelo àquelas que promovem metodologias mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos/as alunos/as — como projetos e atividades interdisciplinares —, estimulando criatividade, liderança estudantil, participação e compromisso com problemas pessoais e comunitários, sem descuidar da formação científica.

Ao longo do estudo, entende-se que a BNCCEM (2018) é um documento criado para nortear e fortalecer o protagonismo dos/as jovens, ao mesmo tempo em que busca contemplar todas as escolas com uma formação geral básica comum. Sua elaboração foi longa e complexa, com participação de professores, especialistas, pesquisadores e representantes da sociedade civil. A BNCCEM (2018) define competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A formação científica proposta não se limita à transmissão de informações, mas busca promover aprendizagem significativa, articulando teoria e prática e favorecendo a participação ativa das juventudes.

Não obstante, a BNCCEM (2018) tem sido alvo de críticas. Uma delas se refere às “fraturas na base”, fragilidades estruturais que comprometem sua coerência e sua capacidade de orientar o ensino nacional. O documento, em sua extensão, apresenta lacunas e omissões que comprometem seu papel de base comum; por exemplo, dedica pouco espaço para Educação Física e Humanidades, o que pode sugerir desvalorização dessas áreas. Muitos objetivos e metas são vagos e genéricos, dificultando a avaliação de desempenho discente e a orientação do ensino. Tais incoerências entre competências de etapas distintas podem prejudicar a progressão do aprendizado e a elaboração de projetos pedagógicos que integrem a educação básica como totalidade.

Além disso, a BNCCEM (2018) enfrenta desafios de implementação. Nem todos/as os/as docentes tiveram acesso ao documento ou receberam orientações claras sobre sua aplicação em sala de aula, na preparação de atividades e na elaboração de planos de estudo, o que compromete sua efetividade como base comum. Nesse

contexto, torna-se evidente que “a realidade educacional do Brasil é precária em termos pedagógicos, científicos e educacionais” (ALBARELLO; CASSOL. 2024, p.6), reforçando a necessidade de políticas públicas consistentes, formação continuada de qualidade e condições reais de trabalho para transformar as diretrizes em práticas pedagógicas significativas e emancipadoras. Embora se almeje uma formação geral básica e um currículo nacional, a imposição das propostas pode ampliar desigualdades: a variação curricular entre Unidades Federativas tende a criar disparidades entre escolas e estudantes de diferentes regiões, afastando-se do propósito inicial e dificultando a consolidação de um sistema nacional de educação.

A efetivação da BNCCEM (2018) não pode ser vista como algo homogêneo, mas como processo que considere particularidades e demandas de cada contexto escolar. É fundamental criar mecanismos que garantam a todos/as os/as estudantes acesso à educação de qualidade, independentemente da localização. Para isso, torna-se necessário um diálogo constante entre gestores/as, professores/as, estudantes e demais envolvidos/as no processo educativo, a fim de construir um currículo que dialogue com necessidades reais dos/as alunos/as. Persistem, contudo, “pontos frágeis a começar pela valorização profissional do/a educador/a, pelas instalações, prédios escolares, infraestruturas e espaços, equipamentos e laboratórios, salas de recreação, criação e arte, materiais didáticos e pedagógicos” (ALBARELLO; CASSOL. 2024, p.6), evidenciando a urgência de políticas públicas mais efetivas para sustentar a efetivação curricular em bases concretas e justas.

Portanto, a BNCCEM somente poderá atingir plenamente seus objetivos se houver investimento contínuo na formação docente, na valorização profissional e na estruturação das escolas, garantindo condições concretas para que o currículo se materialize em práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.

O novo ensino médio e as diretrizes de 2024: avanços, tensões e perspectivas

O ano de 2024 foi marcado por intensos debates e mobilizações em torno do Ensino Médio brasileiro, reafirmando o quanto a educação permanece um tema essencial para o futuro do país e para o fortalecimento da democracia. Em todas as regiões, professores/as, estudantes, famílias, pesquisadores/as e movimentos sociais ergueram suas vozes, expressando inquietações e esperanças diante das mudanças propostas. Muitos destacaram que o modelo anterior não considerava as profundas

desigualdades regionais e sociais e que a flexibilização curricular, sem o devido suporte, poderia ampliar as distâncias entre os que têm acesso a uma escola estruturada e aqueles/as que ainda lutam por condições dignas de estudo (Brasil, 2024).

As críticas também recaíram sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCCEM (2018), vista por parte da comunidade escolar como excessivamente engessada e prescritiva, o que limitava a autonomia pedagógica e o diálogo com os contextos locais (BNCC, 2018). A sensação de que as decisões foram tomadas "de cima para baixo", sem a escuta das pessoas que vivem o cotidiano escolar, gerou um sentimento de desapropriação: a escola parecia reformada, mas não havia sido consultada. Nesse cenário, a revogação parcial da Lei nº 13.415/2017 e a criação da Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional de Ensino Médio, surgem como tentativas de reconstruir pontes — entre governos, escolas e comunidades — e restaurar o sentido público e coletivo das políticas educacionais.

Mais do que um rearranjo técnico, essa nova fase exige olhar humano, escuta e compromisso ético. É urgente investir em formação continuada de professores/as, currículos flexíveis e contextualizados, e em processos democráticos de participação que deem voz a quem está dentro da escola. Afinal, uma escola que escuta seus sujeitos — estudantes, famílias e educadores/as — é uma escola que aprende com a vida e se transforma a partir dela (NÓVOA, 1995; MOLL, 2012).

Entre as críticas mais recorrentes está o enfraquecimento das disciplinas humanísticas — Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física e Língua Espanhola — justamente aquelas que alimentam o pensamento crítico, a sensibilidade e o diálogo com o outro. A nova legislação busca revalorizar esses campos do saber, reconhecendo que a formação integral passa, necessariamente, pela dimensão ética, estética e humana do aprender (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2007).

Contudo, os desafios ainda são significativos. As desigualdades estruturais entre escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, continuam demarcando fronteiras visíveis. Enquanto instituições bem equipadas conseguem ofertar diversos itinerários formativos, escolas de comunidades periféricas e do interior enfrentam escassez de recursos, infraestrutura precária e falta de professores/as especializados/as.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, existem atualmente 28 trilhas formativas oficialmente catalogadas — sendo 24 trilhas de aprofundamento e 4 trilhas técnicas em escolas-piloto, conforme dados divulgados pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/RS, 2024). Apesar dessa variedade, poucas escolas conseguem ofertar o

conjunto completo, o que fragiliza o ideal de equidade e protagonismo previsto na lei. No âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral, 29 escolas ofertavam trilhas de qualificação profissional em 2024, e outras 87 novas unidades aderiram em 2025, ampliando oportunidades e experiências formativas. Mesmo assim, a desigualdade de acesso ainda é um obstáculo persistente (SEDUC/RS, 2024).

A Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, representa um novo marco na história da educação brasileira. Ela redefine o Ensino Médio ao alterar a LDB (Lei nº 9.394/1996) e substituir parcialmente a reforma anterior. Sua implementação será gradual — 2025 (1ª série), 2026 (2ª) e 2027 (3ª) — e propõe 3.000 horas mínimas de formação, sendo 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas aos Itinerários Formativos (IFs). Nos cursos de Formação Técnica e Profissional (FTP), a FGB poderá ser reduzida para 2.100 horas, complementadas por até 900 ou 1.200 horas de disciplinas específicas (Brasil, 2024).

Essa reorganização devolve centralidade às disciplinas clássicas da BNCC — Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Ciências da Natureza e Educação Física — reafirmando o valor do conhecimento científico e cultural e o papel insubstituível do/a professor/a.

Os itinerários formativos continuam estruturados em cinco áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional — e devem funcionar como complemento e aprofundamento da FGB (CNE, 2024). Cada escola deverá ofertar ao menos dois itinerários, respeitando sua vocação e suas condições estruturais.

Outro ponto relevante é a integração das experiências extraescolares ao processo formativo, como estágios, iniciação científica, grêmios estudantis, voluntariado e projetos de extensão universitária (MEC, 2024). Essas práticas ampliam o campo de aprendizagem e fortalecem o vínculo entre escola, comunidade e mundo do trabalho. Além disso, a nova política assegura a oferta do Ensino Médio noturno e reforça o compromisso com ações afirmativas de equidade, voltadas a estudantes em vulnerabilidade, quilombolas, indígenas, negros/as, do campo e pessoas com deficiência, reafirmando o papel social da escola como espaço de inclusão e cidadania (Brasil, 2024).

No contexto gaúcho, a Secretaria da Educação (SEDUC/RS, 2024) já iniciou a reestruturação gradual do currículo. A carga horária total de 3.000 horas será distribuída progressivamente ao longo das três séries: 1.000 horas por ano, sendo 800 horas

destinadas à Formação Geral Básica e 200 horas aos itinerários formativos. Essa distribuição visa equilibrar a formação comum e as escolhas individuais, consolidando o protagonismo juvenil ao longo do percurso formativo.

Essas mudanças dialogam com a concepção de formação integral defendida por Paulo Freire (2011), para quem "o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade". De modo semelhante, Edgar Morin (2015) destaca que o conhecimento é complexo e interdependente, devendo articular saberes diversos e promover conexões significativas entre teoria e prática. Assim, uma educação emancipadora precisa reconhecer os/as estudantes como sujeitos históricos e ativos, capazes de compreender e transformar o mundo.

Mais do que uma reforma curricular, trata-se de reencantar a escola — torná-la um espaço de sentido, diálogo e esperança, onde cada estudante é convidado/a a ser protagonista de sua própria história, e cada educador/a, artífice de um futuro mais humano e democrático. O verdadeiro avanço da educação não se mede apenas por números ou indicadores, mas pela capacidade de formar cidadãos/ãs conscientes, críticos/as e solidários/as, comprometidos com a construção de uma sociedade justa, plural e participativa.

Conclusão

O Ensino Médio, etapa decisiva na formação das juventudes brasileiras, assume papel estratégico na consolidação de uma educação científica, integral e humanizadora. Nessa perspectiva, não pode restringir-se à preparação instrumental para o mercado de trabalho, especialmente sob lógicas tecnicistas, utilitaristas e precarizantes. Pelo contrário, deve ser compreendido como espaço de produção de conhecimento, de desenvolvimento da consciência crítica e de protagonismo juvenil, articulando saberes, experiências e valores éticos.

A BNCCEM (2018) e o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM, 2020) já sinalizavam a importância de uma formação integral e inclusiva, baseada na autonomia e no conhecimento científico. No entanto, é imprescindível avaliar a efetividade dessas diretrizes à luz da realidade escolar. A implementação da Lei nº 14.945/2024, que redefiniu a estrutura do Ensino Médio e ampliou a carga horária total para 3.000 horas, representa um avanço no papel formativo dessa etapa, mas seu sucesso dependerá de investimentos contínuos em infraestrutura, valorização

docente e diálogo com as comunidades escolares (BRASIL, 2024; MEC, 2024).

De acordo com Venturi (2024), o aumento da carga horária e a expansão da Formação Geral Básica (FGB) corrigem distorções históricas do antigo modelo de 2.400 horas, que, por décadas, conviveu com baixos índices de aprendizagem e altas taxas de evasão. Contudo, esse avanço quantitativo só será qualitativo se acompanhado de formação continuada de professores/as, políticas de gestão democrática e condições pedagógicas adequadas — aspectos que Nóvoa (1995) já apontava como centrais para o fortalecimento da identidade docente.

Os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA), embora representem uma oportunidade de personalização da aprendizagem e valorização dos interesses juvenis, requerem articulação curricular sólida, sob pena de reproduzirem a fragmentação do conhecimento criticada por Saviani (2008). O currículo precisa estar ancorado na totalidade do saber humano, integrando ciência, arte, cultura e tecnologia, para que as escolhas dos/as estudantes não sejam reduzidas a percursos tecnicistas, mas se tornem caminhos de emancipação e autoconhecimento.

A análise comparativa entre as diretrizes da BNCCEM (2018), do RCGEM (2020) e os referenciais teóricos de Moll (2012), Frigotto (2007; 2021) e Saviani (2021) evidencia convergências significativas: todos defendem uma escola que integre dimensões cognitivas, éticas e socioemocionais, e que promova a autonomia, a solidariedade e a reflexão crítica. Entretanto, a concretização desses princípios ainda esbarra na falta de autonomia pedagógica das escolas e na insuficiência de políticas formativas e estruturais que garantam condições reais para o trabalho educativo.

O campo da Formação Técnica e Profissional (FTP) continua sendo um dos pontos mais desafiadores da política educacional. Como ressalta Frigotto (2007), a dualidade entre a educação propedêutica e a educação voltada ao trabalho é uma marca histórica de desigualdade no Brasil. Embora a nova legislação busque integrar formação científica e técnica, as carências de infraestrutura e parcerias institucionais ainda limitam o alcance dessa integração.

Outro aspecto relevante é a educação mediada por tecnologia, que substitui a antiga modalidade EaD. As orientações do CNE (2024) e estudos recentes indicam que, se bem aplicada, essa mediação pode ampliar o acesso e reduzir desigualdades territoriais, desde que mantenha o princípio da presença pedagógica ativa e da interação síncrona entre docentes e estudantes. Nesse sentido, como adverte Venturi (2024), a tecnologia deve ser compreendida como instrumento de mediação crítica, e não como

substituto da relação humana que fundamenta o processo educativo.

Em síntese, a análise mostra que, embora o novo Ensino Médio represente uma oportunidade de reconstrução curricular e valorização da juventude, ele ainda enfrenta grandes desafios estruturais, pedagógicos e políticos. A efetividade da reforma dependerá da superação das desigualdades, da participação social na construção curricular e da formação crítica dos sujeitos.

Inspirados/as pela pedagogia de Paulo Freire (1996), compreende-se que o papel da escola é educar para a liberdade, possibilitando que os/as estudantes reconheçam-se como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo. A intersecção entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, quando orientada por uma visão ética e solidária, pode transformar o Ensino Médio em um espaço de humanização, práxis e esperança, comprometido com a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente comprometidos — capazes de pensar, agir e sonhar por um Brasil mais justo e democrático.

Referências

ALBARELLO, Edivanda; CASSOL, Claudionei Vicente. **Novas arquiteturas curriculares do Ensino Médio: entre o velho descaso e costumeiro faz de conta.** Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16819. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16819. Acesso em: 4 out. 2025.

ARROYO, M. G. **Repensar o Ensino Médio: por quê?** In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024.** Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 2, de 2024.** Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes para implementação do Novo Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2024.

DAYRELL, J. **Juventude e escola: uma nova relação?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 36, p. 1105–1118, set./dez. 2007.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, G. **Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021 (Entrevista).** Sindicato do Instituto Federal de Educação (SINTIFRJ), jun. 2021. Disponível em: http://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensinomedio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/. Acesso em: 6 set. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619–638, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo.** 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Três modelos normativos de democracia.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/tcSTz3QGHghmfzbvL6m6wcK/. Acesso em: 12 nov. 2023.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. **Relatório Enem 2024.** Brasília, DF: MEC, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOLL, J. **Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM.** Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61–74, jan./jun. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771. Acesso em: 8 nov. 2021.

MOLL, J.; GARCIA, S. R. **O Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**

(RCGEM). Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

VENTURI, Jacir José. **O Ensino Médio a partir de 2025: desafios e perspectivas.** [S. l.: s. n.], 2024.

O ENSINO DE FINANÇAS COMO DIREITO EDUCATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE INTELIGÊNCIA FINANCEIRA NO COLEGIO LA SALLE CANOAS

Elson Luciano Weber[51]
Amir Gabriel da Silveira Baja[52]
Lorenzo Anhaya da Silva[53]

Eixo Temático 7: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente capítulo apresenta o relato da experiência de criação e implementação do Núcleo de Inteligência Financeira (NIF), um clube de economia formado por estudantes e apoiado por um docente do Colégio La Salle Canoas, com o propósito de democratizar o acesso à informação sobre finanças, investimentos e comportamento de mercado. O objetivo da iniciativa foi promover a autonomia e a consciência econômica de alunos do nono ano e do ensino médio. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, baseou-se no relato de experiência dos mentores e nas observações das atividades do núcleo, que incluíram palestras, oficinas e debates. Os resultados indicaram a ampliação do interesse e do conhecimento dos estudantes sobre finanças pessoais, bem como reflexos positivos no controle de gastos e no diálogo familiar sobre o tema.A experiência confirmou que o NIF é um espaço legítimo de formação financeira e cidadã, ao efetivar o direito educativo e dialogar com as políticas públicas que defendem a inserção da educação financeira no currículo escolar. Os estudantes participantes do NIF destacaram que os encontros foram esclarecedores e enriquecedores, reforçando a relevância do projeto como prática pedagógica inovadora e socialmente significativa.

Palavras-chave: Educação Financeira; Protagonismo Estudantil; Direito Educativo; Políticas Públicas.

FINANCIAL EDUCATION AS AN EDUCATIONAL RIGHT: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE FINANCIAL INTELLIGENCE CENTER AT COLÉGIO LA SALLE CANOAS

Abstract
This chapter presents the account of the creation and implementation of the Financial Intelligence Center (NIF), an economics club composed of students and supported by a teacher from Colégio La Salle Canoas, with the purpose of democratizing access to information on finance, investments, and market behavior. The initiative aimed to promote students 'autonomy and economic awareness among ninth-grade and high school learners. This qualitative and descriptive research was based on the experience

[51] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor e pesquisador da Universidade La Salle. elson.weber@unilasalle.edu.br
[52] Estudante do Colégio La Salle Canoas. E-mail: amir.baja@soulasalle.com.br
[53] Estudante do Colégio La Salle Canoas. E-mail: lorenzo.anhaya@soulasalle.com.br

reports of the mentors and on observations of the Center's activities, which included lectures, workshops, and debates. The results indicated an increase in students 'interest and knowledge about personal finance, as well as positive effects on spending control and family dialogue about financial matters. The experience confirmed that the NIF constitutes a legitimate space for financial and civic education, by materializing the right to education and aligning with public policies that advocate for the inclusion of financial education in the school curriculum. The students who participated in the NIF highlighted that the sessions were enlightening and enriching, reinforcing the project's relevance as an innovative and socially meaningful pedagogical practice.

Keywords: Financial Education; Student Leadership; Educational Right; Public Policies.

Introdução

A educação financeira tem se tornado uma necessidade emergente no contexto social contemporâneo. O acesso à informação sobre finanças, consumo e investimentos é um direito que deve ser garantido a todos, especialmente aos jovens em fase escolar. No entanto, estudos apontam que há uma lacuna nacional no que se refere à integração da educação financeira nos currículos escolares (Conto et al., 2015).

Diante dessa realidade, um grupo de estudantes do Colégio La Salle Canoas, com o apoio de um professor orientador, fundou um clube de economia, destinado a alunos do nono ano e do ensino médio chamado de Núcleo de Inteligência Financeira (NIF). O intuito deste projeto foi compartilhar conhecimentos sobre finanças, comportamento econômico e investimentos de forma acessível, prática e atrativa.

O Colégio La Salle Canoas demonstra um compromisso significativo com a inovação educacional e com a formação integral dos estudantes ao acolher e apoiar a criação do NIF. Tal iniciativa evidencia uma concepção de ensino que transcende os limites do currículo tradicional, incorporando práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e éticas. Ao reconhecer a importância da educação financeira como dimensão essencial da cidadania contemporânea, a instituição reafirma sua missão educativa orientada para a autonomia intelectual e para o exercício consciente da responsabilidade social.

O apoio institucional do Colégio La Salle Canoas foi determinante para a efetivação do NIF, tanto no fornecimento de infraestrutura e suporte pedagógico quanto no estímulo à pesquisa e à interdisciplinaridade. Essa parceria institucional alinha-se às diretrizes das políticas públicas de educação que visam assegurar o direito educativo em

sua plenitude, ampliando o acesso a experiências formativas de qualidade. Assim, o engajamento do Colégio consolida sua posição de referência no cenário educacional, ao investir em iniciativas que fortalecem o protagonismo estudantil, a criticidade e a construção de saberes socialmente relevantes.

Neste contexto emerge a questão problema que norteou este estudo que indaga como a criação do Núcleo de Inteligência Financeira (NIF), enquanto iniciativa escolar voltada à educação financeira, contribui para a efetivação do direito à educação e evidencia a necessidade de políticas públicas que integrem a educação financeira ao currículo escolar brasileiro?

Alinhada a questão problema, o objetivo geral deste estudo é analisar a experiência do Núcleo de Inteligência Financeira como prática educativa que promove o direito ao acesso à informação financeira e discutir sua relevância para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inserção da educação financeira no sistema educacional.

O presente trabalho relata a experiência de criação e consolidação desse núcleo, destacando sua contribuição para a promoção do direito ao acesso à informação financeira e o desenvolvimento da consciência econômica entre os estudantes.

Desenvolvimento - Referencial Teórico

Pesquisas apontam que grande parte da população brasileira apresenta dificuldades na gestão de suas finanças pessoais. Conforme estudo realizado por Conto et al. (2015), identificou que apenas um terço dos participantes de sua pesquisa poupa dinheiro; somente um quarto controla suas finanças e menos da metade realiza algum planejamento financeiro.

Neste contexto, a participação em curso sobre finanças pessoais gera reflexos positivos imediatos (Conto et al., 2015), o que reforça a importância da inserção do tema desde os primeiros anos de escolarização. Ainda segundo os autores, a educação financeira deve começar na escola, pois o sistema escolar atual ainda permite que estudantes saiam da escola sem fundamento financeiro.

A ausência de políticas públicas voltadas à educação financeira é evidenciada por Conto et al. (2015), ao afirmarem que há uma lacuna nacional, pois falta política educacional que integre educação financeira aos currículos, enquanto no Reino Unido, educação financeira é item obrigatório do currículo da pré-escola ao Ensino Médio.

Estudos mais recentes corroboram esse cenário. Faveri, Kroetz e Lemke (2023) destacam que os alunos não apresentam um profundo conhecimento sobre finanças

pessoais, entretanto, demonstram interesse em obter mais informações relacionadas ao tema. Além disso, os autores destacam também quena percepção dos alunos, o período escolar seria o momento ideal para a educação financeira. Desta forma, é imprescindível aperfeiçoar o controle das finanças pessoais, uma vez que não basta boa remuneração, é preciso mantê-la.

Segundo Visentini e Weingartner (2018) a internet e a televisão são as principais fontes de informação dos jovens sobre finanças. Em um dado preocupante, o estudo dos autores supracitados destaca que quase 70% dos pesquisados não sabe responder ou erra sobre juros e apenas 31% acerta juros compostos. Esses dados reforçam a urgência de práticas pedagógicas inovadoras que abordem a educação financeira de maneira contextualizada e participativa, valorizando o protagonismo estudantil.

Corroborando com os estudos nacionais, o estudo de Mandell (2008) avaliou o nível de literacia financeira de jovens norte-americanos, com base em uma amostra de mais de 6.800 estudantes do ensino médio e 1.000 universitários. Os resultados revelaram um cenário preocupante: houve uma queda contínua na alfabetização financeira entre os alunos do ensino médio, cuja média de acertos foi de apenas 48,3%, enquanto os universitários apresentaram desempenho superior, alcançando 62,2%. O estudo indicou que grande parte dos jovens não está preparada para tomar decisões financeiras básicas, o que demonstra a necessidade de repensar as práticas tradicionais de ensino e incorporar metodologias mais dinâmicas e contextualizadas.

O estudo de Mandell (2008) também destacou que fatores socioeconômicos, como renda e escolaridade dos pais, exercem forte influência sobre o desempenho em literacia financeira, revelando desigualdades estruturais que demandam políticas públicas de equidade educacional. A pesquisa ainda apontou correlação entre literacia financeira, desempenho acadêmico e renda futura, além de relacionar a baixa literacia financeira a impactos macroeconômicos. Tais evidências reforçam o caráter social e político da educação financeira, configurando-a como um direito educativo fundamental, indispensável à formação cidadã e à redução das desigualdades, especialmente quando promovida desde o ambiente escolar por meio de iniciativas práticas e inclusivas, como o NIF.

O estudo de Arceo-Gómez e Villagómez (2017), realizado com estudantes do ensino médio na Cidade do México, revela resultados preocupantes sobre o nível de literacia financeira entre adolescentes latino-americanos. Os autores observaram que 60% dos estudantes participantes da pesquisa compreenderam o conceito de inflação,

enquanto que, apenas 34,1% acertaram questões sobre diversificação de risco e 31,7% demonstraram entender o funcionamento dos juros compostos. Esses dados evidenciam uma compreensão restrita dos conceitos econômicos fundamentais, que são essenciais para o exercício da cidadania financeira no cotidiano.

Além disso, Arceo-Gómez e Villagómez (2017) destacam que não foram identificadas diferenças significativas no desempenho dos estudantes quando consideradas variáveis como gênero, tipo de escola ou renda familiar, o que sugere que a baixa literacia financeira é um fenômeno amplo e estrutural, e não um problema restrito a determinados grupos sociais. Os autores observam, contudo, que as atitudes e alguns comportamentos financeiros se mostraram mais desenvolvidos do que o conhecimento conceitual, indicando que os jovens podem apresentar predisposição positiva em relação à gestão de recursos, ainda que careçam de compreensão teórica sólida. Essa dissociação entre atitude e conhecimento reforça a urgência de programas educacionais voltados ao desenvolvimento de competências financeiras básicas desde o ensino médio.

Embora a educação financeira seja fundamental para a construção da autonomia e do pensamento crítico, ela não basta para promover a inclusão financeira se não vier acompanhada de políticas públicas estruturantes que ampliem o acesso e reduzam os custos dos serviços bancários. Assim, os resultados de **Cole**, Sampson e Zia (2009) reforçam a importância de associar a formação financeira à ação estatal, garantindo condições reais para que o conhecimento adquirido se converta em prática cidadã. Esse entendimento se alinha à perspectiva do Direito Educativo, que reconhece a educação financeira como um direito social que deve ser efetivado por meio de políticas intersetoriais.

Nesse contexto, o NIF pode ser compreendido como uma iniciativa que avança na direção apontada pelo autorMandell (2008), ao unir educação, engajamento e práticas contextualizadas. O NIF não se limita à transmissão de conteúdos teóricos, mas busca desenvolver a compreensão crítica sobre o sistema financeiro e os desafios de acesso enfrentados por diferentes grupos sociais. Por meio de oficinas, simulações e debates, o núcleo permite que os estudantes compreendam as barreiras reais que limitam a inclusão financeira e reflitam sobre como políticas públicas podem contribuir para superá-las.

O estudo de Cole, Sampson e Zia (2020) conclui também que programas de educação financeira devem ser segmentados e combinados com medidas concretas de

incentivo e inclusão econômica, o que tem implicações diretas para o campo das políticas educacionais brasileiras. A experiência do NIF demonstra como a escola pode ser um espaço estratégico para essa integração, atuando não apenas na formação de conhecimentos, mas também na mobilização social pelo direito ao acesso financeiro e à cidadania econômica. Assim, a prática pedagógica do NIF se alinha às evidências internacionais ao propor um modelo de educação financeira transformadora, participativa e orientada por princípios de equidade e justiça social.

Em consonância com essas conclusões, Arceo-Gómez e Villagómez (2017) recomendam que a educação financeira escolar seja implementada de forma contínua, prática e contextualizada, priorizando temas como juros, inflação, orçamento e diversificação de investimentos. Essa orientação dialoga com iniciativas como o NIF, que propõe atividades pedagógicas baseadas na experimentação, simulação e análise de casos reais, favorecendo o aprendizado ativo. Assim, ao alinhar-se às recomendações do estudo, o NIF representa uma resposta institucional ao desafio de promover o direito educativo à literacia financeira, fortalecendo políticas públicas voltadas à formação de jovens mais conscientes, críticos e preparados para a tomada de decisões financeiras responsáveis.

Metodologia

O presente estudo aborda o tema por meio de um relato de experiência, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, baseada na observação e registro das atividades desenvolvidas no Núcleo de Inteligência Financeira (NIF). A pesquisa qualitativa permite uma análise mais holística, contextualizando os dados coletados em relação às condições que os cercam (Yin, 2010). Associando a fala do autor supracitado ao contexto desta pesquisa, pode se identificar uma compreensão mais aprofundada de como está ocorrendo o aprendizado dos alunos nos encontros semanais realizados pelo NIF.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, pode-se contextualizar os dados coletados em relação às condições que cercam o ambiente de aprendizagem. Conforme Yin (2010), estudos com este escopo destacam-se pela sua capacidade de representar fielmente as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Isso significa que não se focou apenas nos resultados numéricos ou na performance individual, mas também consideramos o contexto mais amplo, como o ambiente da sala de aula, as estratégias de ensino empregadas e as experiências individuais dos alunos. Essa perspectiva mais

abrangente pode fornecer *insights* sobre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos, contribuindo para uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

As ações foram realizadas ao longo de um semestre letivo, envolvendo alunos do nono ano e do ensino médio, sob orientação de um professor da área de Gestão e Negócios. As etapas compreenderam:

1 - Formação do grupo gestor, formado por dois alunos e um professor.

2 - Divulgação nas turmas para apresentar o projeto e realizar a inscrição dos alunos interessados, visto que o projeto foi realizado no contraturno.

3 - Planejamento das atividades, que envolveram palestras, oficinas e debates sobre economia e investimentos.

4 - Execução das ações, onde foram realizados encontros semanais com duração de duas horas, produção de materiais educativos e divulgação em *podcast* e redes sociais escolares.

5 - Avaliação por meio de coleta de *feedback* e reflexões dos participantes sobre os aprendizados obtidos.

Relato de Experiência

A estruturação do Núcleo de Inteligência Financeira (NIF) ocorreu a partir de uma proposta metodológica planejada, que combinou práticas interdisciplinares, aprendizado ativo e análise crítica de informações econômicas. O grupo gestor, formado por dois estudantes e um professor orientador, planejou os encontros com o objetivo de desenvolver nos participantes a capacidade de compreender, interpretar e aplicar conceitos financeiros no cotidiano.

Durante os encontros do NIF, temas como orçamento doméstico, investimentos, inflação, juros, consumo consciente e educação financeira foram abordados de forma dinâmica e aplicada. As aulas práticas incluíram simulações de investimentos, elaboração de planilhas de controle financeiro e discussões sobre notícias econômicas.

A participação dos alunos mostrou-se expressiva, onde estiveram participando ativamente 120 alunos, além de uma lista de espera devido a limitação do espaço disponível para a realização dos encontros.

O planejamento das aulas foi construído com base em progressão temática, buscando respeitar o nível de familiaridade dos alunos com o assunto. Nos primeiros encontros, foram abordados conceitos fundamentais, como investimento, renda fixa e variável, inflação e juros compostos, sempre com exemplos práticos. À medida que os

alunos demonstraram domínio dos conteúdos, os temas evoluíram para tópicos mais complexos, como diversificação de portfólio, análise de empresas e leitura de demonstrativos financeiros (DRE).

A escolha dos temas partiu da identificação das dúvidas mais recorrentes apresentadas pelos participantes, que, em sua maioria, nunca haviam tido contato direto com o mercado financeiro. Questões como “qual é o investimento mais seguro?”, “o que é a Selic?” e “como funciona a Bolsa de Valores?” nortearam a construção das aulas. Além disso, os encontros incluíam discussões sobre notícias econômicas da semana, permitindo aos alunos compreender o impacto de acontecimentos reais sobre o comportamento dos mercados.

O NIF também se destacou por desenvolver habilidades de oratória e argumentação. Ao final de cada módulo, os grupos formados pelos estudantes participantes, apresentavam suas análises sobre empresas e setores, justificando suas decisões de investimento com base em dados. Essas atividades permitiram que os estudantes aprimorassem a comunicação, o pensamento crítico e a capacidade de defesa de ideias com base em evidências.

Ao longo do semestre, foi possível observar uma evolução significativa no nível de autonomia intelectual dos participantes. Alunos que, inicialmente, demonstravam receio em lidar com temas financeiros passaram a discutir com propriedade indicadores como ROE (Retorno sobre o Patrimônio Líquido), P/L (Preço sobre Lucro) e Selic, além de desenvolverem senso analítico em relação a notícias e dados de mercado. A prática contínua de leitura de relatórios e interpretação de informações promoveu ganhos cognitivos e capacidade de tomada de decisão.

O engajamento dos alunos também se traduziu em mudanças comportamentais. Diversos participantes relataram ter passado a registrar despesas, planejar gastos e discutir finanças em família, reforçando o caráter multiplicador do projeto. Essas evidências empíricas demonstram que o aprendizado financeiro, quando contextualizado e participativo, transcende o espaço escolar e contribui para a formação cidadã.

Por fim, a experiência revelou que a educação financeira, quando conduzida de forma dialógica e prática, favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional dos estudantes. O NIF consolidou-se, assim, como um espaço de formação integral, em que o conhecimento técnico se articula à reflexão crítica e ao

protagonismo estudantil, princípios essenciais para a efetivação do direito educativo e para a construção de uma cultura financeira consciente e democrática.

Resultados e Discussões

Em relação à análise dos dados coletados do momento do encontro semanal, pode-se destacar que, em relação ao *Kahoot*, esta ferramenta de aprendizado *gamificado* coletou uma variedade de dados, como tempo de resposta, respostas corretas e incorretas, participação dos alunos e áreas em que os alunos demonstram maior dificuldade. A análise começa com a revisão das estatísticas gerais do jogo, incluindo a porcentagem de respostas corretas e os tempos médios de resposta. Esses dados ajudam a identificar os tópicos em que os alunos podem precisar de mais suporte.

No início de cada encontro, eram inicialmente apresentadas as notícias da semana que movimentaram o mercado econômico e em seguida retomava-seas questões discutidas na aula anterior. Em dois encontros, foram propostas atividades interativas por meio da plataforma *Kahoot*, na qual os alunos puderam competir entre si, demonstrando seu domínio dos conceitos de taxas de juros, inflação e bolsa de valores , que haviam adquiridos até aquele momento. Essa metodologia esta diretamente relacionada a fala de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), quando destacam que o ensino e a aprendizagem na era digital oferecem inúmeras oportunidades, tornando o processo educacional extremamente estimulante.

Corroborando com essa ideia, vale ressaltar que atividades com este escopo vão ao encontro do que afirmam Moura, Tassigny e Silva (2018) quando mencionam que a inserção e utilização de tecnologia podem proporcionar aos discentes maiores autonomias, tanto no quesito tempo, quanto no quesito aprendizado. É uma metodologia capaz de atrair a atenção do aluno, pois combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais, no caso do *Kahoot*, de forma dinâmica e interativa.

Em dois encontros do NIF recebemos convidados que palestraram e debateram com os estudantes. Ambos convidados são Doutores da área de Finanças, atuantes como docentes do Ensino Superior e vieram contar um pouco de suas vivências em meio ao mercado financeiro. Essa dinâmica vai ao encontro do que citam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) quando destacam que misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes em espaços e tempos distintos torna a aprendizagem significativa, uma vez que os alunos se sentem realmente motivados e assimilam sentido nas atividades

propostas. A experiência revelou que o ambiente escolar é um espaço promissor para o desenvolvimento da educação financeira. O protagonismo estudantil, aliado à mediação docente, promoveu aprendizagem significativa e cidadã.

Os estudantes relataram maior consciência em relação a gastos, poupança e investimentos, confirmando a afirmação de Conto et al. (2015) de que a participação em curso sobre finanças pessoais gera reflexos positivos imediatos. Além disso, observou-se que o clube despertou o interesse de outros alunos, demonstrando o efeito multiplicador da iniciativa.

A experiência do NIF evidencia como a criação de um espaço de estudo crítico e confiável contribui para a efetivação do direito educativo, ao garantir o acesso a fontes qualificadas de conhecimento e promover a autonomia intelectual dos participantes. Tal iniciativa se alinha às políticas públicas de educação que visam democratizar o saber e reduzir desigualdades de acesso à informação. Nesse sentido, confirma-se a observação de Visentini e Weingartner (2018), ao demonstrar que ambientes de aprendizagem bem estruturados ajudam a reduzir a dependência de fontes informais, como televisão e internet, fortalecendo o pensamento crítico e a formação cidadã.

O caso do NIFdialoga diretamente com as críticas apontadas por Mandell (2008) sobre o ensino tradicional de finanças. O autor destaca que cursos de finanças pessoais, ministrados de maneira teórica e descontextualizada, não resultam em melhorias significativas no desempenho dos estudantes, o que evidencia falhas estruturais nos métodos de ensino e na formação dos professores. O NIF, ao contrário, rompe com esse modelo tradicional ao promover experiências práticas, debates e simulações financeiras que aproximam o conhecimento teórico da realidade vivida pelos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Assim como a *gamificação* citado por Mandell (2008) demonstrou resultados positivos no engajamento e na aprendizagem dos jovens, o NIF adotou estratégias semelhantes, como desafios de portfólios simulados e acompanhamento de índices de mercado. Essas atividades despertaram o interesse dos estudantes por temas econômicos e permitiram que aplicassem conceitos de investimentos e gestão financeira em situações concretas, exercitando a tomada de decisão responsável. Dessa forma, a experiência prática, valorizada pelo estudo de Mandell, tornou-se um pilar essencial da metodologia do núcleo.

O relatório de Mandell (2008) também apontou que fatores socioeconômicos, como renda e escolaridade dos pais, influenciam fortemente o desempenho em literacia

financeira. Nesse sentido, o NIF se revela uma prática inclusiva, ao democratizar o acesso ao conhecimento econômico dentro do espaço escolar e reduzir desigualdades informacionais entre estudantes de diferentes contextos sociais, e foi ofertado de forma gratuita aos estudantes matriculados no Colégio onde foi colocado em prática o projeto. A iniciativa reafirma o princípio do direito educativo, segundo o qual o acesso à informação financeira é parte fundamental da formação cidadã.

Além disso, Mandell (2008) observou que a baixa literacia financeira tem impactos macroeconômicos, podendo contribuir para crises financeiras e endividamento populacional, como no caso das hipotecas nos Estados Unidos. Sob essa perspectiva, o NIF cumpre um papel formativo e preventivo, preparando jovens para compreender e lidar com os riscos e oportunidades do mercado financeiro. Ao promover consciência crítica sobre consumo, crédito e investimentos, o projeto contribui para a construção de uma geração mais preparada e responsável economicamente.

O estudo de Mandell (2008) reforça que a simples oferta de cursos de finanças pessoais não é suficiente, sendo necessária a formação de professores e o uso de metodologias inovadoras. O próprio autor destaca que há muito tempo observa-se, com preocupação, que os estudantes que fazem um curso de finanças pessoais no ensino médio tendem a não ter um desempenho melhor em exames do que aqueles que não o fazem.

O NIF atua justamente na interseção entre aprendizado e prática, aproximando os estudantes do comportamento real de investidores, um aspecto que Cole, Sampson e Zia (2020) identificam como essencial para que o aprendizado financeiro produza mudanças comportamentais efetivas. Ao propor experiências de análise de mercado, debates sobre investimentos e simulações de tomada de decisão, o NIF traduz a teoria em vivência concreta, tornando o conhecimento financeiro mais acessível e relevante.

Assim como os autores Cole, Sampson e Zia (2020) destacam que a educação financeira teórica, isoladamente, não altera decisões práticas de consumo ou poupança, o NIF incorpora atividades de experimentação ativa, como a montagem de portfólios, o estudo de empresas e a avaliação de riscos e retornos. Ao vivenciar esses processos, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas necessárias para decisões conscientes, transformando o aprendizado em prática social.

A análise dos resultados obtidos no contexto do NIF dialoga diretamente com as evidências apresentadas por Arceo-Gómez e Villagómez (2017), uma vez que o estudo revelou uma grande lacuna na compreensão de juros compostos e diversificação de risco

entre estudantes do ensino médio, exatamente os mesmos conceitos que, no início das atividades do NIF, mostraram ser os mais desafiadores para os alunos participantes. Essa convergência entre os diagnósticos reforça a pertinência de um modelo pedagógico que priorize o ensino dos fundamentos financeiros essenciais, associado à prática guiada, por meio de atividades como a montagem de carteiras simuladas e o acompanhamento do crescimento de investimentos ao longo do tempo.

A comparação também evidencia que as dificuldades cognitivas em temas financeiros não se explicam apenas por fatores socioeconômicos ou tipo de escola, conforme demonstrado por Arceo-Gómez e Villagómez (2017), que não encontraram diferenças significativas entre estudantes de diferentes perfis. A proposta do NIF, ao envolver todos os alunos em atividades práticas e colaborativas, contribui para reduzir desigualdades de aprendizagem e para garantir que o direito à educação financeira seja efetivamente exercido como parte do direito educativo e formativo previsto nas políticas públicas de ensino.

Por fim, ao relacionar os resultados empíricos do NIF com as conclusões de Arceo-Gómez e Villagómez (2017), observa-se que o aprendizado ativo e contextualizado é decisivo para transformar o conhecimento em comportamento financeiro. As atividades do NIF, ao aproximar os estudantes de situações reais de tomada de decisão, estimulam o raciocínio crítico e a autonomia, promovendo não apenas a compreensão dos conceitos de juros e diversificação, mas também o desenvolvimento de competências financeiras aplicadas.

Conclusão

O relato do Núcleo de Inteligência Financeira evidencia que a escola é um espaço legítimo para a formação financeira e cidadã dos jovens. A experiência mostrou que é possível democratizar o acesso ao conhecimento sobre economia e finanças, fortalecendo o senso crítico e a autonomia dos estudantes diante das decisões financeiras cotidianas.

Os resultados deste estudo evidenciam que a experiência do NIF consolidou-se como uma prática educativa significativa, ao promover o direito ao acesso à informação financeira de forma crítica, contextualizada e socialmente relevante. O NIF demonstrou ser um espaço capaz de articular teoria e prática, estimulando o protagonismo estudantil e contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos e conscientes das implicações econômicas de suas decisões. Assim, o núcleo se configura como um

instrumento de efetivação do direito educativo, ao possibilitar que o conhecimento financeiro seja acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, pois foi ofertado aos estudantes do Colégio de forma gratuita.

Além disso, a análise da experiência revelou que o NIF dialoga diretamente com as políticas públicas de educação que buscam incorporar a educação financeira como componente transversal do currículo escolar. Ao alinhar-se a essas diretrizes, o projeto fortalece a implementação de práticas que visam à formação integral do aluno e à democratização do saber. Dessa forma, o NIF não apenas cumpre uma função pedagógica, mas também atua como um mecanismo de inclusão social e de ampliação das oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a consolidação de uma educação mais equitativa e cidadã.

Os relatos dos estudantes reforçam a relevância e o impacto dessa iniciativa, ao destacarem que as aulas foram esclarecedorase enriquecedoras, proporcionando momentos de intensa aprendizagem e reflexão. Muitos participantes enfatizaram que as atividades do NIF agregaram valor à sua rotina escolar e ampliaram sua compreensão sobre o uso responsável dos recursos financeiros. Esses depoimentos confirmam que o projeto alcançou seus propósitos formativos e reafirmam a importância de experiências como essa na promoção do direito educativo e no fortalecimento de políticas públicas voltadas à inserção da educação financeira no sistema educacional.

Referências

ARCEO-GÓMEZ, E. O.; VILLAGÓMEZ, F. A.. Financial literacy among Mexican high school teenagers. **International Review of Economics Education**, v. 24(C), p. 1-17, 2017. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147738801530205X. Acesso em: 10 nov. 2025.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

COLE, S.; SAMPSON, T.; ZIA, B.. Financial literacy, financial decisions, and the demand for financial services: evidence from India and Indonesia. Boston: **Harvard Business School**, 2009. (Harvard Business School Working Paper, 09-117).

CONTO, S. M. de; FALEIRO, S. N.; FÜHR, I. J.; MILAN, K. A.K. S. O comportamento de alunos do ensino médio do Vale do Taquari em relação às finanças pessoais. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, Florianópolis**, v. 8, n. 2, p. 183-206, mai./ago. 2015.

FAVERI, D. B. de; KROETZ, M. B.; LEMKE, T. L. Adolescência e finanças pessoais: um estudo nas escolas de ensino médio. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, e-8100, 2023.

MANDELL, L. The financial literacy of young American adults: results of theNational Jump$tart Coalition survey of high school seniors and college students. Washington, D.C.: **Jump$tart Coalition for Personal Financial Literacy**, 2008.

MOURA, T. I. M.; TASSIGNY, M. M.; SILVA, T. E. V. O uso da tecnologia no ensino jurídico: o método do Ensino Híbrido no curso de Direito. **Revista UniVap**, [*S. l.*], v. 24, n. 45, p. 70-85, 2018. Disponível em: http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2018. Acesso em: 21 out. 2026.

VISENTINI, L.; WEINGARTNER, T.da S. Educação financeira: análise dos conhecimentos de estudantes relacionados a finanças em uma escola de ensino médio. **Revista Sociais & Humanas, Santa Maria**, v. 31, n. 1, p. 81-95, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Iloene Pereira Passos Barberi[54]
Cesar Riboli[55]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O estudo analisa a relação entre o direito à Educação Infantil, as políticas públicas e a gestão democrática. A educação é uma obrigação do Estado e da família, um direito básico da criança, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996. Busca-se entender como as políticas de educação e a gestão escolar contribuem na garantia desse direito nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa é qualitativa, baseada em livros e artigos, e se apoia em autores como Riboli (2019), Barberi (2023), Duarte e Silva (2024), e em documentos legais como a BNCC (Brasil, 2017), o ECA (1990) e o PNE (2014-2024). Os resultados apontam que,as leis garantem o acesso de todos e a gestão democrática, porém, ainda existem desafios na efetivação dessas garantias na educação, como a burocracia, a concentração das decisões e as disparidades entre as regiões. Conclui-se que a Educação Infantil será completamente democrática quando houver articulação entre as políticas públicas, a participação da comunidade escolar e um compromisso ético de todos com as crianças. Assim, a gestão democrática constitui-se como um instrumento legal para implementar e manter uma educação que acolhe a todos com equidade, capaz de transformar a vida das pessoas desde pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito. Políticas Públicas. Gestão Democrática.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN THE LAW, PUBLIC POLICIES AND DEMOCRATIC MANAGEMENT

Abstract
The study analyses the relationship between the right to early childhood education, public policies and democratic management. Education is an obligation of the State and

[54] Doutoranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT Câmpus de Rondonópolis – MT. Pós-Graduação em Matemática para a Educação Básica pela UFMT.Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT. Técnico Instrumental na Secretaria Municipal de Saúde de Rondonópolis – MT. Email: illoenne@hotmail.com

[55] Doutorado em Educação pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Direitos pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI. Especialista em Direito Civil, Processo Civil, Contabilidade Gerencial e Docência no ensino superior. Graduado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Professor do curso de Direito e do Programa de Pós graduação PPGD em Educação da URI - Campus de Frederico Westphalen. Membro das comissões de ensino jurídico e saúde da OAB/RS. Técnico tributário da Receita estadual inativo. Avaliador do INEP,advogado.E-mail criboli@uri.edu.br

the family, a basic right of the child, according to the Federal Constitution of 1988 and Law No. 9,394/1996. The aim is to understand how education policies and school management contribute to guaranteeing this right in Brazilian public schools. The research is qualitative, based on books and articles, and draws on authors such as Riboli (2019), Barberi (2023), Duarte and Silva (2024), and legal documents such as the BNCC (Brazil, 2017), the ECA (1990), and the PNE (2014-2024). The results indicate that laws guarantee access for all and democratic management, but there are still challenges in implementing these guarantees in education, such as bureaucracy, the concentration of decision-making, and disparities between regions. It is concluded that Early Childhood Education will be completely democratic when there is coordination between public policies, participation of the school community, and an ethical commitment from everyone to children. Thus, democratic management constitutes a legal instrument for implementing and maintaining an education system that welcomes everyone with equity, capable of transforming people's lives from an early age.

Keywords: Early Childhood Education. Law. Public Policies. Democratic Management.

Introdução

A Educação Básica no Brasil inicia-se com a Educação Infantil (EI), estabelecida por diversos documentos como um direito básico da criança e um dever do estado e da família, como regem a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). As leis brasileiras defendem que todas as crianças tenham acesso à escola, independentes de suas particularidades, de forma que consigam ao longo da vida estudantil, o desenvolvimento integral nos aspectos físico, mental, intelectual e social, conforme expõe Duarte e Silva (2024). Assim, a educação infantil torna-se um espaço para formar cidadãos, para que saibam, dentre outras coisas, conviver democraticamente e participem ativamente da efetivação de políticas públicas voltadas à infância.

Tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a escola deve ser gerida de forma democrática, visando a garantia do direito à educação e tornando-o real, ao propor que todos os segmentos da comunidade escolar participem das decisões nas escolas. A gestão democrática requer diálogo entre gestores, professores, famílias, alunos e a comunidade – de tal forma que cada um se sinta (co)responsável por garantir que todos tenham acesso à escola, permaneçam estudando e que recebam uma educação de qualidade desde pequenos. Isso mostra, segundo Duarte e Silva (2024, p. 457), que a gestão compreende o ato de administrar uma ação política, ética e social, preocupada

com a igualdade e a equidade na escola, que, “A gestão democrática é assim entendida como uma prática, uma ação que se vincula à participação social e aos processos democráticos”.

No entanto, entender a gestão democrática como um elemento importante e prático no âmbito escolar, significa saber que a política está presente e atua na educação. A política, segundo Weber (1978; 2004), Bourdieu (2004) e Maquiavel (1996) – citados por Souza (2015), é onde as pessoas tentam pleitear, conseguir e manter o poder. Nessa perspectiva, as ações do governo para a educação – inclusive para as crianças – são influenciadas por interesses, negociações e debates que concorrem diferentes visões de como deve ser a sociedade. A gestão da escola, então, não é neutra, pois, conforme argumenta Souza (2015), ela faz parte de um jogo de interesses onde se decide o que é direito, o que é uma boa educação e como as pessoas podem participar.

Nota-se que as diferenças encontradas focam na distância entre o que as leis dizem e o que acontece no dia a dia das escolas. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 e outras leis garantam o direito à educação e à gestão democrática, ainda existem problemas entre o que está escrito e o que realmente acontece. De um lado, as leis regem que todos tenham acesso à educação, que haja igualdade e que a comunidade ajude nas decisões das escolas. Do outro, ainda existem ações que concentram o poder, muita burocracia e pessoas que ficam excluídas do processo democrático, o que diminui a participação da comunidade escolar e a liberdade das escolas. A influência de políticos e empresários nas políticas de educação pode gerar conflitos entre o que seria ideal e a disputa por poder, que muitas vezes pensa mais nos resultados rápidos do que na educação e no desenvolvimento integral das crianças. Essa diferença evidencia que a gestão democrática, apesar de ser um princípio reconhecido, ainda enfrenta desafios de cultura e de política para se tornar algo real e que faça diferença nas escolas públicas brasileiras.

No contexto da Educação Infantil, essas divergências se manifestam nas políticas de financiamento, nas orientações curriculares e nas condições reais das instituições. As diferenças entre o que diz a lei e o que acontece nas creches e pré-escolas brasileiras revelam os problemas que impedem que o direito à educação seja totalmente concretizado. Apesar de as leis determinarem que o atendimento seja para todos e que os profissionais da educação sejam valorizados, em muitas escolas ainda faltam o básico, como infraestrutura adequada, formação continuada de professores e

reconhecimento da importância pedagógica da infância. Nesse contexto, a prática de uma gestão democrática e participativa é fundamental para transformar a lei em algo verdadeiro, ativo e que envolva a todos.

Sendo assim, refletir sobre a Educação Infantil entre o direito, as políticas públicas e a gestão democrática é entender que, garantir o direito das crianças à educação depende da integração das leis, com os princípios constitucionais, ações de participação e responsabilidade ética. O objetivo é garantir que as políticas públicas voltadas à educação se tornem ações concretas, que respeitem as diferenças entre as infâncias e que incentivem a igualdade. É nesse diálogo entre o que está escrito e o que acontece, entre a política e o ensino, que se faz uma educação infantil democrática, inclusiva e equitativa para a sociedade.

Desenvolvimento

Após a redemocratização do Brasil, a articulação entre educação e democracia passou a ser muito debatida, vista como primordial para formar uma sociedade mais equitativa e com maior participação popular. A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, sendo importante para a liberdade e a inclusão das pessoas. Entretanto, a prática desse direito não é simples, em razão dos problemas e desafios sociais, das diferenças entre regiões e culturas que existem na educação. Nesse contexto, a escola pública é onde se pode buscar esse direito, por ter a função de formar integralmente pessoas que pensem por si mesmas, que saibam o que acontece no mundo e que tenham capacidade de transformar a sociedade. Segundo Fernandes (2018, p. 15):

> A articulação entre educação e democracia surge no cenário educacional brasileiro como uma emergência nacional, com vistas à redução das desigualdades sociais que se expressam na escola. Defendo, também, que a garantia e a ampliação do direito à educação no Brasil têm, na escola pública, que é a escola da maioria, o espaço *sinequa non* para a materialização desse direito.

Entendemos, assim, que a escola pública está para ensinar os conceitos e conhecimentos, para formar cidadãos, promover o diálogo e praticar a democracia; ela representa os valores democráticos ao receber num mesmo espaço a diversidade social, cultural e econômica do país / região / comunidade, com seus problemas e desafios. Nesse sentido, para que a escola cumpra esse papel, precisamos de políticas públicas de qualidade, de investimentos, da valorização dos professores e de uma gestão

democrática, onde todos têm e exercem o direito de falar e serem ouvidos, onde as diferenças são vistas como elementos que podem contribuir para o aprendizado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, afirma que a Educação Infantil é um direito social básico. Sendo a primeira fase da educação básica, ela busca ofertar vivências educativas importantes, assegurando que as crianças tenham acesso a métodos pedagógicos que valorizem suas diferentes formas de expressão, cultura e desenvolvimento completo. Este direito está ligado à proteção total da infância, reconhecendo a criança como alguém que tem direitos, um cidadão em fase de desenvolvimento, que merece cuidado, carinho e oportunidades educativas que respeitem suas características.

A Educação Infantil deve ser vista como uma preparação para o ensino fundamental bem como um momento essencial na formação humana, onde se criam as bases da identidade, da autonomia e do convívio social. Diante disso, o trabalho pedagógico precisaarticular o brincar, o cuidar e o educar, em um lugar acolhedor, seguro e que estimule, onde a curiosidade, a imaginação e a criatividade das crianças sejam sempre incentivadas. As instituições e os profissionais são responsáveis por garantir que essas vivências sejam planejadas e intencionais, incentivando aprendizados importantes e respeitando o tempo de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada em 2017, é uma norma importante para a educação brasileira, definindo direitos e objetivos de aprendizado para toda a educação básica. Na Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) determina seis direitos de aprendizado — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — reafirmando a escola como um local de formação total e de vida democrática. Este é documento orientador para as práticas pedagógicas, e sua aplicação depende da ligação com as políticas públicas locais e com práticas de administração que garantam a participação de todos. A BNCC (Brasil, 2017) vê a criança como a principal sujeito em seu aprendizado, ativa na construção de conhecimentos e na descoberta do mundo. Para isso, educadores, gestores e famílias precisam trabalhar juntos, reconhecendo o valor das interações e das brincadeiras como base do currículo.

A aplicação da BNCC na Educação Infantil requer investimento na formação de professores, acompanhamento constante e criação de condições que permitam que os direitos de aprendizado sejam vividos ao máximo. Dessa forma, este documento se torna uma referência para uma educação que inclui a todos, justa e de qualidade, preocupada com o desenvolvimento integral e com a criação de uma sociedade mais

justa e democrática.

Conforme mencionado, a Constituição do Brasil garante o direito à Educação Infantil como um direito social básico, o que implica o governo assegurar que todas as crianças tenham acesso a essa educação, de forma gratuita e com boa qualidade. Como destaca Riboli, “O acesso à Educação Infantil em creche e pré-escola é direito da criança constitucionalmente assegurado, que deve ser garantido pelo Município com absoluta prioridade às crianças de zero a seis anos” (TJRS, 2014 *apud*Riboli, 2019, p. 155). Este reconhecimento legal fortalece o princípio da prioridade absoluta, apresentado no Estatuto da Criança e do Adolescente e no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Com base nessas leis, a Educação Infantil deixa de ser vista como assistência social e se torna uma responsabilidade do Estado, um direito que pode ser cobrado na Justiça se não for garantido.

A pesquisa de Riboli evidencia que a judicialização tem se tornado um instrumento concreto de efetivação desse direito, especialmente diante da insuficiência de políticas públicas universais de atendimento. Segundo Riboli (2019, p. 155),“Eventuais limitações ou dificuldades orçamentárias não podem servir de pretexto para negar o direito à educação,dada a prevalência do direito reclamado”. Essa formulação evidencia que, no entendimento jurídico consolidado, o orçamento não pode se sobrepor ao direito da criança, o que reforça a obrigatoriedade do Estado de assegurar vagas em creches e pré-escolas de forma universal e igualitária.A educação infantil, concebida como um direito, tensiona a área das políticas públicas e o sistema legal, revelando um conflito concreto entre cidadãos e o governo, que se manifesta através de processos judiciais. Segundo Riboli (2019, p. 51-52)

> A judicialização ganha ênfase e importância nos últimos tempos, pois está ligada diretamente a uma concepção de justiça, por parte dos sujeitos. Notadamente ela atua como forma de equacionar o princípio da igualdade e sua relação com o princípio da liberdade. Estabelece-se uma forte tensão entre justiça, igualdade e liberdade e uma pretensão individual.

Essa tensão demonstra que o reconhecimento legal do direito, embora necessário, tem sido insuficiente para sua concretização. Nesse sentido, é preciso que políticas públicas estruturantes — baseadas em planejamento, financiamento adequado e gestão democrática — garantam que o acesso e a permanência na Educação Infantil sejam universais e equitativos. A judicialização surge, nesse contexto, como resposta a lacunas de implementação do poder público, revelando desigualdades territoriais e estruturais.

Por isso, a gestão democrática é fundamental nesse processo, por viabilizar a participação social e institucionalizar espaços de controle e fiscalização das políticas educacionais. Tornar a gestão educacional mais democrática significa estabelecer formas legítimas para que a sociedade possa fiscalizar se os direitos constitucionais estão sendo respeitados. Trata-se então, de garantir juridicamente o direito à Educação Infantil e construir práticas políticas que assegurem a sua consolidação cotidiana — o que inclui conselhos ativos, participação das famílias e envolvimento da comunidade escolar nas decisões estratégicas.

Garantir o direito à Educação Infantil está acima de ter leis ou diretrizes nacionais, devendo o governo criar políticas públicas mais consistentes, que sejam implementáveis, com planejamento a longo prazo, recursos adequados e condições necessárias para seu pleno funcionamento nas escolas, que por sua vez, tenham uma forma de gestão que incentive a participação da comunidade, o diálogo entre os profissionais da educação e o controle da sociedade sobre as ações do governo.Para que as leis se efetivem, com acesso, permanência e qualidade no atendimento, é preciso que o governo, a escola e a sociedade trabalhem juntos, contando com compromisso político, investimento constante e que a infância seja vista como prioridade, com ambientes educativos que acolham, incluam e contribuam no desenvolvimento das crianças.

A gestão democrática nas escolas vai além do que está escrito nas leis, e somente se consolida quando há participação representativa e ativa de todos os segmentos da comunidade escolar; a democratização depende de atitudes e escolhas diárias que incluem diálogos, atenção, consenso e responsabilidade compartilhada. Aumenta-se assim, o poder coletivo de decisão sobre o futuro da escola.

No Brasil, o direito à Educação Infantil se relaciona diretamente com as políticas públicas que a organizam, presentes em leis e currículos fundamentais. Essas políticas definem como os sistemas de educação devem funcionar, buscando assegurar, ao menos na teoria, uma educação de qualidade, justa e focada nas necessidades sociais. Como afirma Barberi (2023, p. 93):

> Valemo-nos em abordar as políticas públicas educacionais e suas bases legais no contexto da educação brasileira, no qual destaca-se a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, o PNE, as DCNs e a BNCC [...], sintetizando as implicações que as mesmas têm na prática educacional, nos cuidados e na educação, na melhoria da qualidade na oferta da Educação Infantil nas mais diferentes realidades em nosso País.

O Plano Nacional de Educação (PNE), vigente no período de 2014 a 2024, reforça essa perspectiva ao determinar, na Meta 19, que é obrigatório ter formas de gestão democrática em todos os níveis de ensino (Brasil, 2014), incluindo conselhos escolares, fóruns de educação promovidos em nível federal, conferências e a votação direta para eleição dos gestores escolares, dando assim, mais autonomia às escolas públicas.Mesmo assim, ainda existem desafios a serem superados, especialmente porque, conforme analisa Duarte e Silva (2024), dados da educação brasileira evidenciam que a gestão escolar democrática ainda não é realidade em grande parte das escolas públicas, que permanecem tendo seus gestores (diretores) escolhidos por políticos. Dessa forma, os conselhos escolares não participam praticamente não têm oportunidade de participar das principais decisões das escolas.

A gestão escolar está intrinsecamente relacionada à concepção de uma educação de qualidade para todos, vista como um direito de todos. Nessa perspectiva, Duarte e Silva (2024) afirmam que a gestão democrática precisa ser vista como uma prática social que garante o direito à educação em todos os seus elementos: acesso, permanência, inclusão e aprendizado significativo. Fica evidente então, que a escola não pode ser vista somente como um lugar onde se pensa em alcançar metas e números, sendo a favor de um projeto de educação que se preocupa com a justiça social.

A Conferência Nacional de Educação CONAE, segundo Duarte e Silva(2024), evento democrático que reúne diversos setores da sociedade civil e do poder público para debater e formular políticas educacionais no Brasil, afirma que a gestão democrática é fundamental para promover uma educação pública de qualidade e inclusiva para todos. Portanto, na análise da referida autora, tornar a gestão mais democrática significa reconhecer que as escolas, desde as de Educação Infantil, são lugares de participação política e de construção de identidades coletivas.

A compreensão da gestão democrática na contemporaneidade demanda o reconhecimento de sua história. Souza (2017) aponta que autores clássicos da gestão escolar, como Antônio Carneiro Leão, Querino Ribeiro e Anísio Teixeira, viam a gestão de forma hierárquica, centrada na figura do diretor. Para eles, a boa gestão dependia de uma autoridade centralizada, como mostra a frase de Leão (1953) trazida por Souza, (2017, p. 3): “diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola”. Acreditava-se que a qualidade da escola estava ligada à capacidade e ao modo de ser do diretor, sem se importar tanto com a opinião dos professores, dos alunos e das famílias. Uma ideia diversa de como pensamos hoje, com a gestão democrática.

Hoje, a escola é vista como um lugar onde todos participam e as decisões são tomadas em conjunto, e o diretor, nesse caso, contribui na organização e articulação entre os atores que formam a comunidade escolar, em vez de “mandar em tudo”.Imaginemos uma escola onde o diretor todas as decisões sem consultar a ninguém. Caso aconteça algum problema, seja qual for a questão (indisciplina, evasão escolar, notas baixas, falta de investimento, e outros), somente ele será responsabilizado, e toda a comunidade escolar espera que ele resolva sozinho também. Em escolas assim, se o diretor é visto como “bom”, a escola parece boa; se é visto como “ruim”, a escola é considerada ruim. Essa situação mostra o que a frase de Leão quer dizer: um sistema onde o poder está concentrado em uma pessoa, ignorando que a participação de todos e o trabalho em equipe podem fazer a diferença na educação.

Souza (2017) analisou a administração e a gestão escolar no Brasil sob uma perspectiva histórica e crítica, focando nas décadas de 1970 e 1980. Alguns pontos merecem atenção. O autor inicia com uma crítica ao modelo clássico de administração escolar, que focava em aspectos técnicos, inspirado na administração de empresas. A escola era vista como uma máquina buscando metas e eficiência.Arroyo (1979) conforme cita Souza, apontava que esse modelo escondia uma dimensão política, pois, ao priorizar a racionalidade técnica, mascarava o controle social e político do Estado, ignorando que a escola está inserida em contextos históricos, sociais e econômicos. Dessa forma, a administração escola clássica tratava problemas educacionais como questões técnicas, ignorando causas como a desigualdade social e econômica.

O segundo ponto refere-se à relação entre educação e capitalismo, no qual Félix (1984*apud* Souza, 2017) argumenta que a administração escolar, ao aplicar teorias de administração empresarial, ajudou a burocratizar a escola e a adaptar a educação ao modelo capitalista de produção.Segundo Félix, a administração escolar servia para manter o controle do Estado sobre a educação, garantindo que atendesse aos interesses das classes dominantes, e, apesar disso, a escola tem potencial de transformação social, mesmo nesse contexto de controle.

O terceiro ponto trata aadministração escolar como espaço de poder, e Paro (1988*apud* Souza, 2017) amplia essa crítica, pois a administração escolar sofre influência de fatores sociais, econômicos e históricos, também distingue entre racionalização do trabalho e coordenação do esforço humano coletivo, mostrando que o trabalho humano não é um recurso a ser explorado, mas um objetivo em si, ressaltando a dimensão ética e social da gestão. Além disso, aponta a diferença entre teoria e

prática: os modelos defendiam eficiência e racionalidade, mas predominavam processos burocráticos que pouco contribuíam para a educação ou para mudanças sociais.

Por fim, o quarto ponto, que se refere à administração escolar transformadora, que deve combinar aspectos técnicos e políticos, considerando a realidade das escolas e o papel social da educação, na qual a figura do diretor/gestor é importante, mas deve atuar com participação coletiva, compromisso social e visão crítica, em vez de apenas aplicar técnicas ou gerenciar burocraticamente. Paro (1988 *apud* Souza, 2017) fala da relação técnica x tecnicismo, alertando que a técnica deve servir aos objetivos da educação e não ser aplicada de forma isolada ou para manter estruturas de poder. Finalizando, Souza (2017) defende que a gestão escolar deve ir além do tecnicismo e da neutralidade, analisando criticamente as condições sociais, políticas e econômicas, pois, a administração e a gestão escolar são instrumentos de transformação social, não apenas de eficiência operacional.

Essas análises contribuíram com o princípio da gestão democrática a se firmar como elemento central das políticas de ensino no Brasil, principalmente depois da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996). Desde então, a gestão das escolas públicas passou a ser vista como algo construído por todos, com participação da sociedade, transparência, com liberdade pedagógica e administrativa. Dessa forma, a democratização da gestão escolar passou a ser entendida como um direito, algo essencial para que a educação cumpra seu papel de promover a cidadania e a igualdade.

Nesse sentido, a implementação da BNCC é um processo técnico e, ao mesmo tempo, uma prática política que exige participação e diálogo. Nesse contexto, a gestão democrática articula a política pública e a prática pedagógica, permitindo que as diretrizes curriculares dialoguem com as realidades locais. Na prática pedagógica, uma gestão democrática se mostra nas decisões diárias da escola, principalmente nas que afetam o currículo, a organização do tempo e dos espaços, assim como na consideração das opiniões e expectativas da comunidade escolar. A aplicação da BNCC (Brasil, 2017) deve, portanto, estar ligada a um Projeto Político Pedagógico construído em conjunto, que leve em conta as características culturais, sociais e econômicas de cada lugar. É por meio desse diálogo entre as diretrizes nacionais e o que acontece nas escolas que se pode assegurar uma educação relevante, adaptada à realidade e que respeite os princípios de igualdade e inclusão.

Na Educação Infantil, é importante ouvir crianças, famílias e profissionais da

educação na criação do Projeto PolíticoPedagógico. Como diz Oliveira (2021), o PPP precisa estar ligado às experiências de vida, às diferentes linguagens e aos contextos lúdicos que permitam à criança participar, expressar-se e manifestar seus interesses. Assim, o Projeto deixa de ser um documento formal para se tornar uma ferramenta de ação coletiva, que fortalece os direitos de aprendizagem e a voz da criança.

Desse modo, a gestão democrática revela-se como o eixo que integra a política educacional às vivências concretas da comunidade escolar, permitindo que a Educação Infantil seja, de fato, um espaço de escuta, convivência e construção coletiva do conhecimento. Ao valorizar a participação e o protagonismo de todos — especialmente das crianças —, a escola se firma como ambiente de formação cidadã e de exercício da democracia desde a infância. Assim, a efetivação desse princípio representa um avanço na gestão da educação bem como um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

Conclusão

No Brasil, a Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica, configura-se como um direito básico da criança e um dever tanto do governo quanto da família, como regem a Constituição de 1988 (artigos 205 e 208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses dispositivos legais evidenciam que a Educação Infantil é um lugar para o desenvolvimento integral da criança, para aprender a conviver com os outros e para se formar como cidadão. No entanto, a efetivação desse direito enfrenta desafios recorrentes, observando-se adivergência entre o que as leispreveem e o que acontece nas escolas, o que mostra como é complexopromover uma educação para todos. Nas escolas brasileiras, depara-se com a busca pelo poder, interesses nos recursos financeiros que devem ser investidos na educação, e problemas recorrentes na estrutura do sistema de educação no País, especialmente nas primeiras fases.

Do ponto de vista das leis e da política, fazer com que se cumpra o direito à Educação Infantil faz-se necessário que o governo crie planos consistentes, que continuem sua implementação até os resultados esperados, e que permitam a participação de todos. Precisa-se investir suficientementenaquilo que é necessário para as escolas se efetivarem como um espaço de direito e deveres voltados à educação, e que existam instrumentospara a sociedade acompanhar o que está sendo feito, com as

tomadas de decisões transparentes. Rege o princípio da Constituição que a gestão das escolas públicas deve ser democrática (art. 206, VI, da CF/88), e permanecerá adivergência entre o que está na lei e o que acontece da realidade, e quando isso não se cumpre, prevalecem as tensões entre a sociedade e o governo, mostrando que o direito à educação precisa ser visto como prioridade pelo estado.

Nesse contexto, a Constituição de 1988 foi um marco para ampliar os direitos sociais, ao prezar a garantiada educação como um direito de todos e um dever do governo e da família, para que a pessoa se desenvolva integralmente e se prepare para ser um cidadão (art. 205). Já a LDB nº 9.394/1996, ao colocar a Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica, deu a ela uma posição de lei e de ensino próprio, revogando a ideia de que essa fase era só para cuidar das crianças, como se concebiaantes. A LDB, no artigo 29, rege que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, cuidando dos aspectos físico, mental, intelectual e social, ajudando a família e a comunidade. Assim, o direito à Educação Infantil é ter acesso às escolas com a garantia de que elas terão pleno funcionamento,com a estrutura adequada, professores bem formados e a participação da comunidade.

A BNCC (Brasil, 2017) aprofunda essa ideia ao propor um currículo que vê as crianças como pessoas que têm história e direitos, que vêm de diferentes culturas e aprendem por meio de brincadeiras e da interação com os outros. O documento reforça que a Educação Infantil deve seguir princípios éticos e políticos, garantindo o respeito à diversidade, à dignidade e à cidadania. Mas, colocar a BNCC em prática em lugares diferentes é um desafio para os gestores e os professores, porque é preciso ter uma gestão democrática que consiga articular as orientações nacionais com as características de cada lugar e com a participação das famílias e da comunidade escolar. Se não houver um diálogoautêntico entre o governo federal, os governos estaduais e as escolas, os planos de educação se apartarão, confundindo o sistema como um todo e o direito de a criança ser um cidadão.

Nesse caso, a gestão democrática emerge para interligar o direito à realidade. Na Educação Infantil, cabe à gestão democrática cuidar da administração como um princípio de ensino e de ética, ao garantir que as decisões sejam tomadas por todos, com a participação dos gestores, dos professores, das famílias e das próprias crianças, que são vistas como pessoas que têm direitos e podem dar sua opinião. Esseconceitorevoga a gestão centralizadora, incentivando o diálogo, a (co)responsabilidade de todos e a

construção de uma escola que se preocupa com a cidadania e com a justiça social. Dessa forma, a democracia na escola transforma o que está na lei em ações educativas reais, que demonstram a imagem de igualdade e de inclusão.

A Educação Infantil, na gestão democrática, apresenta a tensão e divergência entre o que está nas leis e o que acontece nos espaços escolares, entre o direito garantido e o que se faz no cotidiano escolar. Odebate entre o que diz a lei e o que acontece na escola evidencia a necessidade de fortalecer a participação de todos na gestão e na responsabilidade compartilhada. Portanto, garantir o direito à Educação Infantil requer o aumentodo número de vagas nas creches e nas escolas, a construção de um plano de educação que seja de todos e para todos, que respeite as diferenças e que faça a comunidade se sentir inserida nesse processo, que valorize a infância como um momento importante para a formação da cidadania, reforçando a democracia como algo que se pratica todos os dias nas escolas. Conclui-se que as leis da educação são cumpridas quando a comunidade se envolve, quando as ações do governo são transparentes e quando há um compromisso ético com o bem de todos. Assim, a Educação Infantil se firma como um direito da Constituição e um lugar para construir a democracia e a justiça social desde a primeira infância.

Referências

BARBERI, Iloene Pereira Passos. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções da educação infantil enquanto políticas públicas educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Atualizada pela Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024.** Brasília: MEC, 2014.

DUARTE e SILVA, Lueli Nogueira. **Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024).** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 41, p. 455-468, mai./ago. 2024. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 26 out. 2025.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: A emergência da educação no Brasil.** Curitiba – PR: Appris Editora, 2018.

LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, Maria Soares. **Gestão democrática na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2021.

RIBOLI, Cesar. **A judicialização do direito à Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul (2008–2018).** Tese (Doutorado). UNISINOS, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1–19, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa, v. 1, n. 1, 2016. p. 75-89.

AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AUTONOMIA OU CONSENTIMENTO À DEMANDA DO CAPITAL PRODUTIVO?

Jaílson Bonatti[56]
Silvia Regina Canan[57]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente capítulo trata de refletir sobre a educação superior e as demandas do capital produtivo, tomando como ponto de discussão o processo de avaliação da internacionalização no contexto neoliberal. A metodologia ancora-se na perspectiva teórico-bibliográfica, com abordagem exploratóriapor meio da utilização do método materialista histórico e dialético. Observamos que a educação superior está indiscutivelmente emaranhada aos interesses de mercado, e, por isso, mencionamos o processo de internacionalização para lançar breves discussões sobre qual está sendo o papel desse fenômeno na universidade e de como as abordagens avaliativas seguem reproduzindo as lógicas de consumo e produtividade na educação superior. Sendo assim, percebem-se as divergências entre posições distintas atreladas a avaliação da internacionalização na educação superior no cenário neoliberal. É evidente as influências do neoliberalismo sobre a educação superior, sobretudo, quando considerada a constituição histórica e a legitimação contemporânea de práticas, políticas e processos de internacionalização.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Superior. Internacionalização. Capitalismo Neoliberal.

EVALUACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿AUTONOMÍA O CONSENTIMIENTO A LAS DEMANDAS DEL CAPITAL PRODUCTIVO?

Resumen
Este artículo reflexiona sobre la educación superior y las demandas del capital productivo, tomando como punto de partida el proceso de evaluación de la internacionalización en el contexto neoliberal. La metodología se fundamenta en una perspectiva teórico-bibliográfica, con un enfoque exploratorio que emplea el método histórico-materialista dialéctico. Observamos que la educación superior está

[56] Estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (NEPEBS). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). bonattijailson@gmail.com.
[57] Professora titular do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (NEPEBS). silvia@uri.edu.br.

innegablemente ligada a los intereses del mercado y, por lo tanto, abordamos el proceso de internacionalización para iniciar breves reflexiones sobre el papel de este fenómeno en la universidad y cómo los enfoques evaluativos perpetúan las lógicas de consumo y productividad en la educación superior. De este modo, se perciben las divergencias entre las distintas posturas relacionadas con la evaluación de la internacionalización en la educación superior en el escenario neoliberal. Las influencias del neoliberalismo en la educación superior son evidentes, sobre todo al considerar la constitución histórica y la legitimación contemporánea de las prácticas, políticas y procesos de internacionalización.

Palabras Clave: Evaluación. Educación superior. Internacionalización. Capitalismo neoliberal.

Introdução[58]

O presente capítulo é oriundo de debates teóricos realizados em torno da elaboração de projeto de pesquisa em nível de Doutorado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). A temática em desenvolvimento trata-se da Internacionalização da Educação Superior em contexto ibero-americano. A escrita deste texto ancora-se na metodologia teórico-bibliográfica, com abordagem exploratória por meio da utilização do método materialista histórico e dialético[59].

O debate em torno da educação superior, enquanto tema institucional, é uma questão recente no Brasil, principalmente, porque as primeiras instituições universitárias (ensino-pesquisa-extensão)[60] foram implementadas no começo do século passado. A experiência da Universidade do Brasil[61], instituída em 1920, marcou a implementação dos desejos de transformação e aperfeiçoamento social, cultural, político e técnico-

[58] O presente capítulo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001/*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)- Finance Code 001.*

[59] De acordo com Triviños (1987) o materialismo filosófico em Marx, dissolve-se em materialismo dialético, que tem por princípio teórico a busca de "[...] explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento", enquanto que o materialismo histórico "[...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade" (Triviños, 1987, p. 51).

[60] Como bem apresentado no Parecer nº 977/1965, que dispõe sobre o marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira, discorre-se sobre modelo americano de universidade em sua origem conhecida e observada como exemplo para o desenvolvimento das modernas universidades. Conforme aparece neste documento "a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica", ou seja, nos termos contemporâneos, sobretudo, a partir do século XIX, a universidade passa a se estrutura da docência (ensino), investigação produtiva criadora (ciência/conhecimento) e serviços (extensão comunitária/privada). Fonte: Parecer nº 977/1965. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=314#anchor. Acesso em: 29 jul. 2024.

[61] Atualmente denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

científico, oriundo de interesses coletivos em possibilitar à nação a capacidade de formulação de quadros profissionais e intelectuais capacitados para o desenvolvimento nacional (Fávero, 2010).

A partir da década de 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a centralidade política recai sobre a necessidade de fomentar e articular um Estado provedor de educação com qualidade e integrada ao aspecto de formação cidadã para toda a nação brasileira.

Na década de 1940 o Brasil entra no cenário de crescente desenvolvimento industrial, a necessidade formativa especializada aumentava em razão da capacidade de qualificar os trabalhadores em postos de trabalho das indústrias, por isso que, a educação básica e superior passara a tornar-se centralidade dos dispositivos legais a respeito da matéria educativa, visto que, desde 1937, com o golpe de Estado

> As diretrizes ideológicas que norteiam a educação durante o Estado Novo são pautadas [...] por um caráter fortemente centralizador e autoritário, o que traz graves problemas para as instituições universitárias em geral. Durante esse período, o autoritarismo se expressa [...] pelo abuso de princípios ou normas em que se apoia o Governo. É curioso notar, durante os anos de 1937 a 1945, o modo como o poder central chama a si [...] o controle sobre a vida das instituições universitárias. Em nome do princípio da autoridade e da disciplina, decisões são tomadas e a autonomia universitária é totalmente esquecida. Com frequência, o autoritarismo se apoia numa autoridade questionável; dele se abusa e se omite, mascarado pela defesa de valores como disciplina, progresso, interesse comunitário etc (Fávero, 2010, p. 84).

Especificamente, logo após a deposição de Getúlio Vargas em 1945, as reformas educacionais voltam a orientarem-se para o desenvolvimento social e econômico, possibilitando assim que importantes reformas educativas no âmbito da educação superior sejam efetivadas de modo a estabelecer o pleno e autônomo desenvolvimento das atividades universitárias. Logo, subsequente, nos anos da década de 1950, a formalização instituída de agências de desenvolvimento e qualificação científica/tecnológica como o Conselho Nacional de Pesquisa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, também revelam a amplitude das necessidades formativas da educação superior e do aperfeiçoamento dos profissionais para atuarem na educação básica (Fávero, 2010).

Desde então, observa-se um avanço imediato pelo interesse governamental, assim como, pelo apreço social marcado à formação em nível de educação superior.

Apesar disso, é importante considerar as influências que o sistema capitalista neoliberal tem imposto aos cenários das instituições universitárias desde a década de 1970; fato globalmente observável com a operatividade de um reordenamento dos interesses de mercado lançados a interferir sobre os interesses comuns ao setor público em diferentes nações. O neoliberalismo marca uma ruptura, mas também delimita um avanço do capitalismo produtivo sobre a autonomia pública, isto é, passa a orientar e definir quais os lucros e benefícios da privatização do bem comum usufruído pela sociedade civil.

Buscando por uma convergência teórica com os estudos apresentados sobre a internacionalização da educação superior, Canan (2017) evidencia que desde a década de 1980 uma série de transformações têm definido mudanças significativas nas funções do Estado em diferentes áreas. Na educação essas mudanças incidiram sobre a forma de regulamentação política, influenciadas por uma realidade socioeconômica de dimensões internacionais, em que pese a definição do ordenamento formativo/curricular da educação para atender as expectativas do imperativo mercadológico na educação.

A necessidade de conformar espaços transnacionais para o desenvolvimentodas relações econômicas capitalistas marca, então, a agenda de uma fase em expansão crescente, o neoliberalismo, e que tem profundas relações com a estruturação de sistemas de educação para o atendimento de demandas de ofertas e serviços educacionais. Assim, a pretensão objetiva como fim em si do desenvolvimento econômico é alçada acima dos interesses sociais, e o interesse público pode ser sinônimo de uma esfera entregue e subordinada ao mercado de bens e serviços privados. Dessa forma, as economias assentadas na hegemonia do capital financeiro tão pouco consideram a superação das desigualdades, por outro lado, são enfáticas no aprofundamento dessas condições. Importante salientar que esse caráter hegemônico depende, também, da atividade intelectual que se produz nas universidades, ou seja, conhecimentos de como proceder e estratégias de dominação econômica são projetos essenciais para a manutenção do *status quo* do sistema capitalista. Portanto, neste contexto, a avaliação massiva dos sistemas educativos é corroborada e legitimada a partir de estudos e referenciais teóricos suportados por agências internacionais e firmadas por especialistas universitários que se comprometem a viabilizar as tratativas em seus respectivos campos de atuação.

Partindo da contextualização histórica, estecapítulo reflete sobre a educação superior e as demandas do capital produtivo, tomando como ponto de discussão o processo de avaliação da internacionalização no contexto neoliberal.

Avaliação da internacionalização: autonomia ou consentimento às demandas capitalistas?

A avaliação da internacionalização da educação superior no contexto do neoliberalismo precisa de uma análise efetiva em relação a dois pressupostos: autonomia e consentimento. Postulamos essas prerrogativas de modo a situar a questão ampla em que essa temática se insere, para tal, buscamos respaldo nas normativas estabelecidas, e às quais percebemos uma profunda relação com o contexto de sua produção. Estabelecemos essa compreensão a partir do que Sudbrack e Fonseca (2021) pautam acerca do protagonismo avaliativo no quadro das políticas educacionais, com o objetivo de regular e controlar a estruturação e funcionamento governamental dos sistemas de educação. A questão do protagonismo avaliativo também recai sobre o enfraquecimento da prática democrática nos documentos orientadores das políticas de educação, pois, conforme o estudo de Welter e Werle

> Houve arrefecimento frente aos principais anseios da sociedade no que se refere à instauração de um sistema de avaliação que contribuísse, de fato, com a aprendizagem e que, democrática e transparentemente, oferecesse resultados que fossem priorizados para o acompanhamento da qualidade da Educação (Welter; Werle, 2021, p. 444)

No que compete a União, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos incisos VI, VII, VIII e IX, respectivamente, a garantia de processo nacional de avaliação do rendimento escolar e processo nacional de avaliação no ensino superior e suas respectivas instituições, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade, bem como, a autoridade de baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, além disso, dá providência a autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Brasil, 1996).

Em relação às competências avaliativas da educação superior o Art. 46 estabelece a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como, o credenciamento de

instituições de educação superior com prazos limitados, renovados periodicamente, após processo regular de avaliação (Brasil, 1996).

Cabe frisar que oart. 52 caracteriza as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, e, no inciso I define o fomento à produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (Brasil, 1996).

A declaração da finalidade avaliativa expressa na LDBrepresenta uma visão importantíssima acerca da inserção local, regional e nacional das universidades. No que toca a essa especificidade final, cabe ressaltar que as iniciativas de internacionalização da educação superior têm se apresentado a universidade como uma nova onda de inserção e missão acadêmica das instituições, fonte de preocupação por parte de setores governamentais estratégicos em desenvolvimento, aperfeiçoamento e produção científica-tecnológica no mundo contemporâneo a partir do contexto da concepção de Nova Gestão Pública[62]

Nesse sentido, investigações que desde a década de 1990 já apontavam os ordenamentos de uma nova configuração da universidade, isto é, mediada pelas relações transnacionais propiciadas pela globalização dos setores comunicacionais e informacionais na era da planetarização das economias mundiais (Fernández Lamarra, 2010; 2014; Fernández Lamarra; Albornoz, 2014; Noriega; Montiel, 2014).

A internacionalização da educação superior no Brasil é regulada pela administração direta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência que está vinculada ao Ministério da Educação. Por meio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) promove o fomento à mobilidade internacional de professores, pesquisadores, estudantes e profissionais de nível superior. Neste sentido, são apoiados projetos de melhoria na qualidade da Educação Superior, e investimento para a excelência na pesquisa nacional e no estímulo à internacionalização das Instituições de ensino superior (IES) brasileiras (CAPES, 2024).

[62] De acordo com Hypolito e Jorge (2020, p. 14) “Os princípios da Nova Gestão Pública impuseram-se por meio de um discurso reformador que se traduz em normas e procedimentos administrativos no âmbito do Estado e da educação. Esse discurso acaba por se tornar presente nas práticas profissionais no sistema educacional, com a determinação de novas lógicas de organização e gestão que se baseiam em resultados quantificáveis”.

A CAPES coloca a necessidade de ampliação dos sistemas de mobilidade acadêmica para dinâmicas amplas de cooperação internacional e adequação curricular, para tal, postula como fundamental o financiamento massivo para a promoção de pesquisas internacionais, de modo que haja desenvolvimento integrado e compreensivo da internacionalização. O princípio que orienta a fundamentação desta política pela CAPES, fundamenta-se com o objetivo de indicar adoção de padrões internacionais de excelência na avaliação da qualidade nos processos institucionais a nível nacional (Bonatti; Canan, 2023).

Em relatório produzido pelo grupo de trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), define-se como conceito de avaliação da internacionalização da educação superior "[...] à forma e ao conteúdo da formação oferecida pelos programas de pós-graduação, indicada por pesquisa colaborativa multilateral, divulgação da produção intelectual, mobilidade de docentes e discentes em colaboração e atuação institucional, além de condições institucionais específicas de apoio" (CAPES, 2019). A partir dessa concepção foi estabelecido um esquema de avaliação de três níveis: a) Dimensões gerais da Internacionalização (quatro) b) Princípios e políticas norteadoras da internacionalização (vinte e oito); c) Indicadores para avaliar a internacionalização de programas de pós-graduação (trinta e três). A recomendação da CAPES é de que os programas de pós-graduação sigam as quatro dimensões definidas: 1) Pesquisa; 2) Produção Intelectual; 3) Mobilidade e Atuação Acadêmica e 4) Condições Institucionais (CAPES, 2019).

Os parâmetros adotados pela CAPES incluem padrões internacionais de desenvolvimento, que tomam em conta o conhecimento específico da área referente para o processo de avaliação. A adequação dos referenciais de avaliação adotados, como por exemplo, os critérios, indicadores e parâmetros, são ajustados ao desenvolvimento do conhecimento da área e dos programas. A prescrição destes dois parâmetros considera que o processo de avaliação não se restrinja a uma avaliação "intra-área"; e os resultados da avaliação retratam as diferenças no nível de desenvolvimento das áreas no país e a dinamicidade de cada uma delas no que diz respeito à sua capacidade de acompanhar o ritmo de evolução do conhecimento em seu campo; não se verifique a perda progressiva da capacidade discriminatória da escala adotada, em decorrência da alta concentração de programas nos níveis superiores da escala. O terceiro parâmetro de avaliação garante a qualidade dos relatórios referidos ao desempenho de cada programa, buscando atender aos requisitos de fundamentação

técnica, estruturação, clareza, coerência e precisão, fundamentais para que os resultados da avaliação sejam compreendidos, valorizados e considerados pelos programas e cursos e demais interessados nesse processo (CAPES, 2024).

A partir dos parâmetros induzidos pela principal agência reguladora dos processos de internacionalização no Brasil, é possível sinalizar que o foco da internacionalização, sobretudo, desde o ano de 2011, com lançamento de propostas como o Programa Ciências Sem Fronteiras, ou o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), é a perspectiva de mobilidade acadêmica como indutora de qualidade nas instituições e no sistema de educação superior. Porém, as medidas adotadas em relação a implementação de políticas públicas de fomento para o estabelecimento de relações e parcerias acadêmicas tem reorientado as práticas, principalmente, no desenvolvimento de processos de internacionalização em casa (Ramos, 2018).

Considerando esse contexto, a partir de Morosini (2001; 2014) podemos perceber que a indução de políticas de fomento a processos de internacionalização tem como orientação indicadores produzidos com base nas experiências de contextos com economias capitalistas desenvolvidas. Tão logo, albergar a internacionalização que ocorre a nível nacional no Brasil, orientada a partir de parâmetros para equivaler-se às dinâmicas externas não têm sido compatíveis com realidades subdesenvolvidas ou emergentes com desigualdades socioeconômicas marcantes. Conforme a autora, apresentam-se iniciativas que se constituem a partir do esforço multi e bilaterais que se coadunam aos contextos sócio-políticos latino-americanos, buscando a implementação de cooperação e desenvolvimento científico a partir do estabelecimento de relações internacionais estratégicas que enfatizam as especificidades de contextos emergentes Sul-Sul.

Essa conjuntura está inserida em processos históricos de ordem global. Conforme nos explica Cunha (2017), desde o período posterior à segunda Guerra Mundial, agências internacionais como a UNESCO, Banco Mundial e OCDE, figuram como protagonistas na definição e adoção de políticas voltadas à lógica da educação contínua da população e do desenvolvimento econômico, como fatores de promoção e superação de problemas de ordem social.

A educação superior tem um papel central nesse campo, porém suas ações constroem-se sob estruturas sociais, econômicas, políticas e históricas muito conflitantes, onde as tensões são evidentes e contrastam discrepâncias que ainda não foram superadas. As orientações induzidas por essas agências internacionais revelam

um “modelo ideal para a educação, produzindo um discurso educacional global” (Cunha, 2017, p. 820), e que possibilita a fundamentação de estratégias estanques para a superação dos distintos problemas que afetam as realidades locais.

As reformas educacionais da década de 1990 marcam esse contexto, sobretudo, no âmbito da educação superior postulam-se trajetórias que incluem a permanência de práticas globais e internacionais no ambiente universitário, que também podem ser compreendidas como uma nova epistemologia em construção da e para a educação superior nos moldes do neoliberalismo. Entre as características que marcam este contexto, e que, portanto, tem incidência direta nas práticas de fomento e avaliação das políticas de internacionalização destacam-se: expansão de sistema educacionais privados; amplo acesso com cobranças de taxas de matrícula na rede privada; diferença de salários entre docentes de carreira pública e privada; orientação avaliativa na realocação de financiamento público e consentimento das políticas públicas às orientações de organismos externos (Leite; Genro, 2012b).

Observando os aportes de Cunha (2017), a autora ressalta que há duas tendências quanto aos processos de internacionalização da educação superior: A) oferta de educação por grupos internacionais e B) investimento considerado na produção de conhecimentos locais para a resolução de problemas da realidade brasileira. As dinâmicas editoriais, os processos culturais e a cooperação acadêmica, são impulsionadas por políticas de fomento “com a intenção de colocar o país na condição de interlocutor reconhecido na produção e disseminação do conhecimento a nível mundial” (Cunha, 2017, p. 823).

Veronez*et al.* (2022) analisaram o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020) para constatar as influências do neoliberalismo nos processos de gestão da internacionalização, pós-graduação e da universidade. Os autores enfatizam a internacionalização enquanto um indicador dos processos da dimensão internacional presente no contexto universitário, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento e à a flexibilização do conceito entre os docentes e discentes para “[...], a incorporação [...] dos conhecimentos em sala de aula, na pesquisa e na extensão da instituição.” (Veronez*et al.*, 2022, p. 798). Porém, também enfatizam que, para além das exigências da internacionalização da educação superior a nível nacional – já que é um fato para o futuro das universidades – é preciso notar que há insuficientes documentos de orientação para constituir tal processo, refletindo de maneira direta nas dificuldades enfrentadas pelas instituições em assumirem esse compromisso da dimensão

internacional da educação entre docente, discentes e pesquisadores, de modo a "[...] promoverem a continuidade sólida de intercâmbios e gestarem tal processo de maneira efetiva."(Veronez*eet al.*, 2022, p. 799).

Nessa lógica, ainda evidenciam que, sobremaneira, existe um aumento de competitividade gerada na implementação de políticas para a internacionalização em contextos universitários que possuem menos tradição acadêmica em relação a instituições já mundialmente reconhecidas:

> Se a internacionalização for focalizada somente do ponto de vista produtivo, eficientista e avaliativo, pode-se incorrer no erro de total convergência aos preceitos neoliberais e capitalistas de competitividade, pouco beneficiando a humanidade no combate às mazelas existentes e no conhecimento científico do mundo, tornando a internacionalização um elemento a mais da mercantilização do ensino superior (Veronez*eet al.*, 2022, p. 806).

Veronez*eet al.* (2022) apontam desafios a serem enfrentados para a superação da concepção meramente avaliativa e competitiva da internacionalização, dentre eles destacam-se a atratividade e visibilidade da pós-graduação e da instituição; produção e publicação dos conhecimentos; políticas institucionais subsidiadas por políticas nacionais e internacionais; delineamento dos currículos e conhecimentos, assim como do financiamento da internacionalização.

A superação destes desafios concorre à concepção de que a internacionalização em cenários ideais promoveria a capacidade de "sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado" (Luce; Fagundes; Mediel, 2016, p. 320), neste caso em específico, ajudaria o Brasil na sua inserção soberana nas relações globais. Contudo, a realidade perpassa essa idealização, pois a concretização da internacionalização, tanto como política e como prática institucional deve perpassar pelo enfrentamento às desigualdades históricas que afetam o desenvolvimento da educação superior brasileira.

Investigações recentes destacam o panorama de inserção internacional do Brasil em redes de pesquisas e desenvolvimento de Educação e Ciência, principalmente em países do norte geopolítico. Essa dependência de atendimento aos indicadores internacionais pode revelar a descaracterização de um processo autônomo e legítimo para a qualificação da formação superior. Essa condição representa um desafio em relação às políticas de internacionalização promovidas por países com economias emergentes no sistema capitalista, dentro das quais, o financiamento, promoção e

cooperação internacional dependem estritamente do interesse público e privado de desenvolvimento dos profissionais de nível superior (Pontes Junior; Abreu; Pereira Neto, 2023)

Nesse sentido, Paiva e Brito (2019) apontam que as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional da Pós-Graduação 2011-2020 aderem a uma lógica de internacionalização enquanto "ferramenta para que o país se coloque em posição de destaque no mercado econômico mundial, produzindo tecnologia". Para tanto, pautar o desenvolvimento científico para atender padrões internacionais de excelência coloca o sistema de qualificação de nível superior na esquina com os interesses do mercado.

Nessa disputa, as práticas de internacionalização são orientadas a indicarem uma participação ativa na produção de ciência e participação em espaços de estimada relevância e prestígio, como as organizações internacionais de ciência e tecnologia (academias). Desse modo, a questão avaliativa sobre os parâmetros considera esses indicadores para prover resultados sobre a qualidade da internacionalização da educação superior, mas são casos isolados que trilham um caminho longo e consolidado, a exemplo de muitas instituições com sólida e considerada história de promoção da internacionalização. Portanto, os resultados são assimétricos, haja vista que, os benefícios da internacionalização são diferentes para distintos portes de instituições universitárias, por exemplo, uma instituição que manda um ou dois alunos para formação no exterior pode ter resultados distintos de uma instituição que consegue enviar e receber um número relevante de estudantes internacionais.

A tendência avaliativa, aos modos como está configurado não se distancia da conflitante relação entre a internacionalização com as influências da lógica de mercantilização de processos e práticas, revelando assim um modo de consentimento às lógicas imperativas do neoliberalismo. Quanto a isso, Paiva e Brito (2019) ressaltam que o alto investimento em internacionalização na busca por uma avaliação qualificada perante a comunidade acadêmica e órgãos federais do governo nacional levam, consequentemente, a um crescente cenário de competitividade entre agentes e instituições. A realidade que se apresenta está inserida nas dinâmicas globais do capitalismo, isto é, sobressai quem conseguir investimento massivo de recursos e ganhos positivos derivados dessa lógica, portanto, a dinâmica de internacionalização, seus processos e práticas determinam-se pelo como como a produção social dos interesses em desenvolvimento científico, tecnológico e econômico.

Sendo assim, percebem-se as divergências entre posições distintas atreladas a internacionalização, educação superior e neoliberalismo. É evidente as influências das relações mercadológicas sobre a educação superior, sobretudo, se tomarmos a constituição histórica da ideologia neoliberal e o surgimento recente de práticas, políticas e processos de internacionalização.

Conclusão

A lógica mercadológica, não só apenas se lança ao setor do mercado produtivo, ademais, a educação também passa a ser interesse do setor privado de financiamento e investimento capital, pois "a economia capitalista globalizada, ao organizar a sociedade mundial, determina a distribuição da quantidade e da qualidade da escolarização, de acordo com as necessidades e especificidades dos empregos, dos serviços, da produção, da circulação e consumo dos produtos" (Dias Sobrinho, 2013, p. 108). Sobretudo, a educação superior passa a considerar a obtenção de lucros a partir da venda de serviços aqueles que buscam pela qualificação e especialização, demandas as quais o setor empresarial almeja de seus "colaboradores".

Muito embora, as vocações políticas da universidade abertamente democrática ao mercado privado revelam um outro ponto da questão, a qual embasou a reflexão deste capítulo, a de que a educação superior está indiscutivelmente emaranhada ao jogo das relações mercadológicas, e portanto, torna-se factível dizer que os interesses do setor financeiro são os apelos que regem as concepções, bem como as políticas direcionadas à educação superior, e, por isso, mencionamos o processo de internacionalização para lançar breves discussões sobre qual está sendo o papel desse fenômeno no interior da estrutura burocrática e intelectual das universidades, dado o tempo em que vivemos as consequência do sistema capitalista neoliberal em todos os setores (econômico, político, ambiental, agrário, logístico, cuidados, etc.).

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

BATTESTIN, Cláudia. Tecnologia na perspectiva histórico-cultural: considerações filosóficas e educacionais para pensar a civilização tecnológica. **Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad**, v. 4, n. 6, abr./oct., p. 31-42, 2012.

BONATTI, Jaílson; CANAN, Silvia Regina. Política de internacionalización postgrado en Brasil y España: aproximaciones y distanciamientos. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, n. 19, p. 86-99, 21 dic. 2023. Disponível em: https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1776. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=852#anchor. Acesso em: 29 jul. 2024.

CANAN, Silvia Regina. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales:**Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

CAPES. **Grupo de Trabalho Internacionalização:** relatório e recomendações. Brasília, nov. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20refere,atua%C3%A7%C3%A3o%20institucional%2C%20al%C3%A9m%20de%20condi%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 29 jul. 2024.

CAPES. **Parâmetros**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/parametros. Acesso em: 29 jul. 2024.

CUNHA, Maria Isabel Da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 817–832, set. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/TPJfZt9vhzPHzrsDyJhZSML/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MARCO, Jéssica. **Internacionalização da pós-graduação em educação das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul:** perspectivas e desafios. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Campinas SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Fávero. **Universidade do Brasil:** das origens à construção. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina**. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2010

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Universidad, sociedad y conocimiento: reflexiones para el debate. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)**, v. 19, n. 3, 663–687, 2014. https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300008 . Disponível em: . Acesso em: 8 maio 2024.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; ALBORNOZ, M. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. *In*: AUPETIT; S. D.; ESCOBAR, V. J. de. (orgs.). Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2014. pp. 17-48.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OECD, PISA and Large-Scale Assessment in Brazil. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. Disponívelem: https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980. Acesso em: 8 maio 2024.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Quo vadis? avaliação e internacionalização da educação superior na américa Latina. *In*: Leite et al., D. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina:** Perspectivas críticas. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012a. p.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009. Acesso em 29 jul. 2024.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 317–340, jul. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/FhyPkHjxyz78zYHZFLvJg6t/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2024.

MOROSINI, Marilia. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e eqüidade. **Interfaces Comunic., Saúde, Educ.**, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/icse/2001.v5n9/89-102/pt. Acesso em: 29 jul. 2024.

MOROSINI, Marilia. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 2, p. 385–405, jul. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2024.

NORIEGA, Jaquelina-Edith; MONTIEL, María-Cecilia. La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. **Rev. iberoam. educ. super**, Ciudadde México , v. 5, n. 12, p. 88-103, enero 2014 . Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100005&lng=es&nrm=iso.Accedidoen: 08 maio 2024.

PAIVA, F. M.; BRITO, S. H. A. dE .. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 24, n. 2, p. 493–512, jul. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772019000200009 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/H5Pb8KZnvZrkqHDscV5JpLy/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Parecer nº 977/1965. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=314#anchor. Acesso em: 29 jul. 2024.

PONTES JUNIOR, Jose Airton de Freitas; ABREU, Mariana Cristina Alves de; PEREIRA NETO, Francisco Edmar. The internationalization of Higher Education of Brazil in the Education area (1998-2020). **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v. 31, n. 120, e0233781, 2023. https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103781

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201706161579. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Zx4JYVjsbD9zcC9MsWGY6vL/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2024.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 2, p. 1-23, jan. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77783/43093. Acesso em: 08 maio 2024.

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

VERONEZE, Daniela Jéssica; PERTUZZATI, Ieda; CANAN, Silvia Regina; NOGARO, Arnaldo. A internacionalização na pós-graduação: avaliação traçada, desafios impostos. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 796–814, 2022. DOI: 10.18764/2178-2865.v25n2p796-814. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/18479. Acesso em: 15 nov. 2023.

WELTER, Cristiane Backes.; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 441–460, abr. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542. Acesso em: 8 maio 2024.

A DIFUSÃO DA LIBRAS PARA AUXILIAR O PROCESSO DE AUTONOMIADOS SURDOS PARA UMA VIVÊNCIA EFETIVA E INCLUSIVA EM SOCIEDADE

Jean Figueiró Kopplin[63]
Camila Aguilar Busatta[64]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
A difusão da Libras é o canal adotado para transmitir a mensagem de que ela, a Língua Brasileira de Sinais, deve ser conectada a mais famílias, em ambientes educacionais a fim de proporcionar às pessoas à formação de cidadania, com o objetivo de contribuir à valoração da comunidade surda, sobretudo, corresponder à evolução de crianças que crescem em busca da autonomia comunicativa por meio da Libras e o convívio social e educacional. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar a importância da Língua Brasileira de Sinais para o pleno desenvolvimento e a efetiva inclusão, nos mais diversos espaços da sociedade, das pessoas surdas. Para isso, a fim de atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em livros da área, artigos científicos, teses e dissertações que abordassem o tema em questão.

Palavras-chave: Libras. Educação inclusiva. Espaços inclusivos e cidadania.

THE DISSEMINATION OF LIBRAS TO ASSIST THE PROCESS OF AUTONOMY OF THE DEAF FOR AN EFFECTIVE AND INCLUSIVE EXPERIENCE IN SOCIETY

Abstract
The dissemination of Libras is the channel adopted to convey the message that Brazilian Sign Language should be connected to more families in educational settings, enabling and influencing the development of citizenship. This aims to contribute to the appreciation of the deaf community, especially to support the development of children who grow up seeking communicative autonomy through Libras and social and educational interaction. However, the chosen methodology was bibliographic research, which analyzed the peculiarities involved in the development and autonomy of deaf individuals in the acquisition and subsequent interaction in learning Libras. These contribute to the formation of deaf identity, the solution of everyday problems, and the increasing inclusion of deaf people in an equitable society. Thus, the results of this

[63] Licenciado em Libras (UNICV), Licenciado em Pedagogia (UNICV), Licenciado em Português-Inglês (UPF), Licenciado em Espanhol (ETEP), Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação (UNOPAR), Especialista em Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva (UNIBF), Mestrando em Educação (URI/FW). e-mail: sabedoriabrasileiradivina@gmail.com
[64] Graduada emLicenciatura emQuímica (PUCRS). Mestrado e Doutorado em Química (UFRGS). Pós-doutorado em Educação (URI/FW). Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da URI/FW. e-mail: aguilar@uri.edu.br.

project are greater knowledge and dissemination of the relevance of Libras in the social context, as well as its importance in valuing the identity and the deaf community. From now on, this project, in addition to publicizing the tip of the Libras iceberg, aims to circulate in cultural and social circles to continue encouraging society to develop citizenship.

Keywords: Libras. Inclusive education. Inclusive spaces. Citizenship.

INTRODUÇÃO

A Libras é fundamental para os surdos porque é sua língua materna, um meio legal de comunicação e expressão que promove inclusão social, preserva a identidade e a cultura surda, e garante o exercício da cidadania. Sua importância vai além da comunicação, sendo essencial para a educação, autonomia, e o acesso a serviços e direitos, permitindo que pessoas surdas se comuniquem, se sintam compreendidas e participem ativamente da sociedade.

Ademais, gradativamente a criança surda aprendendo e se inserindo no universo da linguagem – fundamental a ela, Libras – ela terá um resgate de sua história manchada no congresso de Milão em 1880, solenidade responsável em dirimir prejudicialmente os surdos em outrora. Entretando, com o advento desta nobre Língua, o infantil cresce permeado por melhores situações na escola, seja na sociedade; tornando-se um jovem robusto de sabedoria e utilidade, protagonista de seus projetos que encaminham uma velhice madura e colhida de frutos necessários ao aprendizado-interativo do que se é viver em sociedade.

A Libras, Língua Brasileira de Sinais, foi oficializada, em 2002, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, através da Lei 10.436, que trata sobre o acesso aos surdos o ensino de Libras em espaços educacionais; propiciando uma inclusão maior no país que precisa fomentar cada vez mais os valores de cidadania. Sendo um meio de comunicação imprescindível para a valorização da identidade surda, permite o convívio de surdos com os ouvintes que a adquirem em seu cotidiano, na comunidade em que estão inseridos, assegurando a cidadania plena das pessoas em uma sociedade equânime, com acesso à educação, saúde, trabalho e informação.

As pessoas surdas se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visuoespacial que utiliza os gestos, as expressões faciais e corporais a fim de construir significados que conduzam a uma comunicação efetiva e, fundamentalmente necessária ao desenvolvimento da comunidade surda e ouvinte,

proporcionando a relevância para suas culturas e histórias que outrora foram esquecidas ou renegadas pela sociedade.

Sendo assim, tendo em vista a notória invisibilidade da surdez e a desvalorização da língua de sinais têm contribuído para o apagamento da cultura surda, resultando em barreiras sociais, educacionais e profissionais. Por este motivo, é de fundamental importância a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a inclusão e o pleno desenvolvimento da comunidade surda no Brasil. Reconhecida por lei desde 2002 como meio legal de comunicação e expressão, a Libras vai além de um simples idioma, sendo a espinha dorsal da identidade e da cultura surda. Sua ampla divulgação beneficia os surdos, mas também a sociedade como um todo, ao promover a empatia e quebrar barreiras comunicacionais.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a importância da Língua Brasileira de Sinais para o pleno desenvolvimento e a efetiva inclusão, nos mais diversos espaços da sociedade, das pessoas surdas. Para isso, a fim de atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em livros da área, artigos científicos, teses e dissertações que abordassem o tema em questão.

O que dizem os achados

A Língua Brasileira de sinais (LIBRAS), é uma língua gesto-visual oficial, de extrema importância, utilizada como meio de comunicação com e entre pessoas com deficiência auditiva, pois é uma Língua gestuo-visual oficial de extrema relevânciainclusiva que facilita a convivência entre indivíduos conectados à língua, surdos e ouvintes. Assim:

> A educação bilíngue para surdos é mais intensamente estudada e discutida no Brasil a partir da década de 1990, ganhando destaque essencialmente a partir dos anos 2000, quando importantes normativas legais são sancionadas, como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõem sobre o reconhecimento da Libras, seu ensino, uso e difusão no Brasil, e trazem importantes orientações quanto à educação bilíngue. (Aparecida, Nunes, 2022).

Assim, impreterível é que a Libras seja disseminada à população, ocasionando uma autonomia às pessoas que a precisam para diversas funções do cotidiano como; locomover-se, comprarem artigos, receberem tratamentos hospitalares, sobretudo, comunicarem-se, a arte da vida.

Deste modo, temos como um amparo legalizado também e que se tornou um

símbolo de conquista aos surdos a Lei de nº 4.309 de 2004". Entre as leis para os surdos, essa é muito importante, porque revela sobre o ingresso de surdos nas universidades públicas brasileiras(Academia de Libras 2019). Sendo um progresso na trajetória dos surdos, pois eles passaram a frequentar universidades, aprimorando seus conhecimentos, preparando-se para a formação profissional como preconizam os documentos norteadores da educação. Logo, proporcionou uma adaptação dos estabelecimentos, das metodologias a fim de que nesses lugares a acolhida aos surdos se tornasse eficaz, inclusiva e afetiva, preparando-os para um protagonismo na sociedade.

Singularmente, faz-se fundamental aos surdos um aprendizado para a vida e aos brasileiros uma universidadeque abranja a uniãoe a empatiaa fim de que os surdos que além de conhecimentos acadêmicos tornem-se proficientes de suas atitude em receber o que lhes são por direito, respeito, admiração, dignidade de um povo que vence sublimemente os reveses diários com muita maestria e, agora podem ser acadêmicos – dádiva – repercutindo a um aprendizado em sociedade, com humanidade e protagonismo de universitários de esperança e perseverança,concretizando a utilidade em serem cidadãos nobres e imprescindíveis ao Brasil e à Terra.

De fato, uma notória conquista da comunidade surda foi a Lei de nº 12.319 de 2010 que inseriu oficialmente os intérpretes como profissionais oficiais e necessários à sociedade; fazendo com que a Libras se difunda mais, permeando lugares de relevância à comunidade surda e, tornando-se ensinada e promovida em diversos meios inclusivos e de comunicação.

> Com tema relacionado aos surdos, essa lei oficializada no dia 1 de setembro de 2010, veio regulamentar a profissão de tradutor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). No campo da Libras, ela é considerada uma das mais importantes, já que trouxe o necessário reconhecimento e maior segurança aos profissionais que atuam como tradutores/intérpretes de Libras. Essa lei abriu portas para a criação e realização de cursos que ensinam essa língua de sinais. (Academia de Libras, 2019).

Deste modo, os pesquisadores (Silva Lídia, Batista Clóvis, 2024) no enxerto abaixo esclarecem como a Língua Brasileira de Sinais pode estar sendo requerida e incluída nas escolas; denotando-se o fundamento que ela apresenta à educação e, prescrevendo além, a imprescindível tarefa incumbida aos profissionais intérpretes nesta missão acadêmica-cultural, assim. os pesquisadores preconizam:"em algumas escolas, as aulas de Libras eram mediadas pelo tradutor intérprete que atuava na sala de aula inclusiva, o qual tem um papel relevante na interação, em virtude da estreita

convivência com os estudantes ouvintes da turma.

Por meio do estudo realizado sobre a legislação que ampara os surdos, compreendemos também a imensa importância que os intérpretes apresentam para os educandos surdos, pois desempenham uma função indispensável nas salas de aulas, ou seja, na orientação dos surdos que irão aprender uma língua quão fundamental a eles; e a fim de que possa auxiliá-los na aprendizagem de outras disciplinas. Por isso, em locais que existem surdos, a presença dos intérpretes se faz imensamente fundamental e é apoiada por lei como antevista a n° 12.319 de 2010.

De não menos fundamento, também foi estudada anteriormente, que é bastante importante aos surdos, a Lei n° 4.309 de 2004 que foi relevante à entrada e permanência dos surdos em Universidades; denotando-se uma ampla conquista a fim de proporcionar uma evolução a eles que outrora dificilmente frequentavam âmbitos acadêmicos. Assim, norteando o Brasil a conquistas de novos métodos de ensino, adaptações nas estruturas de ambientes, construindo-se também cada vez mais condutas sem capacitismo que deturpam os valores da sociedade que beneficiam a formação de cidadania.

Através das pesquisas realizadas tambémse evidencia que a Libras permite que surdos se comuniquem e interajam com a sociedade, o que é vital para sua inclusão social e combate ao isolamento. Em relação à educação, garante que crianças e jovens surdos possam acompanhar as aulas, interagir com colegas e ter acesso ao conteúdo de forma plena, especialmente nas escolas bilíngues, onde a Libras é a primeira língua. A autonomia desses sujeitos, através da difusão e do amplo conhecimento da Libras promove a autonomia e a independência das pessoas surdas, facilitando a realização de atividades do dia a dia, como consultas médicas e atendimentos em serviços públicos, sendo essencial para que pessoas surdas garantam e exerçam seus direitos e sua cidadania.

Além disso, a literatura como arte inerente à vida dos surdos e a todos, propicia uma visão de mundo diferenciada, em que se aprende a respeitar mais as pessoas, colaborando com o crescimento da empatia, também elevando as pessoas a serem cidadãos com pensamento e discernimento crítico a fim de agirem com justiça e razão com os semelhantes, porque somos a raça humana que possui pessoas que precisam ser respeitadas e valorizadas como os surdos e todas os indivíduos que passam por algum tipo de capacitismo ou discriminação. Logo, o enriquecimento cultural dos surdos por meio do contato com a leitura é notável; porém existem outros benefícios ocasionados por ela também, como: a facilidade e desenvolvimento na comunicação e, por

conseguinte, revelando-se uma opulência no aspecto lexical, vocabulário, passando-se a ser praticada efetivamente através do jogo de raciocínio com as palavras novas permeadas no contato com os romances da vida literários.

Destarte, outro fator indispensável à evolução da Libras ao convívio dos surdos e ouvintes, é a família como (Macedo, 2021) apregoa: “O interesse científico sobre como a família lida com a deficiência tem crescido nas quatro últimas décadas, pois é pacífico na literatura que o primeiro grupo social que a criança tem contato é com os seus familiares.” Então, devido ao amparo familiar nessa situação vindoura de comunicação que as crianças adentram, os familiares são fundamentais a essa trajetória de desenvolvimento delas. E caso, a família seja usuária de Libras com fluência na harmonia e no cotidiano familiar, isso se torna mais notável e esplêndido, devido ao convívio que os afins possuem no intuito de se aprimorarem socialmente e evoluindo na comunicação que também progride além do lar, e concebe espaços educacionais quão imprescindíveis à prosperidade da Língua e dos envolvidos a essa missão cultural-inclusiva.

Além do que, o entrosamento familiar interagindo-se com a Libras no seio da família, existe outro seio diretamente responsabilizado pela fluência do surdo como uma pessoa de sucesso, o seio da mãe, ou melhor, em consonância às pesquisas de outrora que nomeiam a materna como diretamente proporcional na aprendizagem dos cálculos, não de matemática; contudo sim, no raciocínio, na lógica que se faz indispensável à prosperidade efetiva de comunicação em Libras, a Língua dos anjos.

Em contrapartida, conforme, (Narder Julia, 2011): “A aquisição tardia é, portanto, frequente no caso da surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado”. Por isso, são existentes variadas situações consequentes de uma aprendizagem tardia de Libras que podem refletir em prejuízos no desenvolvimento dos surdos; podendo-se agir uma recuperação por meio de muita dedicação, ou seja, disciplina diária em esmerar-se na aquisição de Libras para o sucesso do surdo em sua vida social e, por conseguinte, um preparo cultural, iniciado e aprimorado no cotidiano escolar.

Assim, consoante, (Narder Julia, 2011) em relação a aspectos em que a educação do surdo em ambiente caseiro, sendo tardia, prescreve assim: “Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às

necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.)". Então, infere-se que o contato com a Libras logo, sendo permeado em casa afirmativamente com os familiares apoiando e interagindo, faz-se essencial, pois, se a interação ocorrer por meio de gestualidades descoordenadas que não expressam harmoniosamente o que o surdo expressa torna improdutiva a comunicação, aflorando-se, por consequência uma evolução desfavorável dos praticantes dos gestos que não representam a Libras - a Língua Brasileira de Sinais.

Assim, outro fator instigante e responsável com a difusão de Libras é a permanência, ou seja, a situação que permite com que os surdos sejam assíduos nos âmbitos inclusivos como preconiza a pesquisadora (Ribeiro Sátila, 2025) no trecho: "justifica a realização de pesquisas voltadas para a inclusão e permanência de pessoas surdas nos diferentes setores da sociedade"; sendo-se um projeto norteado à convivência de surdos em igrejas a fim de que possam, frequentar e permanecer com uma rotina ativa nesses locais, perseverando nos caminhos da fé, que se existe um misticismo, ela também colabora no desenvolvimento de pensamentos positivos e de esperança.

Nesse sentido, (Ribeiro Sátila, 2026) apregoa: "Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas surdas na Igreja, requer muito além de mudanças comportamentais ou culturais," exigindo-se modificação da percepção, a cosmovisão de se perceber que as igrejas são louváveis espaços de comunicação, pois com o aumento de pessoas surdas nas escolas, nas comunidades, urge-se também uma acolhida aos agentes da Libras para frequentarem, permeando a inclusão e a solidariedade em espaços de fé e de cultura.

Conclusão

Sendo assim, pode-se concluir, a partir da realização desta pesquisa, que a aquisição ou a difusão da Libras, pela sociedade em geral, é de suma importância uma vez que permite que as pessoas surdas exerçam a sua cidadania, tendo livre acesso a diferentes espaços da sociedade, sendo este um pilar da identidade e cultura surda, tornando-se uma forma de expressar o pensamento e preservar as particularidades de uma comunidade. Ou seja, a literatura reforça a necessidade de a Libras ser considerada a primeira língua (L1) para a comunidade surda, pois seu reconhecimento e uso promovem a comunicação, a identidade cultural, a acessibilidade e o exercício da cidadania.

Com o término desse projeto que continua na evolução do cotidiano da vida e

por meio dessas análises percebemos o quanto tem se tornado importante a inserção das pessoas no universo da Libras, porquanto a crescente demanda entre usuários da Língua e, devido às situações que se fazem necessárias na utilização dela, os gestos santos, que iluminam e auxiliam nobremente bastantes pessoas.

Portanto, a difusão da Libras relembra a inúmeros trabalhos de outrora, a projetos, artigos contemporâneos; todavia, esse cumpriu uma parte dele em admoestar com brandura e sabedoria as pessoas a buscarem os nortes da inclusão, sem capacitismo, alémde, demonstrar com palavras veementes e perseverantes a necessidade de nos imiscuirmos no universo das linguagens, ou seja, o país da Libras, o Brasil da resiliência, o qual o surdo nasceu para vencer suas dificuldades.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1 set. 2010. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.309, de 2024. **Projeto de Lei nº 4.309, de 2024.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14309.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Lídia; BATISTA, Clóvis. **Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental.** Revista Scielo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PYZyrfnY55Ghf4DsPqL43LJ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, Pedro Henrique de Macedo. **A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas.** Disponível em: https://repositorio.ufu.br/https://repositorio.ufu.br/. Acesso em: 19 out. 2025.

ACADEMIA DE LIBRAS. **Cursos e conteúdos on-line para Libras.** Disponível em: https://academiadelibras.com/blog/leis-para-os-surdos-e-libras/. Publicado em: 23 dez. 2025. Acesso em: 25 out. 2025.

GARRUTTI, Aparecida Érica; NUNES, Moreira Andrade Tarsila. **A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem.** Revista USP, 29 abr. 2022. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/198807/182933. Acesso em: 16 out. 2015.

RIBEIRO, Souza Sátila. **Inclusão e permanência de pessoas surdas na igreja.** Disponível em: https://publicacoes.stbne.com.br/index.php/revista/article/view/46/33. Revista Epistemê, n. 13, 2025. Acesso em: 05 nov. 2025.

NADER, Vieira Mari Júlia. **Aquisição tardia de uma linguagem e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos.** Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929–943, maio–ago. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/miltonbortoleto,+el.2011_v2_t38.red6%20(1).pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

O DIREITO À APRENDIZAGEM PLENA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO

Jéssica Lemes Queiróz da Motta[65]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[66]

Eixo Temático: 7 - Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O trabalho "O Direito à Aprendizagem Plena e a Avaliação da Qualidade de Ensino" analisa de que maneira a centralidade das avaliações de larga escala no modelo educacional brasileiro pode não revelar integralmente as aprendizagens dos alunos dos anos iniciais e investigar possibilidades de repensar essa estrutura por meio de práticas avaliativas mais formativas. Com metodologia bibliográfica e documental, o texto apoia-se em legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988, e em documentos internacionais, como os da UNESCO, para refletir sobre a relação entre direito educativo, educação de qualidade e avaliação externa. O capítulo destaca que o direito educativo abrange normas e princípios que regulam as relações entre os diferentes atores do processo escolar, garantindo igualdade e justiça nas práticas pedagógicas. Também aborda o conceito de educação de qualidade, entendida como aquela que promove o desenvolvimento integral do sujeito, considerando aspectos cognitivos, éticos e sociais. Por fim, analisa o papel transformador da avaliação, que deve ultrapassar o caráter punitivo e classificatório, assumindo uma função formativa e reflexiva, capaz de orientar o ensino, corrigir desigualdades e assegurar a efetivação do direito à aprendizagem. Assim, a avaliação é compreendida como instrumento essencial para a construção de uma educação democrática e equitativa.

Palavras-chave: Avaliação. Direito. Qualidade.

THE RIGHT TO FULL LEARNING AND THE EVALUATION OF EDUCATION QUALITY

Abstract
The paper "The Right to Full Learning and the Evaluation of Education Quality" analyzes how the centrality of large-scale assessments in the Brazilian educational model may fail to fully reveal the learning achievements of students in the early years of schooling, and explores possibilities for rethinking this structure through more formative assessment practices. Using a bibliographic and documentary methodology, the study draws on national legislation, such as the 1988 Federal Constitution, and international documents, such as those from UNESCO, to reflect on the relationship between educational rights, quality education, and external assessment. The chapter highlights that educational law encompasses norms and principles that regulate the relationships among the various actors in the school process, ensuring equality and justice in pedagogical practices. It also discusses the concept of quality education,

[65] Mestranda em Educação pelo PPGEDU URI/FW. Email: a091475@uri.edu.br
[66] Professor do PPGEDU URI/FW.

understood as one that promotes the integral development of the individual, considering cognitive, ethical, and social aspects. Finally, it analyzes the transformative role of assessment, which should transcend its punitive and classificatory nature, assuming a formative and reflective function capable of guiding teaching, addressing inequalities, and ensuring the realization of the right to learning. Thus, assessment is understood as an essential tool for building a democratic and equitable education.

Keywords: Assessment. Right. Quality.

Introdução

O presente trabalho propõe-se a abordar, em um primeiro momento, o direito à educação, compreendido como princípio fundamental assegurado por legislações nacionais e internacionais. Em seguida, será discutida a noção de educação de qualidade, evidenciando suas funções sociais e pedagógicas, especialmente no que diz respeito à promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos e à preparação para a vida em sociedade. Por fim, será inserido o papel da avaliação da aprendizagem como uma âncora para a garantia desses direitos oferecidos.

Se faz necessário trazer para essa discussão inicial, a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 6º, cita que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

Observa-se a centralidade da educação enquanto direito social fundamental, colocado em igualdade de relevância com outros direitos indispensáveis à dignidade humana, como saúde, moradia e trabalho (BRASIL, 1988). Esse enquadramento jurídico reforça que a educação não pode ser compreendida apenas como um serviço ofertado, mas como um dever do Estado e um direito inalienável do cidadão. Nesse sentido, a legislação brasileira dialoga diretamente com a concepção de educação de qualidade defendida por organismos internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ao compreender que a efetivação desse direito deve contemplar não apenas o acesso, mas também a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Inserida nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assume um papel estratégico, uma vez que possibilita verificar se o direito à educação está sendo materializado de forma equitativa e eficaz. Mais do que mensurar resultados, a

avaliação deve buscar contribuir para a melhoria contínua do processo educativo, orientando práticas pedagógicas, corrigindo desigualdades e assegurando que a qualidade do ensino esteja em consonância com os princípios constitucionais e sociais que regem a educação no Brasil. Dessa forma, o presente estudo buscará aprofundar a compreensão de como a avaliação pode ser inserida nesse cenário, contribuindo para a consolidação do direito à educação e da qualidade no ensino. Para a abertura deste diálogo, faz-se necessário, inicialmente, conceituar o que se entende pordireito educativo e, posteriormente, por educação de qualidade, fazendo um fechamento sobre o papel da avaliação dentro deste contexto.

O Direito Educativo

O direito educativo pode ser compreendido como "uma disciplina ou ramo do Direito em franco processo de afirmação e especialização, de modo a dar resposta cabal a uma infinidade de questões que se colocam à Educação e ao sistema educativo, à escala planetária e em cada um dos países" (VARELLA, 2011). Nesse sentido, a comunidade escolar evidencia a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das dimensões legais que atravessam a educação, considerando que a realidade contemporânea exige uma fundamentação mais legitimada para orientar e qualificar as práticas escolares.

Alguns autores oferecem uma definição mais abrangente do conceito de direito educativo, considerando que o termo pode suscitar questionamentos quanto à sua aplicação. Nesse sentido, Renato Alberto Teodoro Di Dio (1981, p. 25) conceitua:

> "Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos, que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem".

A partir dessa definição, percebe-se que o direito educativo estabelece orientações legais sobre os caminhos que a educação deve seguir e sobre a forma como determinadas políticas públicas se inserem nesse contexto, promovendo, assim, oportunidades mais igualitárias para todos. Além disso, o direito educativo desempenha um papel fundamental na proteção dos direitos de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo alunos, professores e gestores, ao fornecer parâmetros

claros para o exercício de suas funções e responsabilidades. Ele também contribui para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, ao orientar a implementação de práticas pedagógicas e administrativas que respeitem os princípios legais e éticos.

Nesse sentido, compreender o direito educativo não se limita apenas à leitura da legislação; implica também refletir sobre a sua aplicação concreta, analisando de que forma as normas podem efetivamente transformar a realidade escolar e garantir que a educação cumpra seu papel social de promover igualdade, cidadania e desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim como ocorre em outros ramos do Direito, oDireito Educativo tem a capacidade de fornecer respostas cada vez mais eficazes às questões relacionadas à regulamentação jurídica da educação. Para atingir esse objetivo, ele se apoia em fundamentos provenientes de diferentes áreas do Direito, bem como em conhecimentos essenciais das Ciências da Educação, garantindo que suas finalidades sejam cumpridas de maneira efetiva.

A partir dessas concepções, Verdera propõe uma reflexão sobre os propósitos e as responsabilidades que devem orientar o campo educacional, considerando o verdadeiro significado do Direito Educativo e suas funções sociais:

> El Derecho Educativo tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.
> El Derecho Educativo debe acompañar ofreciendo otro camino a la evolución del hombre y de la sociedad, que los pueda sacar de tanta infelicidad, causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo (VERDERA, 2014, p. 19).

Posteriormente à essa contextualização do direito educativo, abordaremos o conceito de Educação de Qualidade, considerando como este se articula com o Direito Educativo para garantir que o processo de aprendizagem seja efetivo e exercido da melhor forma possível. A qualidade educacional se concretiza quando a escola cumpre seu papel social, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também sua formação ética, cidadã e crítica, garantindo igualdade de oportunidades e condições para que todos participem ativamente do processo educativo.

Educação de Qualidade

O conceito de *qualidade* é amplo e precisa ser analisado no campo onde está sendo implantado, de acordo com a Unesco (2008, p.13):

> Uma educação de qualidade promove o desenvolvimento das competências necessárias à participação nas diferentes áreas da vida humana, enfrentamento dos desafios da sociedade atual e desenvolvimento do projeto de vida em relação com o outro. O desenvolvimento integral da personalidade é uma das finalidades atribuídas à educação em todos os instrumentos de caráter internacional e nas legislações dos países da região. A educação também é condizente se está orientada para as finalidades que são fundamentais em determinados momentos e contextos, como projeto político e social.

Essa reflexão destaca que uma educação de qualidade vai além da transmissão de conteúdos: ela visa formar indivíduos capazes de participar ativamente em diferentes áreas da vida, enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e desenvolver um projeto de vida em relação ao outro. Esse enfoque evidencia a importância do desenvolvimento integral da personalidade, que é reconhecido como objetivo da educação tanto em instrumentos internacionais quanto nas legislações nacionais.

Além disso, a educação de qualidade deve estar alinhada a finalidades específicas de cada contexto, considerando aspectos políticos, sociais e culturais, garantindo que o aprendizado seja significativo e relevante para a realidade de cada indivíduo e comunidade.

Ao refletirmos sobre a forma como a qualidade educacional vem sendo conduzida, torna-se necessário considerar seu papel fundamental e observar se o cotidiano escolar contempla, de fato, as exigências necessárias para oferecer aos estudantes o melhor processo de ensino-aprendizagem possível. Nesse sentido, evidencia-se uma estreita relação entre o direito à educação e a noção de educação de qualidade, uma vez que ambos se orientam para assegurar que a oferta educativa atenda plenamente aos princípios e finalidades que a caracterizam.

Inevitavelmente, para que a qualidade educacional seja efetiva, torna-se fundamental refletir sobre a **equidade**, a qual deve assegurar as mesmas oportunidades a todos. Nesse sentido, a UNESCO (2008, p. 107) enfatiza a importância dessa prática estar “garantindo certos fins e aprendizagens comuns que assegurem igualdade de

oportunidades para todos, mas dando ao mesmo tempo uma resposta diferenciada para equiparar os resultados".

Diante dessa breve contextualização, torna-se pertinente refletir sobre o papel da avaliação nesse cenário. A avaliação, compreendida não apenas como instrumento de mensuração, mas como processo formativo, possibilita ao estudante identificar suas dificuldades, reconhecer os aspectos que necessitam de aprimoramento e, consequentemente, ressignificar sua aprendizagem. Assim, ela se configura como uma prática pedagógica que transcende a simples verificação de resultados, assumindo a função de orientar o percurso educativo, promover a autorreflexão e favorecer a construção contínua do conhecimento.

O papel da avaliação

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1996) apresenta as seguintes conceituações para os termos "avaliar" e "avaliação":

> (a) Avaliar é: "v.t.d.1.Determinar a valia ou o valor de. 2. Apreciar ou estimar o merecimento de.3. Calcular, estimar, computar. 4. Fazer ideia de; apreciar, estimar. 5. reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de;
> (b)Avaliação é: "s.f. 1. Ato ou efeito de avaliar(-se)2. Apreciação, análise.3. Valor determinado pelos avaliadores. Com base nas definições apresentadas, observa-se que os conceitos de "avaliar" e "avaliação", descritos por Aurélio (1996), remetem à ideia de atribuir uma medida.

Ao estabelecermos relações dessa definição com a escola, percebe-se que a compreensão do processo de avaliação externa tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de "medir" os conhecimentos adquiridos pelos alunos (Kraemer, 2005). Embora, não seja apenas esse o objetivo final do processo avaliativo, este também serve como um parâmetro para que o professor reflita sobre sua prática e o quanto os estudantes compreendem e associam os conhecimentos.

Pensar a avaliação de larga escala dos anos iniciais do ensino fundamental é algo amplo. Na verdade, em qualquer nível ou etapa de ensino. Não se pode restringir ao simples ato de medir o que os alunos sabem, ou não sabem, durante sua passagem pela escola. Essa reflexão exige considerar questões estruturais do sistema educacional brasileiro. Faz-se necessário repensar se esse modelo realmente é eficaz ou o que poderia ser feito de forma diferente. Esses questionamentos permeiam a prática escolar

e, ainda, permanecem presentes no pensamento do professor que se preocupa em refletir sua docência e, não simplesmente reproduzi-la, como enfatiza Libâneo (2017, p. 132):

> [...] a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.

A distância entre teoria e prática precisa ser superada também na avaliação externa. Avaliar não deve ser um mecanismo punitivo, mas uma oportunidade de verificar aprendizagens e ressignificar a prática pedagógica. Luckesi (2010) cita que caso o docente venha a utilizar o momento avaliativo como algo negativo "o estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar."

Essa realidade leva-nos a questionar por que a prova ainda é considerada o principal instrumento de verificação da aprendizagem. Na prática, ela é frequentemente percebida pelos estudantes como uma medida punitiva, mais voltada para a classificação do que para a valorização do processo de aprendizagem, como citado anteriormente. (Charlot, 2006).

É valioso pensarmos a avaliação externa como uma importante e eficaz ferramenta para promover a educação plena, partindo do pressuposto de que o ato de avaliar é essencial para a prática educativa, tornando-se "inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação" (Hoffmann, 2005). Através dela, é possível mensurar tanto o desempenho do estudante quanto a eficácia do trabalho docente. Corrigir provas sem utilizá-las como ponto de partida para rever estratégias pedagógicas é esvaziar o próprio sentido dessa fazedura.

Nesse mesmo sentido, observa-se que muitas escolas encontram-se condicionadas a um sistema rígido, que limita a possibilidade de adotar abordagens avaliativas diversificadas. Embora os professores se preocupem com o desenvolvimento formativo dos estudantes sob sua responsabilidade, são, frequentemente, os resultados das avaliações externas que acabam determinando se a instituição e suas práticas

pedagógicas são consideradas eficazes. Essa tensão é destacada por Sudbrack e Cocco (2015, p. 22), que evidenciam as limitações impostas pelo modelo atual de aferição de desempenho escolar:

> a autonomia dada aos estabelecimentos de ensino tem servido, por sua vez, como pretexto para responsabilizar as gestões e os professores pelas médias baixas nas avaliações em larga escala, promovendo o espírito competitivo, antevendo a melhora do setor produtivo e da economia.

Atualmente, a prática docente tem sido cada vez mais condicionada por uma série de instrumentos padronizados, como aplicativos educacionais, plataformas digitais de ensino, livros didáticos e materiais previamente estruturados. Embora esses recursos possam auxiliar na organização do trabalho pedagógico, eles muitas vezes impõem uma sequência rígida de conteúdos e metodologias, reduzindo o espaço para a criatividade e a autonomia do professor.

O ensino passa a ser guiado por roteiros fixos e metas previamente estabelecidas, desconsiderando o ritmo, os interesses e as necessidades específicas de cada turma. Essa padronização excessiva contribui para a homogeneização das práticas pedagógicas e limita o potencial reflexivo e transformador do educador, que, ao seguir protocolos e cronogramas predefinidos, tem sua liberdade de planejamento comprometida. Assim, o professor torna-se um executor de programas e estratégias alheias à sua realidade escolar, o que enfraquece o caráter crítico e emancipador da educação.

É inevitável perceber que o modelo de avaliação de larga escala utilizado no país, em grande parte das vezes, segue esse meandro e não corresponde ao cotidiano escolar, pois exige conhecimentos que nem sempre foram trabalhados de maneira significativa durante o processo pedagógico em determinadas realidades. Os métodos de avaliação dos últimos anos, permanecem praticamente inalterados, reforçando um sistema que desmotiva alunos, estigmatiza o erro e ignora as complexidades do processo de aprender

> um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico. Podemos sustentar, e eu particularmente o faço, que há diferentes formas de rigor. (Charlot, 2006)

Mesmo diante de uma agenda voltada à promoção da educação de qualidade,

observa-se que, em diversas instituições de ensino, as avaliações (tanto internas quanto de larga escala) ainda assumem predominantemente um caráter classificatório, punitivo e desvinculado da realidade dos estudantes. A ênfase excessiva em exames padronizados e na aferição quantitativa do desempenho contribui para a perpetuação de desigualdades históricas, desvalorizando saberes plurais, desconsiderando contextos socioculturais e negligenciando o propósito essencial da educação: formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Considerações finais

Nesse contexto, desenvolver uma análise crítica fundamentada sobre o modelo vigente de avaliação de larga escala configura-se como um instrumento poderoso para refletir sobre o que se compreende por educação de qualidade. Tal qualidade não deve ser concebida unicamente a partir de indicadores estatísticos, mas, sobretudo, nas interações que a escola estabelece com o conhecimento, com os sujeitos que dela participam e com a sociedade em que se insere. Avaliar com qualidade significa valorizar trajetórias individuais, promover equidade curricular e assegurar o pleno exercício do direito à aprendizagem.

As avaliações externas, embora apresentadas como instrumentos de verificação da qualidade educacional, acabam por engessar o trabalho pedagógico e limitar a autonomia das escolas e dos professores. Ao direcionarem suas práticas para o cumprimento de metas e indicadores padronizados, os docentes vêem-se pressionados a priorizar conteúdos e formatos de ensino que atendam às exigências dos exames, em detrimento de metodologias mais criativas, reflexivas e contextualizadas.

Estudos que analisam essa lógica produtivista, que transforma a escola em um espaço de preparação para provas e esvazia o sentido formativo da aprendizagem, afastando-a de sua função social de promover o desenvolvimento integral do estudante, são fundamentais para uma reflexão mais profunda sobre essa prática. Assim, destaca Patrícia Broadfoot (1996, p. 12-13):

> A maior parte da literatura sobre avaliação de desempenho se preocupa com as técnicas de avaliação. Enquanto muitos estudos se preocupam com o desenvolvimento e refinamento de diferentes abordagens de medida educacional, muitos outros oferecem poderosas críticas às técnicas de avaliação de desempenho e falhas dessas mesmas técnicas quando aplicadas. [...] Então, poderosos e intensos debates sobre técnicas concorrentes, os quais

> têm tradicionalmente caracterizado a pesquisa sobre avaliação educacional, auxiliaram a excluir da discussão à questão mais fundamental relacionada aos propósitos e efeitos dessa atividade.

Essa perspectiva precisa ser analisada para compreender em que medida esse modelo avaliativo deixa de refletir a realidade do cotidiano escolar, ao desconsiderar as múltiplas dimensões do ato de aprender e ignorar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Avaliar o ensino por meio de instrumentos homogêneos e descontextualizados é negligenciar a diversidade cultural, social e pedagógica que compõem as escolas do país. As avaliações em larga escala não captam o esforço diário dos professores, tampouco as conquistas individuais dos alunos, reduzindo a complexidade do processo educativo a um resultado numérico. Portanto, repensar o papel da avaliação externa é essencial para que ela cumpra sua verdadeira função: a de favorecer aprendizagens significativas, orientar a prática docente e assegurar, com justiça e equidade, o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BROADFOOT, Patrícia. **Education, assessment and society:** a sociological analysis. Buckingham: Open University Press, 1996.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro (1981). **Contribuição à sistematização do direito educacional.** São Paulo. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapostos:** do pensar ao agir em avaliação. 9ed. Porto Alegre, 2005.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1310. Acesso em: 16 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUIZ FERNANDES DOURADO, JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA . Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/.

SUDBRACK, Edite Maria. **Competição ou avaliação?** Olímpiada Brasileira de Matemática nas escolas Públias como avaliação em larga escala / Edite Maria Sudbrack, Eliane Cocco. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: Unesco; Orealc, 2008.

VARELA, Bartolomeu (2011a). **Manual de Administração Educativa**. (2a ediç.) Praia: Universidade de Cabo Verde Disponível em: http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/

VERDERA, Raúl E Soria. **La evolución del Derecho por medio de la escuela**. El Derecho educativo y la labor escolar. Argentina: Pirca Ediciones, 2014.

ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS EDUCATIVOS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL[67]

Larissa Daspasquale[68]
Jordana Wruck Timm[69]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente estudo tem como objetivo analisar a Educação Infantil sob a ótica do Direito Educativo e das Políticas Públicas, destacando o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais na consolidação de uma pedagogia que integra o cuidar e o educar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica. O estudo examina como os dispositivos legais orientam a prática docente e asseguram o direito da criança à educação integral, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e de direitos. Os resultados evidenciam que as políticas públicas têm avançado na promoção de uma Educação Infantil mais humanizadora, embora persistam desafios quanto à formação específica dos professores e à efetiva implementação curricular. Conclui-se que a garantia do direito à educação de qualidade depende da valorização docente, da efetividade das políticas públicas e da articulação entre escola, família e sociedade. A integração entre Educação Infantil e Educação Ambiental emerge como caminho essencial para formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e o bem comum.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Políticas Públicas. Direito Educativo.

BETWEEN PUBLIC POLICIES AND EDUCATIONAL RIGHTS: ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract
This study aims to analyze Early Childhood Education from the perspective of Educational Law and Public Policies, highlighting the role of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB nº 9394/96), the National Common Curricular Base (BNCC), and the National Curricular Guidelines in consolidating a pedagogy that integrates care and education. The research adopts a qualitative, descriptive approach, based on document analysis and bibliographic review. The study examines how legal

[67] Uma prévia desse texto foi submetida e apresentada no CNIDE 2024, a qual serviu de base para a discussão que foi ampliada para o presente evento.

[68] Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: larissa.dalpasquale@outlook.com

[69] Orientadora. Doutorado em Educação (PUCRS). Professora/Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). E-mail: jordana@uri.edu.br

provisions guide teaching practice and ensure the child's right to comprehensive education, recognizing them as a historical, social, and rights-bearing subject. The results show that public policies have advanced in promoting a more humanizing Early Childhood Education, although challenges persist regarding the specific training of teachers and the effective implementation of the curriculum. It concludes that guaranteeing the right to quality education depends on valuing teachers, the effectiveness of public policies, and the articulation between school, family, and society. The integration between Early Childhood Education and Environmental Education emerges as an essential path to forming critical, conscious citizens committed to sustainability and the common good.

Keywords: Early Childhood Education. Environmental Education. Public Policies. Educational Law.

Introdução

Em decorrência da crise ambiental vivida em âmbito mundial, é necessário adotarmos uma nova postura frente a tudo o que vem ocorrendo, pois esses problemas estão afetando todos os grupos sociais e em abrangências diversas. Esses problemas ambientais são decorrentes do mau uso dos recursos e/ou da sua não reposição. Para retomar o controle da situação, são necessárias medidas bem rígidas para todos, incluindo as crianças, pois é nelas que se cria a consciência necessária para futuros cidadãos responsáveis, racionais e éticos.

Para isto, é necessário criar estratégias de como levar até as crianças a Educação Ambiental (EA), de forma a auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar, distribuídos em assuntos trabalhados por temas transversais. Dessa forma, por meio de uma revisão crítica da legislação e da literatura, objetiva-se analisar como elas podem ser integradas na educação infantil, promovendo uma compreensão contínua e consistente da temática ambiental.

A Educação Infantil, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) como a primeira etapa da educação básica, constitui um direito fundamental da criança e um dever do Estado. Mais do que uma fase preparatória para o ensino fundamental, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado de formação integral, em que cuidar e educar se articulam de modo indissociável. Essa concepção reflete a evolução das políticas públicas e o amadurecimento do entendimento social sobre a infância, consolidando o direito educativo como princípio orientador das práticas pedagógicas. Assim, a LDB, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece as bases legais e conceituais que asseguram à criança

o desenvolvimento pleno em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social.

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado um processo significativo de ampliação do acesso e da valorização da Educação Infantil, impulsionado por políticas públicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos. Essa mudança paradigmática transformou o papel das instituições de ensino, que deixaram de exercer uma função meramente assistencial para se tornarem espaços de experiências significativas, de construção de vínculos e de socialização. Documentos como o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reforçam essa perspectiva, defendendo a integralidade do processo educativo e a valorização da infância como um tempo próprio de aprendizagem e de descobertas.

O direito à educação infantil de qualidade, contudo, só se concretiza plenamente quando acompanhado por políticas efetivas de formação e valorização docente. O professor é o mediador essencial das experiências infantis e precisa de formação específica que o capacite a compreender as dimensões afetiva, cognitiva e social do desenvolvimento da criança. As orientações do MEC (1998, 2012) enfatizam que educar e cuidar são tarefas que exigem competência técnica e sensibilidade pedagógica, devendo ser tratadas como dimensões complementares e igualmente importantes da prática educativa. A formação continuada, a reflexão crítica sobre a prática e a construção coletiva de propostas curriculares são condições indispensáveis para que o direito educativo se efetive no cotidiano escolar.

A BNCC (Brasil, 2018), ao integrar o cuidar e o educar como eixos estruturantes da Educação Infantil, reforça a necessidade de um currículo que promova a aprendizagem ativa e o desenvolvimento integral. Ao garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, o documento reafirma o compromisso da educação com a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social. Nesse contexto, a integração entre Educação Infantil e Educação Ambiental emerge como instrumento pedagógico e político capaz de fortalecer o exercício da cidadania desde a infância. Ao vivenciar práticas que valorizam o meio ambiente e a sustentabilidade, a criança aprende a reconhecer-se como parte integrante da natureza e a desenvolver atitudes de respeito, responsabilidade e cuidado.

Dessa forma, compreender a Educação Infantil sob o viés do direito educativo e das políticas públicas significa reconhecer que sua efetivação depende de uma rede

articulada de ações institucionais e sociais. A escola é o espaço de concretização desses direitos, mas é a formação e o compromisso dos professores que lhes dão sentido e vida. Portanto, a análise aqui proposta busca evidenciar que a consolidação de uma Educação Infantil humanizadora e ambientalmente consciente exige políticas públicas coerentes, currículos integradores e uma prática docente pautada na ética, na escuta e na sensibilidade — fundamentos de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Desenvolvimento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, como o próprio nome já entrega, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Ela compõe os níveis escolares como educação e educação superior, sendo a educação básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação infantil e o ensino fundamental são duas etapas extremamente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

A LDB representa um marco normativo essencial na consolidação do sistema educacional brasileiro, pois define os princípios e finalidades que orientam todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao regulamentar as etapas e modalidades da educação, o texto legal garante a unidade nacional da política educacional e assegura o direito à educação como fundamento para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento da pessoa. Nesse contexto, compreender a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica é reconhecer que ela não se limita ao papel de preparação para o ensino fundamental, mas constitui um espaço próprio de formação humana, voltado à promoção de experiências significativas, à construção de vínculos afetivos e à socialização.

No Art. 29 da LDB 9394/96 consta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Essa definição expressa a concepção ampliada de educação, que ultrapassa o ensino formal e abrange o cuidado, a convivência e a valorização da infância como um período singular da vida. A escola, portanto, deve funcionar como um espaço de experiências enriquecedoras, que complemente e amplie os contextos familiares, contribuindo para o desenvolvimento

pleno da criança.

Desse modo, a LDB consagra a ideia de que o desenvolvimento infantil depende de uma articulação entre diferentes dimensões, sendo elas afetiva, cognitiva, física e social, e que a educação não pode ser reduzida a um processo de transmissão de conteúdos. Trata-se, antes, de favorecer a construção de saberes por meio da exploração, do brincar e da convivência com o outro, em um ambiente que respeite as diferenças e promova a autonomia desde cedo.

Conforme o Ministério da Educação (MEC, 1998), a preocupação com os direitos da criança evoluiu muito no Brasil, principalmente a partir da última década do século passado, assim como a importância dispensada à Educação Infantil pela sociedade brasileira. Na última década podemos observar progresso no atendimento educacional e preocupação com o respeito à infância que deve nortear a concepção da Educação Infantil como uma pedagogia autônoma, com identidade própria, manifestada tanto em literatura acadêmica quanto em medidas de autoridades educacionais.

Essa mudança de paradigma reflete uma transformação profunda na forma como a sociedade entende a infância. Até poucas décadas atrás, o atendimento à criança pequena era visto como uma função meramente assistencial, restrita ao cuidado físico e à proteção. Com o avanço das políticas públicas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a Educação Infantil passou a ser concebida como um espaço educativo, no qual se desenvolvem capacidades, valores e atitudes que servirão de base para toda a trajetória escolar e social do indivíduo. Consolidando a compreensão de que cuidar e educar são ações indissociáveis.

No processo de transição da cultura anterior, que não percebeu claramente a criança e os processos educativos destinados a ela a especificidade que hoje lhe atribuímos, é necessário fornecer orientações. Essa concepção revela o grande potencial para seu desenvolvimento. Como resultado, com base nessa nova concepção, as práticas educacionais e institucionais atuais devem ser ajustadas (MEC, 1998). Esse processo de ajuste implica uma reestruturação nas políticas educacionais, nos currículos e, principalmente, nas práticas docentes.

O professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador das interações e descobertas infantis, criando contextos de aprendizagem que favoreçam a expressão, a curiosidade e o pensamento crítico. A nova concepção de infância reconhece a criança como protagonista do próprio processo educativo, ativa na construção de significados sobre o mundo e sobre si mesma. Dessa

forma, a escola precisa ser um ambiente de acolhimento, mas também de desafios, onde o erro, a experimentação e a brincadeira tenham valor pedagógico.

Ainda com as informações disponíveis pelo MEC, assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, que a formação inicial dos profissionais que trabalham com as crianças, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos. Isso significa compreender que a qualidade na Educação Infantil está diretamente ligada à formação e à atuação do professor. A competência docente não se resume ao domínio de conteúdos, mas à capacidade de observar, planejar e intervir de modo sensível e intencional no cotidiano educativo. A formação inicial deve, portanto, preparar o educador para reconhecer as especificidades da infância, compreender as etapas do desenvolvimento infantil e valorizar a ludicidade como eixo central da aprendizagem. Mas, incentivá-lo a manter-se em formação continuada, refletindo sobre a própria prática e adaptando-se às novas demandas sociais e pedagógicas.

O MEC ainda indica que as tarefas de educar e cuidar devem ser vistas como pertencentes e requerem formação específica, pois envolvem conhecimentos próprios para o trabalho pedagógico em ambiente de educação coletiva. A integração entre o cuidar e o educar exige do professor um olhar atento para o cotidiano da criança, compreendendo que os momentos de alimentação, higiene, descanso e brincadeira são igualmente educativos.

A prática docente deve valorizar o vínculo afetivo e o respeito às individualidades, pois é a partir da confiança e da segurança emocional que a criança se abre à aprendizagem. Por isso, torna-se urgente repensar os currículos de formação docente, ampliando o espaço para disciplinas e experiências que tratem do desenvolvimento infantil, da observação pedagógica e da escuta sensível. A formação específica em Educação Infantil é condição indispensável para que o profissional exerça seu papel com responsabilidade, competência e compromisso ético.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é muito claro:

> As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Aspráticas pedagógicas devem ocorrer demodoanãofragmentaracriança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos,noconhecimento queconstrói narelação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito

> da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmentedealimentaçãoepromoçãodesaúde,derelaçãocomoprópriocorpoe consigomesma,mediadaspelasprofessoraseprofessores,queintencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. Um bom planejamento das atividadeseducativasfavoreceaformaçãodecompetênciasparaacriançaaprendera cuidar de si. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009)

A especificidade da infância encontra-se inserida no Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, onde se destaca a relevância das investigações sobre as especificidades de como as crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos.Daí que decorreaexigênciaprimordialdocursode Pedagogia investigar o trabalho pedagógico na educação infantil partindo do pressuposto de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo uma visão da criança como um 'vir a ser". (Brasil, 2005)

No CNE/CEB nº 17/2012, que orienta a organização e funcionamento da Educação Infantil e dos docentes, levando em conta as Diretrizes Curriculares consta que:

> Oprofessorquetrabalhacomascriançasdezeroatrêsanosdeveserumespecialista, saber cumprir determinadas funções, e sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, deve possibilitar-lhe lidar com aorganizaçãodosespaçosedostemposdosestabelecimentosdeEducaçãoInfantile com as dinâmicas dos grupos infantis com foco em diferentes prioridades: cuidado físico, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitem a construção pela criança de significações sobre o mundo e sobre si. (Brasil, 2012)

Todos os profissionais que atuam em turmas de crianças pequenas devem ser professorescomformaçãoespecíficaemEducaçãoInfantil,paraqueassimtenhamconsciência da importância de realização das atividades, e serem responsáveis também pelas trocas, alimentação e higiene. O professor deve estar junto plenamente com as crianças,para que possa defrontar o acolhimento, a alimentação, o sono e a higiene.

No Art. 3º da Resolução CNE/CEB 5/2009, o currículo da Educação Infantil é tido como um aglomerado de práticas que desejam vincular "experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de

crianças de 0 a 5 anos de idade.” (Brasil, 2009). Essa concepção de currículo se distancia da ideia tradicional de uma lista de conteúdos prontos e pré-determinados, propondoassim, uma construção dinâmica, viva e contextualizada, que parte da realidade das crianças e de suas experiências cotidianas. O currículo, deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais e culturais que dão significado à aprendizagem, e não apenas como uma sequência linear de objetivos e conteúdos. Assim, o papel do professor é mediar essas experiências, observando, escutando e interpretando as manifestações infantis, para que o planejamento pedagógico esteja alinhado às necessidades e interesses do grupo.

E complementa no artigo 4º da mesma resolução que a criança é um sujeito histórico e também de direitos, que produz cultura nas “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Brasil, 2009). Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, a legislação rompe com visões reducionistas que a consideravam um ser passivo ou incompleto. A criança, ao interagir com o mundo, atribui significados às suas experiências e participa ativamente da construção da cultura. Nesse sentido, o espaço educativo deve ser compreendido como um ambiente que possibilita essas interações. A prática pedagógica deve valorizar a escuta sensível e o diálogo, permitindo que as expressões infantis sejam reconhecidas como forma legítima de participação e produção de conhecimento.

Temos também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que é um documento orientativo elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, destinado a ajudar o professor de educação infantil no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, ele também serve como base para discussões entre profissionais da área, no entanto, não é obrigatório. Embora não tenha caráter impositivo, o RCNEI teve papel fundamental na consolidação de uma identidade pedagógica para a Educação Infantil. Ele representou um avanço significativo ao reconhecer a importância de um currículo que respeite a singularidade das crianças e valorize o brincar, a imaginação e a afetividade como dimensões essenciais da aprendizagem. Além disso, o documento orientana construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento global, integrando aspectos cognitivos, sociais, motores e emocionais.

O RCNEI é uma ferramenta para refletir sobre os objetivos, conteúdos e

diretrizes didáticas, ajudando no planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educacionais e criando programas educacionais que atendam às necessidades das crianças e seus familiares. Dessa forma, ele contribui para que as instituições de ensino assumam um compromisso com a qualidade da educação, entendendo que o planejamento pedagógico não deve se restringir ao cumprimento de metas formais, mas sim à criação de oportunidades de aprendizagem significativas. Ao oferecer parâmetros para a ação docente, o RCNEI incentiva o professor a adotar uma postura reflexiva, revisitando constantemente suas práticas, promovendo o diálogo com as famílias e integrando o contexto sociocultural das crianças ao cotidiano escolar.

Na LDB há a previsão de que os currículos da educação infantil e fundamental sigam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que devem ser revistas continuamente e observadas as características regionais. Os professores devem obrigatoriamente se orientar por esse currículo e buscar novas abordagens e metodologias. A BNCC surge, portanto, como um instrumento de unificação e garantia de direitos de aprendizagem, buscando assegurar que todas as crianças, independentemente de sua origem ou localização geográfica, tenham acesso a uma formação de qualidade. O documento também ressalta a importância da flexibilidade e do respeito às diversidades culturais e regionais. Assim, o desafio dos educadores é equilibrar a universalidade dos direitos de aprendizagem com a especificidade das realidades locais, garantindo que o currículo dialogue com as vivências e saberes das comunidades.

A parte da BNCC (Brasil, 2018) direcionada à educação infantil no contexto da educação básica, consolida a concepção que vincula educar e cuidar como algo indissociável dentro do processo educativo da Educação Infantil, sendo essencial para que as práticas pedagógicas promovam aprendizagens contextualizadas, que partem do cotidiano e ampliam gradativamente o repertório cultural e social dos alunos. A escola deve atuar como espaço de acolhimento, segurança e afeto, onde as relações interpessoais fortalecem o desenvolvimento integral da criança. O documento contempla os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem assegurar condições de aprendizagem ativa, com intencionalidade educativa, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (Brasil, 2018).

Cada um desses direitos representa uma dimensão fundamental do processo educativo. Ao conviver, a criança aprende a respeitar diferenças e a construir laços

afetivos. Ao brincar, experimenta e cria hipóteses sobre o mundo. Ao participar, desenvolve autonomia e senso de pertencimento. Ao explorar, descobre e amplia suas percepções. Ao expressar, comunica emoções e pensamentos. E ao conhecer-se, desenvolve identidade e autoestima. Assim, o conjunto desses direitos forma a base para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social.

Visto que ao assegurar os seis direitos de aprendizagem, a criança aprende e se desenvolve por meio das interações e brincadeiras, a organização da curricular da BNCC (Brasil, 2018) estrutura a Educação Infantil em cinco campos de experiência, a qual se definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos de experiência são um arranjo de situações reais da vida cotidiana, interligando-as ao conhecimento cultural, baseado em faixas etárias. Esses campos de experiência não devem ser vistos como disciplinas isoladas, mas como eixos integradores que permitem à criança vivenciar o conhecimento de forma global e significativa. Eles articulam o brincar, o imaginar e o explorar, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em contextos de interação. O professor, ao planejar, deve considerar as experiências das crianças, seus interesses e suas formas de expressão, de modo a transformar cada atividade em uma oportunidade para que elas construam sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

A BNCC traz no campo o eu, o outro e o nós, a interação com os outros, criando experiências sociais e construindo novas percepções. Esse campo representa uma oportunidade para que a criança aprenda sobre si mesma e sobre o convívio em sociedade, desenvolvendo empatia, respeito e solidariedade. Por meio das interações, ela compreende que o outro é diferente, mas igualmente digno de atenção e afeto, aprendendo a compartilhar, cooperar e resolver conflitos. A convivência com colegas e professores, estimula a formação de uma identidade social e emocional equilibrada, sendo um espaço de formação cidadã.

No campo corpo, gesto e movimentos, as crianças exploram o mundo ao seu entorno, reconhecendo os limites e as potencialidades de seu corpo. A expressão corporal é uma forma de comunicação e descoberta, na qual o movimento permite que a criança se relacione com o ambiente, com os objetos e com as pessoas, transformando o corpo em meio de aprendizagem. O professor, ao propor atividades corporais, precisa considerar que o movimento é também pensamento em ação,pois traduz emoçõesque

ainda não se manifestam verbalmente. Assim, dançar, correr, equilibrar-se, empurrar e puxar são mais do que simples gestos: são experiências que constroem a autonomia e o autoconhecimento.

No próximo campo, traços, sons, cores e formas, permite às crianças conviverem com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Esse campo reforça a importância da arte como linguagem que amplia a sensibilidade e a imaginação, desenvolvendo a criatividade e o senso estético. As experiências com pintura, música, dramatização e experimentações sensoriais possibilitam à criança expressar sentimentos e ideias de modo livre, experimentando cores, texturas e sons, além de reconhecer a diversidade e valorizar o patrimônio cultural.

Na oralidade e escrita, a criança passa por diversas situações que favorecem ampliar e enriquecer a fala, a escuta, a compreensão e a expressão. O desenvolvimento da linguagem é uma das bases da Educação Infantil, pois por meio dela a criança organiza o pensamento e comunica suas experiências. Conversar, cantar, ouvir histórias e participar de rodas de diálogo são práticas que estimulam a construção da linguagem e a ampliação do vocabulário. Cabe ao docente criar situações em que a fala da criança seja valorizada.

No campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, as crianças se apropriam de fenômenos naturais e socioculturais. A observação do ambiente, a exploração de materiais e o contato com elementos da natureza despertam o pensamento científico e a curiosidade infantil. As experiências com medidas, comparações, contagens e transformações da matéria são vivências que preparam o raciocínio lógico e o olhar investigativo. Assim, cada atividade cotidiana, como plantar uma semente, observar a chuva ou medir o crescimento de uma planta, se transforma em um exercício de descoberta e construção de saber.

É necessário que o docente reconheça a faixa etária de atuação e suas especificidades, que são divididas na primeira faixa de 0 a 1 ano e 6 meses, depois de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e, por último, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Cada uma dessas fases exige práticas pedagógicas diferenciadas, adequadas ao ritmo e à forma de aprender de cada grupo. O professor, para atuar nessas faixas etárias, deve ser um profissional polivalente, que significa ser capaz de desempenhar várias funções com qualificação e sensibilidade. Ele precisa compreender o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, adaptando o planejamento às necessidades e curiosidades próprias de cada idade.

Para o profissional conseguir ser polivalente, ele necessita de uma formação ampla e estar sempre refletindo sobre a sua atuação, mantendo diálogo aberto com pais, gestores e comunidade. Essa reflexão é um processo permanente, que envolve a análise crítica das próprias práticas, o estudo contínuo e a disposição para aprender com as experiências vividas no cotidiano escolar. A observação, o registro, o planejamento e a avaliação das práticas educativas são instrumentos essenciais para a reflexão do trabalho desenvolvido com as crianças. O professor precisa olhar atentamente para os gestos, falas e produções das crianças, interpretando-os como manifestações de pensamento e expressão.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de funcionamento efetivo depende muito mais dos professores do que dos gestores, pois são eles que estão em contato ativamente com as crianças. É o professor que dá vida ao currículo, transformando as orientações oficiais em práticas concretas, criativas e contextualizadas. E as suas ações devem ser planejadas e compartilhadas com os demais profissionais para trocas de saberes, fortalecendo o trabalho coletivo e interdisciplinar. Essa cooperação entre docentes enriquece as experiências das crianças e garante a coerência entre os campos de conhecimento.

No trabalho com os conteúdos referentes às Ciências Naturais, algumas escolas se fixam à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos e ao corpo humano, menosprezando o conhecimento e as ideias que as crianças trazem de casa. Essa limitação impede a valorização do saber prévio das crianças, que é fundamental no processo de aprendizagem. Uma linguagem muito técnica pode acarretar na não assimilação do conteúdo por parte das crianças, afastando-as do prazer de aprender. O ensino das ciências deve partir das curiosidades e perguntas infantis, valorizando o que elas já sabem e provocando novas descobertas.

O trabalho com os conhecimentos advindos das Ciências Humanas e Naturais deve ser direcionado para a ampliação da bagagem de conhecimento das crianças e para a construção de saberes diversificados sobre o meio social e natural. Assim, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos (físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais), ao conhecimento da diversidade de formas de retratar o mundo, ao contato com as elucidações científicas e ao pensamento crítico. O objetivo é permitir que as crianças compreendam o mundo em sua complexidade, desenvolvendo a capacidade de observação, argumentação e formulação de hipóteses.

O conhecimento científico socialmente construído reflete uma forma de

reproduzir conhecimento no mundo atual e difere das formas até então tidas (mitos, lendas e conhecimento empírico). É através da ciência que se comprovam teorias e essas descobertas implicam em novas possibilidades de relação do homem com o mundo, e as transformações dessa relação permitem que algumas ideias sejam modificadas e que novas teorias sejam produzidas, gerando assim novos conhecimentos. O professor é o mediador desse processo, estimulando o pensamento investigativo e ajudando as crianças a confrontarem suas hipóteses com as explicações científicas, sem anular a curiosidade e o encantamento natural que têm pelo mundo.

O brincar de faz-de-conta possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo, podendo restaurar elementos do mundo com novos significados, criar novos laços, estampar suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesmas, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes ou então conhecidos. É na brincadeira que a criança reflete seus conhecimentos e vivências, e a brincadeira nova que a criança aprender, ela levará para a sua vivência domiciliar. Por isso, se torna tão importante incluir temas ambientais nas brincadeiras, teatros e fantoches, para que a criança se familiarize e comece a transgredir o conhecimento para sua vida. O lúdico, além de ser uma forma de aprendizagem, é também um exercício de cidadania, pois ensina valores, respeito à natureza e responsabilidade social.

Quando se trata de crianças de zero a três anos, as temáticas são trabalhadas de forma integrada às rotinas, como inserindo os assuntos de interesse na exploração de objetos, nas histórias, brincadeiras, jogos e canções, contato com plantas e animais e conhecimento do corpo. Essa integração é essencial para garantir que o aprendizado ocorra de maneira natural e prazerosa, sem rupturas entre o cuidar e o educar. O ambiente deve ser planejado para promover experiências sensoriais e motoras, permitindo a aprendizagem pela experimentação e pelo afeto.

Essa organização serve para sistematizar os eixos a serem trabalhados e facilitar o planejamento do professor. O anseio é de que o professor possa trabalhar de forma integrada os conteúdos, desta forma não fragmentando o pensamento do aluno. A interdisciplinaridade é um princípio fundamental na Educação Infantil, pois as crianças aprendem a partir de experiências completas e concretas, e não por áreas isoladas do conhecimento.

Para Kramer (1997), além da necessidade de os currículos serem compreendidos de forma ampla, dinâmica e flexível, para que se crie uma proposta pedagógica, é necessário criar uma alternativa de análise e construção sem trazer respostas prontas, e

sim estar ligada à realidade, sendo construída com a participação efetiva de todos os sujeitos, levando em conta suas necessidades e especificidades, mas possibilitando ao mesmo tempo uma qualidade igual para todos, surgindo assim um grande desafio: construir a unidade na diversidade, contra a desigualdade. Essa concepção valoriza a participação democrática na elaboração curricular e reconhece a diversidade como riqueza, e não como obstáculo. O desafio do professor é justamente equilibrar a individualidade e a coletividade, garantindo oportunidades de aprendizagem equitativas.

Perissé (2017) fala que "Crianças são pequenos cientistas que precisam desenvolver e efetivar essa capacidade" complementando que "Todas as crianças são criativas, todas são capazes de exercer, no futuro, algum tipo de liderança, todas as crianças são pesquisadoras em potencial" e ainda finaliza dizendo "E pensemos em como é de vital importância criarmos espaços nos quais as crianças desenvolvam seus talentos e expandam suas inteligências" (Perissé, 2017, p.19). Daí a preocupação legítima por uma formação docente que nos faça adquirir o poder de discernimento. O professor deve ser o facilitador desse processo, incentivando a curiosidade e a pesquisa, e criando um ambiente que inspire o encantamento pelo conhecimento. Assim, ao reconhecer o potencial criativo e investigativo de cada criança, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e autônomos, preparados para atuar no mundo com consciência e humanidade.

Conclusão

Seguindo as ideias de Jacobi (2003, p. 203), a respeito do momento em que a sociedade está, é necessário que a sociedade se motive para assumir propósitos e se mobilize, para desta forma "poder questionar de forma concreta a falta de iniciativa dos governos para implementar políticas pautadas pelo binômio sustentabilidade e desenvolvimento num contexto de crescentes dificuldades para promover a inclusão social."

E, complementando com Perissé (2017, p. 24), todos os professores devem ser protagonistas dessa educação humanizadora, na sua escola, na sua cidade, no seu país. O que exige de cada um de nós alta qualidade de pensamento. Pensar para educar é, entre outras coisas, aprender a suscitar em nós mesmos, em nossos colegas e em nossos alunos o que possuímos de melhor. Perissé ainda afirma que, para uma educação mais favorável, os professores têm que aprender a pensar mais e melhor constantemente: "Um pensar flexível, intenso, lúdico, que nos enraíze na realidade mediante a criação de

diversos modos de unidade.” Em busca dessa educação mais favorável, “no contexto escolar, multiplicará nossas oportunidades de aprendizado e nossas chances de crescimento humano.” (2017, p. 91)

Precisamos formar cidadãos críticos, e sobre isso Gutiérrez e Prado (2000, p. 15) refletem que “a partir de cada enfoque sociológico, é mais fácil compreender as responsabilidades diferenciadas de cada setor social diante de assuntos de interesse público, como é o ambiental.” Ainda, Sato e Carvalho (2008, p. 130) reconhecem a interdisciplinaridade como um horizonte de possibilidade para se construir novos territórios do pensamento e da ação crítica.

Unir a Educação Ambiental e a Educação Infantil “é primordial para criar uma nova geração que conheça e compreenda a natureza, tratando-a com respeito e admiração, reconhecendo-se parte integrante dela” (Scardua, 2009, p. 63). Enfim, a educação ambiental na infância desperta na criança a consciência de preservação, respeito, responsabilidade e de cidadania. A criança passa a entender que precisa cuidar, preservar e que o futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais. Para isso, a educação ambiental precisa começar a ser inserida o quanto antes nos ambientes formais e informais.

Referências

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 17 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução nº 17, de 06 de junho de 2012. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 06 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 13 dez. 2005.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189–205, mar. 2003.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, v. 18, n. 60, p. 15–37, dez. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto. 1. ed. Brasília, DF, 1998.

PERISSÉ, G. **Pedagogia do encontro**. 2. ed. São Paulo: Eureka!, 2017.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCARDUA, V. M. **Crianças e Meio Ambiente: a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil**. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 3, p. 57–64, jul./dez. 2009.

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E AUTONOMIA DE GESTÃO: ANÁLISE E PERCEPÇÕES A PARTIR DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE NOVA XAVANTINA-MT

Leticia Lorrine Dutra Ramalho Neves[70]
Claudionei Vicente Cassol[71]

Eixo Temático: Direito Educativo e Modos de Subjetivação Contemporâneos

Resumo
O Direito Educativo atua em uma das principais frentes da organização social e de responsabilidade do Estado: o direito a educação em sua forma universal desde a educação básica até ensino superior e formação integral. Surge como uma ferramenta para garantir a qualidade da educação baseando-se em normas e leis que são cumpridas quando conhecidas e compreendidas e, desse modo, podem ser expressão de cidadania, direitos e demandas. Fomentar políticas públicas, buscar e promover equidade e desenvolver situações, circunstâncias e condições para que as pessoas possam estar inseridas nesse processo de *paideia*, é contribuição indispensável da educação. Direito educativo é conceito e ação, portanto, é práxis ligada às leis e diretrizes – funcionalidades, objetivos e propósitos – da ação estatal que educa para a ciência e para a cidadania. Garante que as pessoas conheçam seus direitos e saibam demandá-los, construindo e ocupando espaços de participação, definição acompanhamento e qualificação das políticas públicas para assegurar vivências e racionalidades democrático-republicanas. Os Círculos de Paz - prática da Justiça Restaurativa - tem o intuito de ensinar alunos/as e professores/as a resolver conflitos com espaço seguro e comunicação democrática, ancorado nos direitos humanos, diversidade e na defesa e manutenção da vida em todas as suas formas e manifestações.

Palavras-chave: Direito educativo. Cultura de paz. Diálogo. Democracia republicana.

DIRECT MONEY TO SCHOOLS PROGRAM AND MANAGEMENT AUTONOMY: ANALYSIS AND PERCEPTIONS FROM SCHOOLS IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF NOVA XAVANTINA-MT

Abstract
Educational Law operates on one of the main fronts of social organization and state responsibility: the right to education in its universal form, from basic education to higher education and comprehensive training. It emerges as a tool to guarantee the quality of education based on norms and laws that are fulfilled when known and

[70] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS, Brasil. Técnico Administrativo Educacional, Nova Xavantina – MT, Brasil. E-mail: a110601@uri.edu.br
[71] Professor no PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS, Brasil e no CEEDO, Cerro Grande-RS, Brasil. Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE – da Unochapecó, Chapecó-SC, Brasil. E-mail: cassol@uri.edu.br.

understood and, in this way, can be an expression of citizenship, rights, and demands. Fostering public policies, seeking and promoting equity, and developing situations, circumstances, and conditions so that people can be included in this process of paideia is an indispensable contribution of education. Educational law is both concept and action; therefore, it is praxis linked to the laws and guidelines – functionalities, objectives, and purposes – of state action that educates for science and citizenship. It ensures that people know their rights and know how to demand them, building and occupying spaces for participation, definition, monitoring, and qualification of public policies to ensure democratic-republican experiences and rationalities. The Circles of Peace – a practice of Restorative Justice – aim to teach students and teachers how to resolve conflicts in a safe space through democratic communication, grounded in human rights, diversity, and the defense and preservation of life in all its forms and manifestations.

Keywords: Educational law. Culture of peace. Dialogue. Republican democracy.

Programa Dinheiro Direto na Escola e Direito Educativo

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, é uma fonte de recursos regulares recebidos diretamente do governo federal pelas escolas com o propósito de 1) descentralizar a gestão financeira das escolas, 2) promover a participação da comunidade na gestão escolar e 3) desenvolver a autonomia administrativa e pedagógica das escolas. Tais princípios visam transferir a gestão dos recursos diretamente para as escolas e aumentar a capacidade das comunidades escolares de gestar os recursos financeiros da política pública, tomar decisões e implementar ações para qualificação dos ambientes escolares e do funcionamento dos processos educacionais e de ensino nas escolas.

Por processo de qualificação da educação, destacamos que nossa compreensão nesse estudo, é o desenvolvimento das dimensões científicas e humanistas como compreendem Claudionei Vicente Cassol e Sílvia Regina Canan (2024), e Cassol (2025), na direção a formação integral, nem sempre possível de ser verificada pelos índices estatísticos, mas detectável no âmbito da cultura da paz, das relações dialógicas, de cultura solidárias, democrática de compromisso com a pluralidade e a diversidade étnico, política e social. Educação de qualidade, para nossa construção, tem o sentido de formação intelectual de âmbito formal com apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e o empreender no sentido da produção de conhecimentos, de aprendizados, com vistas à melhoria da existência individual e das coletividades e formação humanista, de preocupação

com os cotidianos, com as relações de cuidado de si mesmo e do mundo, do cosmos, das pessoas com as quais convive e pode influenciar. Destaca-se, nesse âmbito, o compromisso ético e histórico de cunho crítico.

Com o objetivo geral de analisar o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – e sua potencialidade de desenvolver autonomia de gestão nas escolas da rede pública municipal de Nova Xavantina-MT, a partir das percepções das equipes gestoras dos recursos.

A rede municipal de educação de Nova Xavantina-MT é formada por seis (06) escolas sendo elas: Centro de Educação Infantil Giovanna Marra-Irmã Francisca, Centro Municipal de Educação Infantil Professora Ana Célia Moreira da Silva Sales, Escola Municipal Deus é Amor, Escola Municipal Professor Ivo Garcia Hespporte, Escola Municipal Professor José Rodrigues Silqueira, Escola Municipal Monteiro Lobato – esta conta também com salas anexas no distrito União do Leste, na zona rural do município. As escolas citadas são subordinadas à Secretaria Municipal de Educação e têm como mantenedora a prefeitura municipal, perfazendo um total de 2.487 crianças atendidas em 2024. (FNDE, 2025).

Optamos pela revisão sistemática da literatura porque nos permite uma visão geral acerca do que tem sido escrito sobre PDDE no período de tempo determinado e acerca do *locus* que definimos e, a partir das delimitações de temporalidade, espaço, temas e intencionalidades de investigação, analisar os resultados das buscas nos portais selecionados, como se procurou situar teoricamente nos parágrafos anteriores.

Sobre revisão sistematica da literatura Galvão; Ricarte, (2020, p. 58-9), escrevem:

> A revisão sistemática da literatura é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e busca entender e dar lógica a um corpo documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona na problemática em investigação. Apresentam de forma clara as bases de dados consultadas, as estratégias de busca, a seleção dos artigos, os critérios de inclusão e exclusão e o processo de análise. Explica as limitações de cada artigo, assim como as limitações da própria revisão. Constitui-se em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados.

E como metodologia geral, um estudo de caso do PDDE no municipio de Nova Xavantina-MT. “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.”André (2013, p. 97). Aproxima-nos e insere-nos na realidade

concreta com seus contextos, situações, perspectivas e fornece elementos para interpretação e relações com o campo teórico. Especialmente porque nosso interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem e, nessa perspectiva, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos.

O presente capítulo se ocupa de pensar a interdependência elementar e o compromisso ético, político e científico que sustenta a existência compartilhada. Por isso, buscam problematizar o mundo no sentido omnilateral para desenvolver práxis educativa envolvida com a manutenção e defesa da vida, no seu sentido genuíno e em suas diversas manifestações, possibilidades e dimensões: intelectiva, cognitiva e emotiva. Sempre relacionando o objeto de pesquisa com as necessidades diárias das escolas.

O percurso metodológico deste capítulo se baseou nas conspecções de Daniel Pulcherio Fensterseifer e Genaina Cardoso (2021), Erone Hemann Lanes e Jordana Wruck Timm (2022), Jeanice Rufino Quinto e Luci Mary Duso Pacheco (2023), Daniel Pulcherio Fensterseifer e Susana Michels (2023) sobre Direito Educativo, em relação com as vantagens de se valer do Direito Educativo com a perspectiva de contribuir com a melhoria da autonomia de gestão das escolas municipais de Nova Xavantina-MT em movimento crítico-analítico, em estudo na pesquisa em andamento. Foram efetuadas pesquisas bibliográficas sobre essa relação nas bases de dados selecionadas para a pesquisa – Portal de periódico da Capes, Portal de Teses e Dissertações da Capes, Google acadêmico –, contudo verificou-se a ausência de estudos ou publicações que abordassem diretamente a relação entre os dois.

A pesquisa está dividida em: apresentação do PDDE, conhecimento da realidade funcional do municipio em relação ao *Programa Dinheiro Direto na Escola*, coleta das percepções das equipes gestoras da rede municipal em relação ao PDDE e suas potencialidades, efeitos do programa no municipio e uma analise crítico-hermenêutica sobre o PDDE. Este capítulo faz parte dos efeitos do programa no municipio, visando contribuir para que os objetivos especificos que foram atribuidos a pesquisa sejam alcançados.

Compreendendo o Direito educativo e sua contribuição para a autonomia de gestão nas unidades escolares

O Direito Educativo atua em um dos principais direitos que a humanidade tem que é o direito a educação em sua forma universal desde a educação básica até ensino superior e formação profissional, sendo uma área do conhecimento.

Cardozo e Fensterseifer, (2021, p. 126) definem direito educativo como

> sendo a ciência jurídica que estuda e investiga os elementos da regulamentação educacional, partindo da sua origem, seu objetivo, a sua natureza formadora de todos os seus elementos essenciais, procurando diferentes maneiras de melhorar o sistema educacional e consequentemente o futuro da humanidade.

Tem como objetivo a estruturação de um sistema organizado para a educação com a criação de uma legislação educativa que seja usada para a formação de sujeitos responsáveis, democráticos preservando os direitos humanos e cultivando uma cultura de paz. **O Direito Educativo trata também de erradicar discriminações no ambiente escolar tanto as de cunho social, sexual, religioso entre outras. O direito educativo é multidisciplinar não estando ligado apenas ao direito e educação e multidimensional abarcando todas as áreas da vida humana, (desenvolvimento humano, democrático, jurídico e ético).**

Como o Direito educativo atua em várias dimensões contempla, além da educação em si, professores, alunos/as, pais, mães e outros/as atores/atrizes do sistema educacional **remodelando a escola e os métodos de ensinar com o compartilhamento de práticas e modelos a serem seguidos com embasamento que permita desenvolvimento pleno (pessoal e social). Com isso o Direito Educativo surge como uma ferramenta eficaz para garantir a qualidade da educação visto que ele se baseia em normas e leis que só são cumpridas quando conhecidas e compreendidas. Fomentando politicas públicas eficazes e buscando equidade entre todos/as.**

De acordo com Lanes e Timm, (2022, p. 35),

> O que nos possibilita situar o Direito Educativo como uma possibilidade e fonte de reflexões, análises e pesquisas, pois a partir de seu viés de interpretação do fenômeno educativo, é possível abarcar além destas, também as questões de ordenamento jurídico que regem, organizam, viabilizam e educam nossa vida em âmbito individual, social e planetário.

A educação é um dever do estado e da família, assim, é de responsabilidade, primeiramente, da família e, juntamente com a escola, aprimorar a educação de qualidade para as crianças. “Sabe-se que a convivência familiar é de extrema importância na formação da pessoa. Neste sentido, a família é a base de qualquer construção humana.” (Michels e Fensterseifer, 2023, p. 55). Tendo no Direito Educativo um aliado na garantia da qualidade da educação.

Lanes e Timm, (2022, p. 36) citam a importância da escola enquanto instituição de ensino:

> é importante compreender que cada escola é uma instituição única, dinâmica, constituída por expectativas, conflitos e tensões, bem como por diferentes culturas, identidades e subjetivações, porém, possuindo funções sociais, legais e organizacionais comuns.

Uma porta para um futuro promissor com oportunidades e direitos garantidos. Sendo não a única, mas a mais propicia para a formação humana integral, pois é lá que os espaços de convivência são gerados criando relações e desenvolvimento. E o Direito Educativo considera essas relações de extrema importância baseando-se no diálogo como aporte para a resolução e mediação de conflitos.

Michels e Fensterseifer, (2023, p. 56) trazem a necessidade de haver uma ligação entre a família e a escola, sem jogar as responsabilidades uma para outra, porém ambas precisam propiciar o desenvolvimento integral de seus/suas filhos/filhas e alunos/as. Pois os ensinos se complementam. A escola ensinando a ciência e a família respeito e valores.

Como cada família ensina seu/sua filho/a de modo diferente, e os conflitos surgem quando estão no mesmo ambiente, visto que o conflito é algo natural da relação humana e precisamos diferenciar quando há apenas um conflito e quando há uma violência. Sobre os conflitos o Direito Educativo diz que a resolução eficaz promove um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, auxiliando os/as alunos/as a desenvolverem habilidades sociais benéficas.

Ao articular educação, cidadania e participação social, observa-se que

> As conotações dadas pelo Direito Educativo para a interpretação e resolução de problemáticas concretas da área da educação contribuem para a abertura de espaços de diálogo dos/as docentes com as crianças e as famílias, pois para além de aprender sobre cidadania em conteúdos curriculares, importa viver a cidadania. (Lanes e Timm, 2022, p. 42).

Com o objetivo, segundo Michels e Fensterseifer, (2023, p. 62) de,

> incentivar educadores/as, gestores/as e demais envolvidos/as no ambiente escolar a considerarem a mediação escolar e a conciliação como alternativas mais efetivas para a resolução de conflitos, promovendo, assim, um ambiente propício para o aprendizado e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Para disseminar o Direito Educativo (conceitos e pesquisas) foi criado a Rede Internacional de Investigação do Direito Educativo (RIIDE) com o intuito de pesquisar e discutir sobre o Direito Educativo, com sede no México, constituída pelo Dr. Marco António Besares Escobar, em 2015. **O objetivo da RIIDE segundo** Quinto e Pacheco, (2023, p. 2308)**,**

> está baseado na criação de espaços, ações de investigações, intercâmbio de experiência, formação profissional, assim como, o desenvolvimento de projetos entre pessoas físicas e instituições ligadas ao conhecimento, pesquisa e difusão do Direito Educativo no mundo.

Para promover colaborações e ações com o proposito de um mundo melhor e justo, o **Direito Educativo atua em uma das principais frentes da organização social e de responsabilidade do Estado: o direito a educação em sua forma universal desde a educação básica até ensino superior e formação integral. Baseia-se em normas e leis que são cumpridas quando conhecidas e compreendidas e, desse modo, podem ser expressão de cidadania, direitos e demandas. Ele serve de fomento para as políticas públicas sendo necessária sua relação com o tema estudado, trazendo uma contribuição inestimável para a análise crítica do mesmo.**

Lanes e Timm, (2022, p. 44) consideram,

> que o Direito Educativo possa apresentar uma nova perspectiva de interpretação e compreensão da formação humana e cidadã, [...], porém não é uma projeção incoerente, pois a multidimensionalidade com que o Direito Educativo a contempla lhe confere uma capacidade de análise dos processos e fenômenos da humanidade sobre variados e complexos âmbitos, dentre eles, o sujeito, a sociedade, a cultura, a educação e o direito.

Conclusão

O Direito Educativo se encarrega de garantir direitos – através de conhecimento – e a participação da comunidade no dia a dia da escola qualifica as políticas. Neste contexto e contribuído para o agir da política pública em questão

essa ligação é feita através dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar que são responsáveis por gerir os recursos que as escolas recebem do PDDE. Com conhecimento é que formamos uma comunidade forte e atuante, garantindo uma educação de qualidade para nossas crianças. A relação escola-alunos-comunidade só será bem sucedida se todos os participantes presentes nesse vinculo entendam e compreendam seus papeis, isso será alcançado juntamente com as praticas do Direito Educativo.

Direito educativo é um conceito relativamente novo que está ligado as leis/diretrizes (funcionalidades, objetivos e propósitos) e é responsável pela aplicação e garantia destas. Abrangendo varias áreas. E garantindo que as pessoas conheçam seus direitos e saibam usa-los. Sendo um "local" de busca de respostas.

Já foi realizado nas escolas do município o "Circulo de Construção da Paz", uma prática da Justiça Restaurativa com o intuito de ensinar alunos e professores a resolver conflitos através de um espaço seguro e de diálogo baseado em um dos objetivos do Direito Educativo que é a de cultura de paz. Esses círculos foram realizados com as crianças no horário de aula, mediado por um membro da justiça restaurativa. Com os professores foi feito em horário de formação continuada também mediado por um membro da justiça restaurativa. As avaliações sobre o "Circulo de Construção da Paz" em sua maioria foram positivas. Não houve a realização de um "Circulo de Construção da Paz" que comtemplasse todos os funcionários das unidades escolares e nem a comunidade escolar.

Com base no que foi apresentado este estudo considera o "Circulo de construção da paz" uma ferramenta valiosa para fomentar o diálogo para além dos alunos e professores e sim entre todos os membros que formam a comunidade principalmente entre os membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, visando aprimorar a gestão dos recursos por meio de uma boa convivência com harmonia e colaboração.

Sendo assim o Direito Educativo em relação a política pública estudada "Programa Dinheiro Direto na Escola" ajuda a garantir que a educação seja oferecida seguindo padrões de qualidade e equidade. Pois, quando os participantes são conscientes de suas funções/atribuições e o ambiente harmonioso colabora, não há como não colher frutos benéficos. Mas para o momento ficamos com a sugestão de que seja feito "Circulo de Construção da Paz" que comtemple a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos – escola-alunos-comunidade – e que novos estudos possam confirmar essa colaboração positiva entre PDDE e Direito Educativo.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Edivanda; CASSOL, Claudionei Vicente. Novas arquiteturas curriculares do Ensino Médio: entre o velho descaso e costumeiro faz de conta. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16819. Acesso em: 25 ago. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?, **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

CARDOSO, Genaina; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Direito educativo. **Revista Jurídica: Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea**, v. 5, n. 5, p. 125-143, 2021. Acesso em: 30 maio. 2025.

CASSOL, Claudionei Vicente; CANAN, Sílvia Regina. Educação básica e superior: desafios e compromissos para a vida democrática. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 1-5, set./dez. 2024. Disponível no endereço: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4979. Acesso em: 25 ago. 2025.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PDDE Info – Consulta por Escola. 2025. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar. Acesso em: 30 maio, 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. RICARTE Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835. Acesso em: 9 out. 2024.

LANES, Erone Hemann; TIMM, Jordana Wruck. Contribuições do Direito Educativo para a Educação na Infância. **Revista Interacções**, *[S. l.]*, v. 18, n. 61, p. 29–46, 2022. DOI: 10.25755/int.26866. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/26866. Acesso em: 30 mai. 2025.

MICHELS, Susana; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **O DIREITO EDUCATIVO EM FOCO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES.** Acta [do] III Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo [recurso eletrônico]: o que eu quero da escola? : educação, direitos humanos e minorias: o Direito Educativo em destaque / organizadores Alexandre da Silva... [et al.]. – Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2023. Acesso em: 30 de maio. 2025.

QUINTO, Jeanice Rufino; PACHECO, L.uci Mary Duso. Direito educativo e direito à educação: um olhar para os grupos de pesquisa e suas relações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 2302–2322, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n3-015. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1171. Acesso em: 30 maio. 2025.

INVESTINDO NO AMANHÃ: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Liane Diniz Knak[72]
Cesar Riboli[73]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Esta pesquisa tem como visa analisar as políticas públicas educacionais e os modelos de gestão voltados à Educação Infantil no Brasil, destacando avanços, desafios e tendências na consolidação do direito à infância. O objetivo é compreender como as políticas e práticas de gestão moldam essa etapa da educação básica, a partir de uma revisão narrativa de abordagem qualitativa. A pesquisa compõe-se de produções científicas publicadas entre 2010 e 2025, selecionadas em bases de dados como SCOPUS E SCIELO, relacionando a gestão educacional, políticas públicas e Educação Infantil. Os resultados evidenciam quatro eixos centrais: (1) gestão democrática e arranjo federativo, que reforçam o papel dos municípios e a importância da participação social; (2) formação e identidade docente, que revelam tensões entre o cuidar e o educar e a necessidade de valorização profissional; (3) judicialização e governança pública, que indicam a atuação crescente do Judiciário na efetivação do direito à educação; e (4) intersetorialidade e equidade, que destacam a articulação entre educação, saúde e assistência social. Conclui-se que a gestão da Educação Infantil é um campo em constante transformação, no qual reafirma-se o papel estratégico da gestão pública como dimensão articuladora das políticas e práticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Gestão Democrática.

INVERTIR EN EL MAÑANA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Resumen
Esta investigación tiene como objetivo analizar las políticas públicas de educación y los modelos de gestión centrados en la Educación Infantil en Brasil, destacando los avances, desafíos y tendencias en la consolidación del derecho a la infancia. El objetivo es comprender cómo las políticas y prácticas de gestión configuran esta etapa de la educación básica, a partir de una revisión narrativa con un enfoque cualitativo. La investigación consta de trabajos científicos publicados entre 2010 y 2025, seleccionados de bases de datos como SCOPUS y SCIELO, que relacionan la gestión educativa, las políticas públicas y la Educación Infantil. Los resultados destacan cuatro ejes centrales:

[72] Graduação em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Itapiranga- SC. E-mail: lianedinizknak@gmail.com.
[73] Pós doutor e doutor em Educação. Professor do curso de direito e do PPGDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Uri – Campus de Frederico Westphalen, RD. E-mail criboli@uri.edu.br.

(1) gestión democrática y un arreglo federativo, que refuerzan el rol de los municipios y la importancia de la participación social; (2) formación e identidad docente, que revelan tensiones entre cuidar y educar, y la necesidad de desarrollo profesional; (3) judicialización y gobernanza pública, que indican el creciente rol del poder judicial en la vigencia del derecho a la educación; y (4) intersectorialidad y equidad, que resaltan la articulación entre educación, salud y asistencia social. La conclusión es que la gestión de la educación infantil es un campo en constante transformación, lo que reafirma el rol estratégico de la gestión pública como dimensión articuladora de las políticas y prácticas educativas.

Palabras-Clave: Educación Infantil. Políticas Públicas. Gestión Democrática.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo estratégico das políticas públicas brasileiras voltadas à promoção do desenvolvimento integral da criança e à efetivação dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). Nessa trajetória, a gestão educacional emerge como um eixo de sustentação das ações voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade do ensino e à integração intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

As transformações nas políticas de Educação Infantil refletem tanto as conquistas históricas dos movimentos sociais e acadêmicos quanto os desafios contemporâneos de implementação e monitoramento. Estudos como o de Maudonnet (2020) evidenciam o papel do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) na incidência sobre as políticas públicas, articulando uma rede de fóruns estaduais e municipais que reivindica a efetivação do direito à educação desde a primeira infância. Essa atuação social foi decisiva para inserir a creche e a pré-escola na agenda governamental, com ênfase na gestão democrática e participativa.

Do ponto de vista da prática docente e da profissionalização, Paulino e Côco (2016) demonstram que a constituição da docência na Educação Infantil continua marcada por tensões entre o cuidar e o educar, evidenciando fragilidades nas políticas de valorização e formação continuada dos profissionais. Essa realidade reforça a necessidade de repensar modelos de gestão que valorizem o protagonismo docente e integrem formação, condições de trabalho e reconhecimento institucional, aspectos retomados por Henriques et al. (2020), ao analisarem as trajetórias (auto)biográficas de

professoras como fonte de reflexão e reconstrução de políticas públicas.

A perspectiva histórica das políticas para a infância, revisitada por Nascimento (2012), revela a progressiva institucionalização da Educação Infantil e a transição de práticas assistencialistas para abordagens educativas centradas na criança como sujeito de direitos. Essa mudança de paradigma, associada ao fortalecimento da gestão pública, desafia os sistemas educacionais a superarem desigualdades regionais e estruturais.

Em outra vertente, estudos recentes destacam a judicialização das políticas de acesso à creche e à pré-escola, revelando novas formas de controle e governança. Cruz e Silva (2023) e Arakaki, Alonso e Godoy (2023) analisam o "Caso das Creches" de São Paulo, mostrando como a atuação do Judiciário e a criação de comitês de monitoramento contribuíram para ampliar o número de vagas e efetivar decisões estruturais. Essa relação entre gestão, política pública e poder judiciário redefine os mecanismos de accountability e evidencia os limites da capacidade estatal na garantia do direito à Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, estudos de Bortolini (2023) e Avelino e Ferraz (2021) ampliam o olhar para dimensões complementares: a intersetorialidade entre educação, saúde e nutrição, e a inclusão de crianças com deficiências em contextos de vulnerabilidade social. Essas abordagens reforçam a noção de que a gestão da Educação Infantil exige articulação entre múltiplos setores e políticas, de modo a assegurar o desenvolvimento pleno e equitativo das crianças brasileiras.

Assim, esta revisão narrativa busca integrar diferentes dimensões teóricas e empíricas da gestão na Educação Infantil no Brasil das mobilizações sociais às práticas pedagógicas, dos marcos legais às intervenções judiciais com o objetivo de compreender como as políticas públicas vêm moldando, tensionando e transformando a gestão educacional dessa etapa. A análise das publicações selecionadas permite identificar avanços, desafios e tendências emergentes na consolidação de uma gestão democrática, intersetorial e orientada pelo direito à infância.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESVENDANDO OS FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A sociedade moderna e as novas formas de gestão têm gerado maior enfoque para as pesquisas do campo de conhecimento denominado políticas públicas. Nesse contexto, direciona-se um olhar para as instituições públicas e modelos de gestão que sejam assertivos e cumpram o papel do Estado.

Para tanto, é importante ressaltar que, ainda nos anos 30, o termo *policy analysis* (análise de política pública) foi criado pelo cientista político, Harold Lasswell, com o objetivo de correlacionar e estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática dos governos (LASSWELL, 1936).

Corroborando, Herbert Simon, considerado o pai da Teoria Comportamental da Administração, traz a discussão o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos *(policy makers),* destacando que a racionalidade dos decisores públicos sofre influência de diversos fatores, tais como, informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto interesse etc. Sendo assim, com o intuito de minimizar essa influência, estratégias como a criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) resultam em um processo decisório mais assertivo (SIMON, 1957).

Por outro lado, o economista e cientista político, Charles Lindblom, vem de encontro com as teorias de Laswell e Simon, ressaltando a necessidade de considerar outras variáveis no processo de formulação e análise de políticas públicas. Para ele, a tomada de decisão em políticas públicas é praticada de maneira incremental, não sendo puramente racional com base em alternativas, ou seja, deveria considerar-se a complexidade do mundo real (LINDBLOM, 1959;1979).

Logo, David Easton, em sua obra *"A Framework for Political Analysis"* (Uma Estrutura para Análise Política), publicado em 1965, conceitua política pública como sendo um sistema. Para o autor, política pública advém da relação entre formulação, resultados e o ambiente na qual está inserida, além de, diversos atores que a influenciam (EASTON, 1965). A partir daí, destacam-se pesquisas que surgem para definir e discutir teorias relacionadas a política pública.

Conforme Rua (2009, p. 35), "as políticas públicas são o resultado da ação do governo, orientadas por valores, metas e decisões que envolvem um processo contínuo de formulação, implementação e avaliação". As políticas públicas conceituam-se como um conjunto de ações, programas, planos e deliberações governamentaisnas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), contando ou não com a participação de atores não estatais, que visam solucionar problemas públicos e assegurar direitos sociais. Configuram, assim, a materialização do compromisso do Estado com o bem-estar coletivo, especialmente, políticas educacionais direcionadas à educação infantil.

Desde as primeiras escolas brasileiras, o sistema educacional tem como um dos maiores desafios a implementação de políticas públicas que tenham resultados efetivos

em um ensino de qualidade. Uma das importantes estratégias tem sido o estímulo a práticas participativas na gestão das escolas públicas.

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PILAR DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EFETIVAS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9394/96, ressalta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no Brasil. E, cada vez mais o Governo Federal vem defendendo e estimulando práticas participativas na gestão das escolas públicas, especialmente, na educação infantil. Corroborando, destaca-se no Artigo 206 da Constituição Brasileira: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei".

Logo, entende-se como gestão democrática, a articulação entre os aspectos físicos, materiais, humanos e financeiros que visam à concretização da função social da escola (SILVEIRA; ARAÚJO, 2016). Ou seja, a gestão democrática transcende sua função meramente administrativa e se estrutura como um processo pedagógico e socialmente transformador.

De acordo com Libâneo (2013, p. 105):

> As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social.

Portanto, quando se trata de gestão escolar democrática, torna-se fundamental a participação da comunidade escolar, visto que, é tida como um dos principais princípios de integração do sistema escolar com a família, comunidade e sociedade, tendo a descentralização e a participação no processo educacional.

3. UM OLHAR SOBRE A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A trajetória das políticas educacionais no Brasil espelha as transformações políticas, sociais e econômicas nacionais. Ao longo de vasta parcela do século XX, a

educaçãonotadamente a Educação Infantilfoi predominantemente concebida como uma responsabilidade privada ou de caráter assistencialista, marcada por uma gestão fragmentada e de baixa institucionalização.

O processo de redemocratização, cuja consolidação se deu com a Constituição Federal de 1988, alçou a educação ao patamar de direito social universal e dever do Estado e da família, instituindo a gestão democrática como um princípio constitucional (Art. 206, inciso VI).

Conforme assevera Dourado (2012, p. 57), "a gestão democrática constitui-se em um dos eixos estruturantes para a consolidação das políticas públicas educacionais e para o fortalecimento da escola como espaço público".

Este novo paradigma fomentou a elaboração de marcos legais e ferramentas de gestão voltados à integração de políticas de educação, financiamento e avaliação, com o objetivo de consolidar um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

A Constituição Federal de 1988 configura-se como a matriz jurídica e de gestão das políticas educacionais brasileiras. Em seu Art. 208, ela reconhece a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica e postula a garantia estatal de acesso à creche e à pré-escola como direito da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) pormenoriza esse direito, explicitando no Art. 14 que os sistemas de ensino devem "assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes".

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069/90) robustece o papel da gestão educacional na promoção dos direitos infantojuvenis, ao firmar a corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade civil.

Por sua vez, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.º 13.257/2016) expande essa perspectiva ao sugerir uma gestão intersetorial, articulando educação, saúde, assistência social, cultura e direitos humanos, como forma de reconhecer a criança em sua integralidade.

Como salienta Campos (2018, p. 102), "A gestão intersetorial é condição indispensável para a efetividade das políticas voltadas à primeira infância, pois reconhece a criança como sujeito integral de direitos e requer o diálogo permanente entre diferentes áreas do poder público".

Nesse contexto, é necessário compreender o papel do Estado e dos Entes

Federativos na formulação e implementação das políticas voltadas à educação infantil. O arranjo federativo brasileiro pressupõe a partilha de responsabilidades entre União, Estados e Municípios, o que acarreta, por conseguinte, distintos níveis de gestão educacional.

No âmbito da Educação Infantil, essa divisão é nítida:

- União: Exerce função redistributiva e supletiva, definindo diretrizes nacionais, padrões de qualidade e provendo assistência técnica e financeira, notadamente por meio do Fundeb;
- Estados: Atuam em colaboração com os Municípios na oferta da Educação Infantil, prestando apoio à gestão pedagógica e administrativa;
- Municípios: Detêm a responsabilidade prioritária pela oferta e gestão direta da Educação Infantil, figurando como os principais executores das políticas públicas no cotidiano das instituições.

A eficácia de tais políticas está condicionada à capacidade de gestão dos entes federativos, os quais devem assegurar a articulação intergovernamental, o monitoramento e o envolvimento da sociedade civil.

De acordo com Oliveira (2010, p. 84), "a gestão das políticas públicas requer não apenas planejamento e recursos, mas também compromisso ético e político com a equidade e a inclusão social".

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 13.005/2014) representa o instrumento cardeal de planejamento e gestão estratégica da educação no país. Ele estabelece metas e estratégias que servem de bússola para os sistemas estaduais e municipais.A Meta 1 do PNE, fulcral para a Educação Infantil, prescreve: "universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE" (BRASIL, 2014, p. 6).

Os Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEEs e PMEs) realizam a adequação dessas metas às realidades locais, o que demanda da gestão pública a elaboração de diagnósticos, bem como estratégias de monitoramento e avaliação. Esses planos simbolizam, por conseguinte, o compromisso político, administrativo e gerencial dos entes federativos com a Educação Infantil, reiterando o princípio da gestão democrática e participativa como alicerce para a consolidação do direito à educação.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa de abordagem qualitativa, voltada à análise interpretativa das produções científicas sobre a gestão na Educação Infantil e sua articulação com as políticas públicas brasileiras nas últimas décadas. Diferentemente das revisões sistemáticas, a revisão narrativa busca integrar múltiplas perspectivas teóricas e empíricas, permitindo uma compreensão contextualizada e crítica das transformações ocorridas no campo educacional.

A seleção dos estudos foi guiada por três critérios centrais:

(i) Pertinência temática – inclusão de publicações que abordassem simultaneamente os eixos gestão, políticas públicas e Educação Infantil;

(ii) Relevância científica – priorização de artigos revisados por pares e disponíveis em bases de dados acadêmicas de acesso aberto, especialmente Scopus e Scielo;

(iii) Recorte temporal – foco em produções publicadas entre 2010 e 2025, período que concentra a consolidação das políticas nacionais para a Primeira Infância e a ampliação das redes públicas de creches e pré-escolas no Brasil.

Entre os estudos analisados, destacam-se Paulino e Côco (2016), que discutem a constituição da docência na Educação Infantil e as implicações das políticas de valorização profissional; Henriques et al. (2020), que utilizam o método narrativo (auto) biográfico para compreender as experiências formativas de professoras e suas ressignificações frente às políticas educacionais; e Liane (2020), que analisa a evolução da gestão democrática e do arranjo federativo na implementação das políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Esses estudos foram complementados por produções recentes sobre judicialização, gestão intersetorial e inclusão, que ampliam a compreensão das dimensões contemporâneas da gestão educacional.

O processo metodológico foi estruturado em três etapas:

1. Etapa exploratória, voltada ao mapeamento dos artigos nas bases mencionadas, por meio de combinações de descritores como *"gestão educacional"*, *"educação infantil"*, *"políticas públicas"* e *"Brasil"*;
2. Etapa analítica, que consistiu na leitura integral dos textos e na identificação de categorias temáticas emergentes, tais como gestão democrática, formação docente, intersetorialidade, judicialização e equidade; e

3. Etapa de síntese interpretativa, em que os achados foram integrados em uma narrativa articulada, buscando evidenciar convergências e tensões entre os diferentes estudos.

A análise dos conteúdos seguiu os princípios da análise temática interpretativa, valorizando os sentidos atribuídos pelos autores à relação entre gestão, políticas e práticas pedagógicas. Tal escolha metodológica aproxima-se da tradição da pesquisa narrativa em educação, que privilegia a voz e as experiências dos sujeitos e instituições envolvidos na construção das políticas e práticas formativas da Educação Infantil.

Dessa forma, a revisão narrativa não apenas sistematiza os principais achados da literatura recente, mas também busca compreender criticamente como os modelos de gestão, as estruturas institucionais e as políticas públicas vêm moldando o cotidiano e os desafios da Educação Infantil brasileira. O foco interpretativo adotado permite, portanto, reconhecer a gestão como um fenômeno histórico, político e formativo em constante transformação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise qualitativa foi conduzida a partir da leitura interpretativa dos textos selecionados, buscando identificar recorrências conceituais, convergências e tensões entre os autores sobre a gestão na Educação Infantil e as políticas públicas no Brasil. A leitura analítica permitiu agrupar os achados em quatro categorias temáticas: (1) gestão democrática e arranjo federativo, (2) formação e identidade docente, (3) judicialização e governança pública e (4) intersetorialidade e equidade na Educação Infantil.

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas da revisão narrativa

Categoria temática	Autores / Fontes	Principais achados	Síntese interpretativa
Gestão democrática e arranjo federativo	Liane (2020); Dourado (2012); Paro (2015)	O arranjo federativo brasileiro descentraliza a gestão da Educação Infantil, atribuindo aos municípios a execução das políticas. O PNE e os Planos Municipais de Educação consolidam a gestão democrática e participativa como eixo estruturante.	A efetividade das políticas públicas depende da articulação entre União, Estados e Municípios, mas também do engajamento da comunidade escolar e dos conselhos de educação.

Formação e identidade docente	Paulino e Côco (2016); Henriques et al. (2020); Claudia (2020)	As professoras de Educação Infantil constroem suas identidades profissionais em meio a tensões entre o cuidar e o educar. A formação em serviço é espaço de reconstrução de sentidos e de fortalecimento do pertencimento docente.	A gestão da formação docente deve ser entendida como processo coletivo e emancipador, articulando políticas de formação, carreira e valorização profissional à prática pedagógica.
Judicialização e governança pública	Cruz e Silva (2023); Arakaki, Alonso e Godoy (2023)	O 'Caso das Creches' de São Paulo mostra que o Judiciário tem se tornado agente ativo na garantia do direito à Educação Infantil. O monitoramento judicial, com comitês intersetoriais, gerou expansão de vagas e maior transparência.	A judicialização reconfigura a gestão pública ao incluir o controle social e judicial na implementação de políticas. É avanço em accountability, mas também evidencia falhas de planejamento e desigualdade na oferta.
Intersetorialidade e equidade	Avelino e Ferraz (2021); Henriques et al. (2020); Bortolini (2023)	A efetivação do direito à infância exige integração entre educação, saúde e assistência. As práticas de gestão intersetorial favorecem o atendimento integral e a redução das desigualdades regionais.	A intersetorialidade é vetor estratégico da gestão pública contemporânea, pois articula políticas sociais e amplia o alcance da Educação Infantil como política de proteção e desenvolvimento.

Quadro 2 – Convergências e tensões entre os estudos

Dimensão	Convergências teóricas	Tensões ou lacunas identificadas
Concepção de gestão	Todos os autores reconhecem a gestão como processo político e participativo, e não meramente administrativo.	Ausência de modelos consolidados de gestão democrática em redes municipais pequenas e interioranas.
Formação docente	Há consenso sobre a necessidade de políticas de formação continuada articuladas à prática.	Persistem desvalorização e sobrecarga das professoras da Educação Infantil.
Judicialização e direito à educação	O controle judicial ampliou o acesso e a visibilidade das creches.	A dependência de decisões judiciais indica fragilidade das políticas preventivas.
Integração intersetorial	A colaboração entre educação, saúde e assistência é apontada como essencial.	Falta institucionalização de práticas intersetoriais permanentes; ainda predominam ações pontuais.

A leitura integrada dos estudos analisados permitiu identificar quatro categorias centrais que estruturam a discussão sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil: gestão democrática e arranjo federativo; formação e identidade docente; judicialização e governança pública; e intersetorialidade e equidade.

No primeiro eixo, a gestão democrática e o arranjo federativo configuram-se como elementos estruturantes da consolidação da Educação Infantil como política pública de Estado. Autores como Liane (2020), Dourado (2012) e Paro (2015) destacam que o pacto federativo brasileiro atribui aos municípios a responsabilidade pela execução das ações, cabendo à União funções redistributivas e supletivas e aos Estados o papel de apoio técnico. Nesse contexto, os Planos Municipais de Educação e o PNE consolidam o princípio da gestão democrática e participativa, ao reconhecer a importância da cooperação entre esferas de governo e da atuação dos conselhos escolares e comunitários. A efetividade das políticas, contudo, depende do fortalecimento dos mecanismos de participação social e da formação gestora nos níveis local e regional, de modo a garantir transparência e continuidade administrativa.

A segunda categoria, formação e identidade docente, traz à tona a dimensão humana e profissional da gestão educacional. Paulino e Côco (2016), Henriques et al. (2020) e Claudia (2020) enfatizam que as professoras da Educação Infantil constroem suas identidades profissionais em um campo permeado por contradições históricas entre o cuidar e o educar. A formação continuada em serviço surge, portanto, como espaço de reflexão crítica e de ressignificação das práticas pedagógicas. A gestão da formação docente, quando concebida como processo coletivo e emancipador, integra políticas de carreira, formação e valorização profissional, fortalecendo o protagonismo das educadoras e a qualidade das práticas de ensino.

O terceiro eixo, judicialização e governança pública, representa uma inflexão contemporânea nas políticas de Educação Infantil. Estudos de Cruz e Silva (2023) e Arakaki, Alonso e Godoy (2023) demonstram que o chamado “Caso das Creches” de São Paulo tornou-se marco da intervenção judicial na efetivação do direito à educação. O estabelecimento de comitês de monitoramento e decisões estruturais pelo Judiciário impulsionou a expansão de vagas e o aprimoramento da transparência nas ações públicas. Contudo, esse movimento também revela a fragilidade da capacidade estatal de planejamento e execução autônoma, indicando que a judicialização, embora avance em termos de accountability e controle social, reflete a insuficiência de políticas preventivas e estruturais.

Por fim, o quarto eixo, intersetorialidade e equidade, evidencia o papel estratégico da gestão pública na integração de diferentes políticas sociais. Avelino e Ferraz (2021), Henriques et al. (2020) e Bortolini (2023) reforçam que a efetivação dos direitos da infância exige ações coordenadas entre os setores da educação, saúde e assistência social. As experiências relatadas mostram que a gestão intersetorial amplia o alcance das políticas, promove atendimento integral e contribui para reduzir desigualdades regionais e sociais. Ainda assim, permanecem desafios ligados à institucionalização dessas práticas e à formação de equipes multidisciplinares capazes de sustentar a articulação entre setores.

Em síntese, o Quadro 1 demonstra que os quatro eixos formam uma rede de relações interdependentes. A gestão democrática fornece a base político-institucional para que a formação docente, a governança judicial e a intersetorialidade possam operar de modo coerente e complementar. Todas essas dimensões se articulam na construção de uma Educação Infantil mais equitativa, participativa e de qualidade.

O Quadro 2, por sua vez, aprofunda a leitura das convergências e tensões encontradas na literatura. Os autores convergem ao reconhecer que a gestão educacional deve ser compreendida como um processo político, participativo e dialógico, afastando-se da visão meramente administrativa. No entanto, observam-se lacunas no desenvolvimento de modelos de gestão democrática consolidados, especialmente em redes municipais menores, nas quais os recursos e a capacidade técnica são limitados. Quanto à formação docente, há consenso sobre a importância das políticas de formação continuada articuladas à prática pedagógica, mas persistem problemas relacionados à desvalorização profissional, à sobrecarga de trabalho e à precarização das condições de carreira.

No campo da judicialização, reconhece-se que a intervenção do Judiciário foi decisiva para ampliar o acesso às creches e garantir o direito à educação, embora revele fragilidades estruturais das políticas públicas que deveriam anteceder a via judicial. Por fim, na integração intersetorial, há concordância quanto à sua relevância para a promoção da equidade, mas falta institucionalização de práticas duradouras, prevalecendo ações pontuais e fragmentadas.

De modo geral, os dois quadros evidenciam que a gestão da Educação Infantil no Brasil é atravessada por avanços normativos e desafios estruturais. A democratização da gestão, a valorização das educadoras, a consolidação da intersetorialidade e o fortalecimento da capacidade de planejamento são dimensões indissociáveis para o

aprimoramento das políticas públicas e para a efetivação plena do direito à infância. A revisão dos estudos revela que a gestão da Educação Infantil é um campo de disputas e reconstruções, no qual dimensões legais, políticas e pedagógicas se entrelaçam. O conjunto das publicações evidencia quatro eixos de mudança:

1. Da assistência ao direito: a Educação Infantil deixou de ser vista como política compensatória, tornando-se dever do Estado e direito da criança.

2. Da centralização à gestão democrática: o protagonismo municipal e a participação social tornaram-se pilares de uma nova governança pública.

3. Da invisibilidade à profissionalização docente: a gestão da formação e a identidade das professoras assumem papel central na qualidade da Educação Infantil.

4. Da fragmentação à intersetorialidade: a integração entre setores é fundamental para o atendimento integral e equitativo da criança pequena.

Essas transformações reafirmam o papel estratégico da gestão pública como dimensão articuladora das políticas e práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAKAKI, Allan Thiago Barbosa; ALONSO, Ricardo Pinha; GODOY, Sandro Marcos. A Análise Econômica do Direito aplicada à judicialização de políticas públicas de acesso à educação infantil pública. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade - REDES,** Marília, v. 11, n. 3, 2023.

AVELINO, Monique Ornellas de Almeida; FERRAZ, Priscila Correia da Silva. Educação Inclusiva: Olhar dos Profissionais Sobre as Crianças Com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Gerência Regional de Educação Cajazeiras e Pirajá: um Estudo Transversal. **Revista Brasileira de Educação Especial,** [S.l.], v. 26, n. 2, p. 183-199, 2020.

BORTOLINI, Gisele Ane.Comments on the need for a new look at public policies on food and nutrition in early childhood. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 28, n. 5, p. 1541-1543, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26

jun. 2014.

BRASIL.Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.** Diário Oficial da União*:* Brasília, DF, 9 mar. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. **Políticas de Educação Infantil e o Marco Legal da Primeira Infância.** São Paulo: Cortez, 2018.

CRUZ, Luana Pedrosa de Figueiredo; SILVA, Raissa Almeida. Políticas públicas de educação infantil e seu controle pelo judiciário: reflexões acerca da importância do comitê de monitoramento no caso das vagas em creches na cidade de São Paulo sob a ótica do processo estrutural.**Revista Eletrônica de Direito Processual**, v. 24, n. 1, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos e políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 53–67, 2012.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

HENRIQUES, A. B. et al. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa Narrativa (auto) biográfica: contribuições para as Políticas públicas de formação do professor de Educação infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 123-140, 2020.

LASWELLL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIANE, Maria da Graça**.**Gestão democrática e arranjo federativo na implementação das políticas públicas de Educação Infantil.**Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LINDBLOM, Charles E. "The Science of Muddling Through", **Public Administration Review** 19: 78-88. 1959.

LINDBLOM, Charles E. "Still Muddling, Not Yet Through", **Public Administation Review** 39: 517-526. 1979.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 41, 2020.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e gestão da educação básica no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. **Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [online], v. 24, n. 92, p. 697-718, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300008. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

SILVEIRA, T. A. T. M.; ARAÚJO, C. S. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 31, n. 3, p. 697–717. 2016.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, NORMATIVOS E POLÍTICOS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS DA CAPES (2013–2024)

Luci Mary Duso Pacheco[74]
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra[75]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O artigo analisa criticamente os fundamentos epistemológicos, normativos e políticos da autoavaliação na pós-graduação brasileira, com base na leitura dos principais documentos orientadores da CAPES — Relatórios Quadrienais de Avaliação (2013–2021), Guia de Autoavaliação (2019), Documento de Área da Educação (2021) e Relatório Técnico (2022). O estudo, de natureza qualitativa e abordagem documental, articula revisão teórica e análise de conteúdo, tendo como referência autores como Dias Sobrinho (2018), Morosini (2019), Sordi e Lück (2020), Souza, Real e Miranda (2025), e Verhine et al. (2020). A investigação demonstra que, entre 2013 e 2024, a política avaliativa da CAPES passou de um modelo regulatório e técnico para uma abordagem mais reflexiva e multidimensional, que reconhece o protagonismo institucional e a importância da autoavaliação como prática formativa e emancipatória. Conclui-se que a autoavaliação constitui um dispositivo epistemopolítico fundamental para o fortalecimento da qualidade, da autonomia e da responsabilidade pública na pós-graduação brasileira, ao articular regulação, reflexão e compromisso social.

Palavras-chave: Autoavaliação; Pós-graduação; CAPES; Avaliação institucional; Políticas educacionais

SELF-EVALUATION IN BRAZILIAN GRADUATE EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL, NORMATIVE, AND POLITICAL FOUNDATIONS IN CAPES ASSESSMENT POLICIES (2013–2024)

Abstract
This article critically analyzes the epistemological, normative, and political foundations of self-evaluation in Brazilian graduate education, based on the main guiding documents issued by CAPES — Quadrennial Evaluation Reports (2013–2021), Self-Evaluation Guide (2019), Education Area Document (2021), and Technical Report (2022). The study adopts a qualitative and documentary approach, combining theoretical review and content analysis, supported by authors such as Dias Sobrinho (2018), Morosini (2019), Sordi and Lück (2020), Souza, Real, and Miranda (2025), and Verhine et al. (2020). The findings reveal that, between 2013 and 2024, CAPES' evaluation policy evolved from a regulatory and technical model to a more reflective

[74] Doutora em Educação. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS – Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br
[75] Doutora em Educação. Pesquisadora CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB – PB – Brasil. E-mail: gracinhavieira@yahoo.com.br

and multidimensional approach, acknowledging institutional protagonism and the formative and emancipatory potential of self-evaluation. It concludes that self-evaluation is an epistemopolitical device essential to strengthening quality, autonomy, and public responsibility in Brazilian graduate education, integrating regulation, reflection, and social commitment.

Keywords: Self-evaluation; Graduate education; CAPES; Institutional assessment; Educational policies.

Introdução

A avaliação da pós-graduação brasileira consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como um dos pilares de sustentação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criado em 1951, esse sistema foi sendo aperfeiçoado mediante a incorporação de dimensões quantitativas e qualitativas no acompanhamento dos programas de pós-graduação stricto sensu, com o intuito de promover a excelência acadêmica e a relevância social das atividades de ensino e pesquisa. Nesse contexto, a autoavaliação emergiu, especialmente a partir da década de 2010, como um instrumento estratégico para o fortalecimento da cultura avaliativa e para a consolidação de processos formativos e emancipatórios nas instituições de ensino superior (SOUZA; REAL; MIRANDA, 2025; VERHINE et al., 2020).

Historicamente, o modelo de avaliação conduzido pela CAPES foi marcado por uma lógica predominantemente externa, centrada em indicadores de produtividade acadêmica, impacto científico e inserção social. Todavia, as transformações sociais e políticas que perpassam o campo da educação superior, associadas às exigências de transparência, controle e responsabilidade social, impulsionaram a incorporação de mecanismos internos de avaliação institucional. A autoavaliação, nesse sentido, passa a configurar-se não apenas como um requisito técnico-administrativo, mas como um processo formativo e participativo, capaz de articular a regulação e a emancipação institucional (DIAS SOBRINHO, 2018; SORDI; LÜCK, 2020).

Nos últimos ciclos avaliativos — particularmente entre 2013 e 2024 — a CAPES tem promovido a ampliação e o aperfeiçoamento de instrumentos voltados à autoavaliação, culminando na publicação do Guia de Autoavaliação da CAPES (2019), do Documento de Área da Educação (2021) e do Relatório Técnico (2022). Esses documentos evidenciam uma inflexão metodológica e epistemológica, ao reconhecerem

a importância da autoavaliação como componente essencial da qualidade e da sustentabilidade dos programas de pós-graduação.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos epistemológicos, normativos e políticos da autoavaliação na pós-graduação brasileira, à luz dos principais documentos orientadores da CAPES e das contribuições teóricas de autores que problematizam a relação entre avaliação, autonomia e desenvolvimento institucional. Parte-se do pressuposto de que a autoavaliação, quando compreendida em sua dimensão crítica, constitui um mecanismo de reflexão e transformação institucional, capaz de integrar as dimensões formativas e regulatórias da política de avaliação.

Assim, o artigo estrutura-se em quatro seções principais: na primeira, são discutidos os fundamentos epistemológicos da autoavaliação, destacando suas bases conceituais e metodológicas; na segunda, analisam-se os fundamentos normativos e políticos que orientam a prática avaliativa na pós-graduação; na terceira, apresenta-se a metodologia da pesquisa, de caráter documental e analítico; e, por fim, a análise comparativa dos documentos da CAPES (2013–2024) evidencia avanços, tensões e desafios do processo de institucionalização da autoavaliação no sistema nacional.

1. Fundamentos Epistemológicos da Autoavaliação

A compreensão da autoavaliação na pós-graduação brasileira demanda a explicitação de seus fundamentos epistemológicos, ou seja, das concepções de conhecimento, ciência e universidade que orientam esse processo. Trata-se de um campo permeado por tensões entre a lógica regulatória — voltada à mensuração e ao controle — e a lógica formativa e emancipatória, ancorada na reflexão crítica e na autonomia institucional (DIAS SOBRINHO, 2018; MOROSINI, 2019).

A epistemologia da avaliação educacional desloca-se, nas últimas décadas, de uma perspectiva positivista para uma abordagem crítico-dialógica, na qual o conhecimento produzido a partir da autoavaliação não se limita à aferição de resultados, mas busca compreender os processos formativos, os contextos institucionais e os impactos sociais da produção científica. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010, 2018) argumenta que avaliar é, antes de tudo, um ato político e ético, pois envolve juízos de valor e decisões sobre o que deve ser considerado relevante no campo científico e educacional.

Na perspectiva epistemológica crítica, a autoavaliação é entendida como um processo de construção coletiva do conhecimento institucional, em que sujeitos e comunidades acadêmicas analisam suas práticas, reconstroem sentidos e projetam novas direções. Essa visão aproxima-se do pensamento de Paulo Freire (1996), ao considerar que a reflexão crítica é condição para a transformação da prática e para a superação de modelos autoritários e tecnicistas de gestão. Assim, a autoavaliação torna-se uma prática formativa, dialógica e emancipadora, que articula saberes, valores e projetos institucionais (SORDI; LÜCK, 2020).

Segundo Cunha (2017) e Morosini (2019), o desenvolvimento de uma cultura avaliativa nas universidades pressupõe a consolidação de um ethos institucional voltado à aprendizagem organizacional, à gestão participativa e à valorização dos sujeitos que produzem conhecimento. A epistemologia que sustenta essa concepção reconhece a complexidade do fenômeno educacional e a interdependência entre as dimensões cognitiva, política e ética da avaliação.

A cultura avaliativa, portanto, não se confunde com a cultura de mensuração, que se baseia em rankings e indicadores padronizados. Ao contrário, busca instaurar um processo de aprendizagem institucional contínua, em que a autoavaliação atua como dispositivo de autoconhecimento e autotransformação. Nessa linha, Gatti (2021) observa que os programas de pós-graduação, ao incorporarem práticas de autoavaliação, desenvolvem capacidades críticas de análise sobre sua produção científica, inserção social e impacto formativo, fortalecendo sua identidade acadêmica.

A autoavaliação, quando concebida em uma perspectiva epistemológica emancipatória, não se reduz a um instrumento de controle, mas constitui um espaço de construção epistêmica coletiva. Trata-se de um campo de diálogo entre diferentes formas de racionalidade: a racionalidade técnica, voltada à eficácia e à mensuração; e a racionalidade comunicativa, voltada à argumentação, ao consenso e à reconstrução de sentidos (HABERMAS, 1987; DIAS SOBRINHO, 2018).

Sordi e Lück (2020) ressaltam que a avaliação institucional, quando fundamentada nessa epistemologia crítica, contribui para o fortalecimento da autonomia universitária e para o aprimoramento das práticas pedagógicas e científicas. A autoavaliação, assim, pode ser compreendida como um processo de produção de sentido institucional, no qual as comunidades acadêmicas reinterpretam sua missão, seus valores e seus impactos sociais.

Essa concepção dialoga com o pensamento de Chauí (2003), ao reconhecer a universidade como instituição social e política, responsável não apenas pela produção de conhecimento, mas pela formação de sujeitos críticos e pela defesa da esfera pública. A autoavaliação, nesse contexto, é uma prática epistêmica que reafirma o caráter público da educação e o compromisso da pós-graduação com o desenvolvimento científico e social.

A partir do ciclo 2013–2024, observa-se, nos documentos da CAPES, um movimento gradual de incorporação dessa epistemologia crítica e reflexiva. O Guia de Autoavaliação da CAPES (2019) propõe que os programas desenvolvam práticas contínuas de autoanálise, com foco na melhoria de sua qualidade e na articulação entre formação, produção de conhecimento e impacto social. Esse documento enfatiza que a autoavaliação deve ser conduzida de forma participativa e contextualizada, reconhecendo a diversidade epistemológica e regional dos programas de pós-graduação.

O Documento de Área da Educação (2021) reforça essa orientação ao reconhecer a importância da autoavaliação como processo formativo que integra ensino, pesquisa e extensão. Já o Relatório Técnico CAPES (2022) destaca que os resultados da autoavaliação contribuem para a formulação de políticas institucionais de melhoria da qualidade e para a consolidação da autonomia acadêmica.

Portanto, a epistemologia da autoavaliação na pós-graduação brasileira ancora-se em uma perspectiva crítico-reflexiva, que busca equilibrar as dimensões regulatórias e emancipatórias da avaliação, reconhecendo a complexidade do conhecimento e o protagonismo das instituições e dos sujeitos que o produzem.

3. Fundamentos Normativos e Políticos da Autoavaliação na Pós-Graduação Brasileira

A autoavaliação na pós-graduação brasileira não é apenas um instrumento metodológico, mas também um dispositivo normativo e político que traduz concepções de Estado, de universidade e de qualidade da educação superior. A análise de seus fundamentos normativos e políticos permite compreender o modo como a política de avaliação da CAPES vem sendo orientada por tensões entre a regulação estatal e a autonomia institucional, entre a prestação de contas e o aperfeiçoamento formativo (DIAS SOBRINHO, 2018; VERHINE et al., 2020; SOUZA; REAL; MIRANDA, 2025).

O sistema nacional de avaliação da pós-graduação stricto sensu tem suas bases lançadas na década de 1970, com a criação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que buscou estruturar o crescimento ordenado do setor e assegurar padrões mínimos de qualidade. Desde então, o papel da CAPES tornou-se central na regulação e no financiamento da pós-graduação, por meio da implementação de mecanismos de avaliação periódica, inicialmente de caráter externo e quantitativo (ARAUJO; GUERRA, 2025).

Com o avanço das políticas educacionais nas décadas de 1990 e 2000 — impulsionadas pelo Decreto nº 2.306/1997, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelos sucessivos PNPGs — consolidou-se um modelo avaliativo híbrido, combinando dimensões regulatórias e de indução da qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010; CUNHA, 2017). Nesse contexto, a CAPES passou a normatizar os critérios de desempenho, produtividade e impacto social dos programas, gerando um sistema de avaliação em larga escala com repercussões diretas no financiamento e na reputação institucional.

A partir de 2013, com o Relatório Quadrienal de Avaliação (2013–2016), a CAPES iniciou um processo de revisão metodológica que buscou ampliar a transparência e incluir indicadores qualitativos, abrindo espaço para o desenvolvimento da autoavaliação institucional. Essa inflexão normativa foi consolidada pelo Guia de Autoavaliação da CAPES (2019), que introduziu orientações formais para a implementação de processos internos de autoavaliação nos programas de pós-graduação.

A institucionalização da autoavaliação como política pública da CAPES expressa um duplo movimento: de um lado, o fortalecimento da regulação estatal sobre a pós-graduação; de outro, o reconhecimento da autonomia institucional como princípio de gestão democrática. Tal movimento é descrito por Verhine et al. (2020) como uma tentativa de integrar a autoavaliação ao ciclo avaliativo da CAPES, garantindo coerência entre a avaliação externa e a autoavaliação interna dos programas.

Do ponto de vista político, a autoavaliação se insere em um contexto mais amplo de reconfiguração do papel do Estado e de governança educacional, marcado por demandas de eficiência, transparência e responsabilidade (GATTI, 2021). Essa dinâmica reflete as transformações das políticas públicas educacionais no Brasil, que passaram a adotar mecanismos de gestão por resultados, em consonância com

orientações internacionais (OCDE, UNESCO) e com a agenda global de qualidade na educação superior (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Contudo, autores como Dias Sobrinho (2018) e Morosini (2019) alertam que, embora a regulação seja necessária para garantir padrões de qualidade e equidade, ela não pode se sobrepor ao caráter formativo e crítico da avaliação. A autoavaliação deve ser compreendida como espaço de reflexão institucional, e não apenas como exigência burocrática.

O Guia de Autoavaliação da CAPES (2019) constitui o principal documento normativo que orienta a implementação da autoavaliação nos programas de pós-graduação. Elaborado a partir das deliberações do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) e de comissões técnicas da CAPES, o guia estabelece princípios, objetivos e etapas do processo de autoavaliação, enfatizando sua natureza participativa, diagnóstica e formativa.

Entre seus princípios orientadores, destacam-se:

- o caráter processual e contínuo da autoavaliação;
- a participação da comunidade acadêmica;
- a coerência entre autoavaliação e planejamento estratégico;
- a integração com o ciclo quadrienal de avaliação da CAPES.

O Documento de Área da Educação (2021) reafirma esses princípios ao situar a autoavaliação como elemento estruturante do conceito de qualidade, articulando-a à tríplice missão da universidade — ensino, pesquisa e extensão. Além disso, propõe indicadores de análise qualitativa que buscam captar a identidade e o impacto dos programas no território e na sociedade.

O Relatório Técnico da CAPES (2022), por sua vez, consolida a autoavaliação como componente do novo modelo de avaliação multidimensional, que pretende superar a ênfase na produtividade quantitativa e valorizar a diversidade epistemológica e institucional dos programas. Esse relatório enfatiza que a autoavaliação deve servir de base para o planejamento estratégico institucional, funcionando como instrumento de gestão e de autoconhecimento organizacional.

A autoavaliação, enquanto política pública, é atravessada por disputas simbólicas e ideológicas sobre o papel da universidade e da pós-graduação na sociedade. De um lado, há uma concepção de avaliação vinculada à regulação estatal e ao controle da eficiência, que entende a autoavaliação como mecanismo de legitimação de resultados. De outro, há uma concepção emancipatória e democrática, que a concebe

como ferramenta de reflexão crítica e transformação institucional (DIAS SOBRINHO, 2018; SORDI; LÜCK, 2020).

Portanto, compreender os fundamentos políticos da autoavaliação implica reconhecer que ela se constitui como campo de poder e de disputa de sentidos, onde se negociam concepções de qualidade, de autonomia e de responsabilidade pública. Ao mesmo tempo, a CAPES, como agência de Estado, tem buscado articular essas dimensões, promovendo uma política que combine regulação e indução, controle e emancipação, avaliação e formação.

4. Metodologia: Análise Documental e Contexto da Avaliação da CAPES

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre políticas públicas de educação superior e tem como enfoque a autoavaliação na pós-graduação brasileira, compreendida como prática institucional e componente do modelo avaliativo da CAPES. Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter documental e analítico, voltada à interpretação crítica de documentos oficiais e de produções científicas que abordam o tema no contexto nacional.

A pesquisa documental é uma modalidade da pesquisa qualitativa que se utiliza de fontes primárias, como relatórios, leis, resoluções e pareceres, para reconstruir processos históricos e analisar políticas públicas (CELLARD, 2012). Tal abordagem permite compreender como os discursos institucionais e normativos da CAPES configuram sentidos sobre a autoavaliação e influenciam a dinâmica dos programas de pós-graduação.

De acordo com Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, valorizando o contexto e a multiplicidade de significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições. Assim, a análise documental adotada neste estudo fundamenta-se em uma perspectiva interpretativa e crítica, orientada pela hermenêutica das políticas públicas (MAINARDES, 2018) e pelos aportes da epistemologia crítica da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2018; MOROSINI, 2019).

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo caráter sociopolítico e discursivo da autoavaliação, entendida não apenas como instrumento técnico, mas como expressão de concepções de universidade, qualidade e regulação. Nesse sentido, o

estudo busca analisar os fundamentos epistemológicos, normativos e políticos presentes nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas que tratam da autoavaliação no sistema nacional de pós-graduação.

O corpus documental da pesquisa foi composto por documentos oficiais da CAPES e textos acadêmicos de referência publicados entre 2013 e 2024. A seleção dos documentos considerou sua relevância normativa e seu papel na consolidação da política de autoavaliação. São eles:

1. Relatórios Quadrienais de Avaliação da CAPES (2013–2016 e 2017–2020) – que apresentam a metodologia e os resultados da avaliação dos programas de pós-graduação, com destaque para a incorporação gradual da autoavaliação como componente do processo avaliativo.
2. Documento de Área da Educação (2021) – que detalha as diretrizes específicas para a avaliação dos programas de pós-graduação em Educação, enfatizando a autoavaliação como prática formativa e de planejamento institucional.
3. Guia de Autoavaliação da CAPES (2019) – principal documento orientador da política de autoavaliação, no qual são explicitados seus princípios, objetivos e etapas.
4. Relatório Técnico da CAPES (2022) – que apresenta o novo modelo de avaliação multidimensional da pós-graduação e sistematiza os avanços e desafios na implementação da autoavaliação no sistema nacional.
5. Relatórios e deliberações parciais do ciclo 2021–2024, disponíveis em meio digital, que atualizam o debate sobre a continuidade e o aperfeiçoamento do modelo de avaliação.

Além dos documentos oficiais, foram considerados artigos e estudos de referência que discutem o tema da autoavaliação na pós-graduação, entre os quais se destacam:

- SOUZA; REAL; MIRANDA (2025) – que analisam a autoavaliação nos programas de pós-graduação em Educação;
- VERHINE et al. (2020) – que examinam a integração entre autoavaliação e avaliação externa na CAPES.

Esses textos, aliados a produções de autores como Dias Sobrinho (2018), Morosini (2019), Sordi e Lück (2020) e Gatti (2021), formam o quadro analítico de sustentação teórica e crítica da pesquisa.

Os documentos foram analisados a partir de uma leitura crítico-interpretativa, que possibilitou compreender como a CAPES vem reconfigurando o papel da autoavaliação em seus ciclos avaliativos e como as instituições de ensino superior vêm internalizando essa prática em seus processos de gestão e planejamento.

5. Análise e Discussão: A Autoavaliação nos Documentos da CAPES (2013–2024)

A análise dos documentos oficiais da CAPES entre 2013 e 2024 revela um processo gradual de institucionalização da autoavaliação na política de avaliação da pós-graduação brasileira. Esse percurso evidencia uma transição de um modelo predominantemente regulatório, centrado em indicadores de produtividade, para uma abordagem mais formativa e reflexiva, que reconhece o papel das instituições e dos programas como sujeitos ativos na construção da qualidade acadêmica.

5.1 Ciclo 2013–2016: a avaliação como controle e padronização

No ciclo avaliativo 2013–2016, observa-se a prevalência de um paradigma técnico-burocrático de avaliação, fortemente orientado por critérios de desempenho quantitativo, como número de publicações, titulação e internacionalização. A autoavaliação ainda não figurava como componente formal do processo, embora houvesse sinais iniciais de sua necessidade, sobretudo nas discussões da Diretoria de Avaliação e nos fóruns de coordenadores de área (CAPES, 2016).

Essa fase expressa o que Dias Sobrinho (2018) denomina de "lógica de accountability regulatória", em que o foco recai sobre o cumprimento de metas e a aferição de resultados, com menor ênfase nos processos formativos. Segundo o autor, esse modelo tende a reforçar a hierarquização entre programas e a homogeneização de critérios, enfraquecendo a autonomia das instituições.

A autoavaliação, nesse contexto, surge de forma incipiente, associada a práticas internas de planejamento e de relatórios de gestão, sem respaldo normativo estruturado. Conforme Verhine et al. (2020), esse período consolidou a base técnica do sistema, mas ainda carecia de uma dimensão reflexiva e institucional.

5.2 Ciclo 2017–2020: a institucionalização da autoavaliação

A partir do ciclo 2017–2020, a CAPES incorporou oficialmente a autoavaliação como um dos eixos do processo avaliativo. O Guia de Autoavaliação (CAPES, 2019)

representou um marco importante, ao estabelecer princípios, objetivos e dimensões para orientar as instituições na elaboração de seus relatórios internos.

Segundo o documento, a autoavaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de análise crítica e participativa, voltado ao aprimoramento das ações do programa e à construção de uma cultura de qualidade. Esse movimento sinaliza uma mudança paradigmática: a avaliação passa a ser entendida não apenas como mecanismo de regulação, mas também como estratégia de autoconhecimento e planejamento institucional (CAPES, 2019).

O Guia propõe uma metodologia baseada em quatro dimensões: (a) coerência entre missão, objetivos e resultados do programa; (b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; (c) impacto acadêmico e social; e (d) gestão e sustentabilidade. Essa estrutura reflete uma visão multidimensional da qualidade, ampliando o escopo da avaliação tradicional.

Autores como Morosini (2019) e Sordi e Lück (2020) destacam que, nesse ciclo, a autoavaliação se consolidou como instrumento de aprendizagem organizacional, permitindo aos programas identificar fragilidades e potencialidades em seus processos formativos. No entanto, a implementação mostrou-se desigual entre áreas, com limitações de tempo, infraestrutura e cultura avaliativa (SOUZA; REAL; MIRANDA, 2025).

5.3 Ciclo 2021–2024: o modelo multidimensional e o protagonismo institucional

O ciclo 2021–2024 marca o início de uma reformulação estrutural do modelo de avaliação da pós-graduação, com a adoção de uma abordagem multidimensional (CAPES, 2022). Essa proposta busca equilibrar critérios quantitativos e qualitativos, fortalecendo dimensões como inovação, impacto social, internacionalização e autoavaliação.

De acordo com o Relatório Técnico da CAPES (2022), a autoavaliação deixa de ser um anexo e passa a integrar o núcleo da avaliação institucional. A ênfase recai sobre o protagonismo dos programas, que devem construir narrativas analíticas capazes de evidenciar coerência, relevância e impacto social. Essa orientação está alinhada à noção de avaliação emancipatória (DIAS SOBRINHO, 2018), que valoriza a reflexão crítica, o diálogo e a autonomia institucional.

Nesse contexto, a autoavaliação é entendida como processo formativo, dialógico e contínuo, implicando o envolvimento de docentes, discentes e gestores. O Documento de Área da Educação (CAPES, 2021) reforça esse entendimento, orientando os

programas a desenvolver práticas que articulem planejamento estratégico, inclusão e responsabilidade social.

A análise evidencia uma trajetória de amadurecimento conceitual e político, na qual a CAPES passa a reconhecer a autoavaliação como dimensão essencial para a qualidade e a legitimidade do sistema nacional de pós-graduação.Entretanto, essa evolução ainda enfrenta desafios estruturais e culturais: a ausência de indicadores qualitativos claros, a dificuldade de institucionalizar processos contínuos de autoestudo e a tensão entre regulação e autonomia.

Como observa Dias Sobrinho (2018), a avaliação só cumpre seu papel público quando se transforma em prática emancipatória, orientada por valores éticos e sociais, e não apenas por métricas de desempenho.

6. Considerações Finais: Entre a Regulação e a Emancipação Institucional na Política de Autoavaliação da CAPES (2013–2024)

A trajetória da autoavaliação na pós-graduação brasileira, especialmente entre os ciclos de 2013 e 2024, evidencia o amadurecimento conceitual, normativo e político do sistema de avaliação conduzido pela CAPES. Nesse período, observa-se a passagem de uma lógica predominantemente regulatória, centrada na aferição de resultados e na homogeneização de critérios, para uma abordagem mais reflexiva, participativa e emancipatória, que reconhece as instituições e os programas como sujeitos ativos na construção de sua própria qualidade.

A análise dos documentos oficiais — Relatórios Quadrienais de Avaliação (2013–2021), Guia de Autoavaliação da CAPES (2019), Documento de Área da Educação (2021) e Relatório Técnico (2022) — permite constatar que a CAPES tem buscado consolidar um modelo avaliativo multidimensional, que equilibra as dimensões quantitativas e qualitativas da produção científica e formativa. Nesse movimento, a autoavaliação emerge como eixo estruturante da política de qualidade, articulando a regulação nacional com o protagonismo institucional.

Contudo, essa mudança paradigmática não se realiza de forma linear. A permanência de práticas tecnocráticas e meritocráticas ainda tensiona a efetivação de uma cultura de autoavaliação realmente crítica e emancipatória. Como argumenta Dias Sobrinho (2018), o desafio está em transformar a avaliação em prática pública de sentido, que articule compromisso ético, relevância social e qualidade científica. A

autoavaliação, nessa perspectiva, deve ser compreendida como ato político e pedagógico, que possibilita às instituições pensar sua função social, seus impactos e suas responsabilidades diante da sociedade.

Autores como Morosini (2019), Sordi e Lück (2020) e Gatti (2021) apontam que a efetividade da autoavaliação depende de três condições fundamentais: (a) o fortalecimento da cultura institucional de reflexão coletiva; (b) a integração da autoavaliação ao planejamento estratégico dos programas; e (c) o reconhecimento da diversidade epistemológica e regional que caracteriza o sistema nacional de pós-graduação. Tais condições são indispensáveis para que a autoavaliação se converta em instrumento de transformação institucional e não em mera exigência burocrática.

No plano epistemológico, a autoavaliação reafirma o compromisso da pós-graduação com a produção crítica do conhecimento e com o princípio freireano da reflexão sobre a prática como base da autonomia e da transformação. No plano normativo, ela representa a consolidação de um marco regulatório que amplia o papel das instituições, ao mesmo tempo em que redefine o papel da CAPES como agência mediadora e orientadora, e não apenas avaliadora. No plano político, constitui-se em um movimento de democratização da gestão acadêmica, aproximando a avaliação das práticas concretas de ensino, pesquisa e extensão.

Entre a regulação e a emancipação institucional, a autoavaliação assume um papel dialético e estratégico: regula ao mesmo tempo em que emancipa; orienta enquanto forma; avalia enquanto transforma. Essa dialética reflete a complexidade da universidade contemporânea, que precisa responder às demandas de responsabilidade pública sem perder de vista sua missão formadora e social.

Assim, a política de autoavaliação da CAPES entre 2013 e 2024 pode ser compreendida como um processo em construção, que avança na consolidação de um modelo de avaliação participativo, crítico e multidimensional, mas que ainda exige esforços para consolidar práticas permanentes de reflexão institucional. A consolidação dessa perspectiva depende, sobretudo, de uma mudança cultural e epistemológica que valorize o diálogo, o pluralismo e a responsabilidade pública como princípios orientadores da qualidade na pós-graduação.

Conclui-se, portanto, que a autoavaliação, mais do que um instrumento técnico, é uma estratégia epistemopolítica de fortalecimento da pós-graduação brasileira, ao promover o autoconhecimento institucional, o aperfeiçoamento dos processos formativos e a reafirmação do compromisso social da ciência. Ao reconhecer a

universidade como espaço de produção de sentidos e de emancipação humana, a autoavaliação reafirma o valor público da educação e a necessidade de políticas avaliativas que unam rigor, diálogo e justiça cognitiva.

Referências

CAPES. **Documento de Área da Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documento-de-area-educacao-2021. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPES. **Guia de Autoavaliação da Pós-Graduação**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/guia-de-autoavaliacao-2019. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPES. **Relatório Técnico: Novo Modelo de Avaliação da Pós-Graduação**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-tecnico-2022. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPES. **Relatórios Quadrienais de Avaliação (2013–2021)**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/avaliacao/relatorios-quadrienais. Acesso em: 12 nov. 2025.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5–15, 2003.

CUNHA, M. I. da. **Formação docente e avaliação institucional: a cultura da autoavaliação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e compromisso público da educação superior: entre a regulação e a emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade na pós-graduação: desafios contemporâneos**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 42, e245632, 2021. DOI: 10.1590/ES.245632.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. **Políticas de educação superior e o processo de Bolonha: a produção da convergência europeia e os impactos no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, p. 989–1013, 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000400005.

MAINARDES, J. **Política educacional e seus objetos de estudo: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1033–1052, 2018.

MOROSINI, M. C. **Qualidade e avaliação na educação superior brasileira: tendências e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

OCDE. **Panorama da Educação 2021: indicadores da OCDE**. Brasília, DF: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2021. Tradução: Fundação Santillana. Disponível em: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/. Acesso em: 10 nov. 2025.

SORDI, M. R. L.; LÜCK, H. **Autoavaliação institucional e qualidade educativa: perspectivas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2020.

SOUZA, Â. R. de; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. de. **A autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 20, p. 1–12, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24882.038. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24882. Acesso em: 12 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_por. Acesso em: 10 nov. 2025.

VERHINE, R. E. et al. **A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 2, p. 339–353, jul. 2020.

DIREITO EDUCATIVO E ACCOUNTABILITY: IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA

Luís Mauro Costa Nunes[76]
Luci dos SantosBernardi[77]
Roseclé Oliveira dos Santos[78]

Eixo Temático 7: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O estudo discute os impactos das avaliações externas em larga escala brasileiras, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)na área de Matemática, problematizando sua compatibilidade com os princípios da Educação Matemática Crítica (EMC), especialmente no que tange à tensão entre igualdade social e equidade educacional. Embora essas avaliações tenham como propósito mensurar a qualidade da educação básica, sua natureza padronizada tende a privilegiar resultados quantitativos, em detrimento de aspectos qualitativos e reflexivos da aprendizagem. Fundamentado teoricamente em Skovsmose, D'Ambrosio e Freire, o trabalho analisa como a EMC propõe uma prática pedagógica voltada à democracia, ao diálogo e à contextualização cultural do conhecimento matemático. O trabalhotem abordagem exploratória qualitativa,pautada em pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados apontam que há uma tensão entre a padronização das avaliações e os objetivos emancipatórios da EMC, as primeiras reforçam o tecnicismo e a ideologia da certeza, a segunda defende a compreensão crítica e contextualizada. Conclui-se que o alinhamento entre avaliação e EMC requer instrumentos que valorizem o raciocínio lógico, a análise crítica e a aplicação social da matemática. Repensar os processos avaliativos é essencial para promover uma educação matemática significativa, democrática e transformadora.

Palavras-chave: Avaliações externas. Democracia. Educação Matemática Crítica. Ensino de Matemática.

EDUCATIONAL RIGHTS AND ACCOUNTABILITY: IMPACTS OF EXTERNAL ASSESSMENTS ON MATHEMATICS TEACHING PRACTICE

Abstract
This study discusses the impacts of large-scale external assessments in Brazil, such as the Basic Education Assessment System (SAEB) and the National High School Exam (ENEM), in the area of Mathematics, problematizing their compatibility with the

[76] Doutorando e Mestre em Educaçãopela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professor de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso e da rede Municipal de Cuiabá. E-mail: luismauronunes51@gmail.com
[77] Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com
[78] Doutoranda e Mestre em Educaçãopela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso. E-mail: roseguira15@gmail.com

principles of Critical Mathematics Education (CME), especially regarding the tension between social equality and educational equity. Although these assessments aim to measure the quality of basic education, their standardized nature tends to privilege quantitative results, to the detriment of qualitative and reflective aspects of learning. Theoretically grounded in Skovsmose, D'Ambrosio, and Freire, the work analyzes how CME proposes a pedagogical practice focused on democracy, dialogue, and the cultural contextualization of mathematical knowledge.This work employs a qualitative exploratory approach, based on bibliographic research and document analysis. The results indicate a tension between the standardization of assessments and the emancipatory objectives of Mathematical and Comprehensive Education (MCE); the former reinforces technicality and the ideology of certainty, while the latter advocates for critical and contextualized understanding. It concludes that aligning assessment with MCE requires instruments that value logical reasoning, critical analysis, and the social application of mathematics. Rethinking assessment processes is essential to promoting a meaningful, democratic, and transformative mathematics education.

Keywords: Critical Mathematics Education. Democracy. External Assessments. MathematicsTeaching.

Introdução

No contexto das políticas educacionais brasileiras, as avaliações externas tornaram-se uma das principais estratégias de controle e indução de qualidade no ensino. Instituídas pelo governo federal a partir da década de 1990, essas avaliações – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – têm orientado o planejamento pedagógico nas escolas públicas, especialmente no ensino de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa.

A ideia de mensurar a aprendizagem dos estudantes está ancorada em uma concepção de igualdade social: oferecer a todos os mesmos conteúdos e aplicar os mesmos critérios de avaliação. Contudo, essa abordagem entra em conflito com o princípio da equidade educacional, que exige considerar as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes no sistema escolar.

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência das avaliações externas brasileiras na área da Matemática, problematizando sua compatibilidade com os princípios da Educação Matemática Crítica (EMC), especialmente no que tange à tensão entre igualdade social e equidade educacional. A justificativa se baseia na urgência de se discutir se tais instrumentos de avaliação têm contribuído para o aprimoramento do ensino ou se têm reforçado práticas que aprofundam as desigualdades.

Metodologicamente, o trabalho tem abordagem qualitativa e exploratória, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e análise documental, propõe uma discussão

crítica que as avaliações externas podem reforçar o tecnicismo e a ideologia da certeza, afastando de uma matemática que defende a compreensão crítica e contextualizada do componente.

O estudo discute os impactos das avaliações externas em larga escala, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio no campo da Matemática, problematizando sua compatibilidade com os princípios da Educação Matemática Crítica (EMC).

Desenvolvimento

Estão neste trabalho algumas inquietações, enquanto educadores que somos, profissionais da educação já há algumas décadas, ajustando nossas lentes para uma dicotomia fortemente presente nos diferentes espaços que vivenciamos: o erro e o acerto, ousamos dizer, metaforicamente, que é uma avenida com duas direções antagônicas, porém o transitar, a ação, é realizada pelo mesmo sujeito, no caso da educação, pelo estudante.

Nos referimos a um dos elementos básicos na educação, a avaliação, pois sempre nos despertou a atenção para a valorização do acerto no processo avaliativo, algo tão enaltecido na nossa sociedade e buscado incansavelmente nas diversas avaliações realizadas pelos estudantes, internas e externas.

É errado buscar o acerto? Acreditamos que não, todavia, supomos que ninguém queira errar deliberadamente, mas ambos, o erro e o acerto, são fazedores do processo avaliativo, pois é algo inevitável, então, deixando evidente esse aspecto, qual seria o papel da avaliação externa na escola?

Fica uma inquietação:as avaliações externas complementam as avaliações usuais realizadas no âmbito escolar cotidianamente, estas que são preparadas pelos docentes e que possivelmente são conectadas com a realidade dos estudantes, com os conteúdos, com as habilidades, com as competências, com o currículo?

As diversas avaliações externas, sejam elas municipal, estadual, federativa e até mesmo as internacionais, indicam o processo de aprendizagem dos estudantes igualmente e equitativamente ao longo das séries, das fases, dos anos escolares? Esperamos poder dar caminhos possíveis a essas indagações, embasados em alguns autores que tratam desta temática e na experiência de décadas no magistério.

Inicialmente acreditamos ser necessário entender as expressões nas palavras ao ouvir os seguintes termos, avaliação externa, avaliação em grande escala e avaliação padronizada, estes termos usados em mesmo contexto e por vezes, como sinônimos, são a mesma coisa?

Vemos como necessário elucidar que a avaliação externa diz respeito ao agente avaliador, aquele que avalia, o agente está fora da sala de aula, fora da escola, podendo estar alocado numa secretaria, num órgão nacional como oMinistério de Educação e Cultura - MEC, ou fora do país, no exterior. Agentes estes alheios, na maioria das vezes, à realidade social, cultural, educacional de quem é avaliado.

A avaliação em grande escala diz respeito a abrangência, não acontece em uma única sala de aula, em uma única escola, todavia pode acontecer num município, num mesmo estado, num país e até com abrangência internacional, sem acepção de locais distintos, parece justo, pois todos recebem a mesma avaliação, entretanto o sentido igualitário não espelha que todos tenham a mesma equidade.

Já a avaliação padronizada, diz respeito à padronização das matrizes, instrumentos e escolas em que os resultados da avaliação são expressos, servem como referência para análise de dados onde os gestores possam intervir, dá ideia de neutralidade, se é que ela existe, afinal ser neutro, já expressa uma posição.

Refletimos então: por que essas avaliações nas últimas décadas ganharam tanto espaço? E por que esses atributos usualmente são ditos como sinônimos ou são citados conjuntamente num mesmo contexto? Pensamos que seja porque geralmente aparecem juntos, permitem comparabilidade além da escola, num espaço mais abrangente, não que isso seja equitativo.

Para concluir, entendemos que a demanda por uma avaliação externa se justifica, em grande medida, se ela puder permitir comparabilidade dos resultados com relação a referências mais amplas que a sala de aula e comparabilidade no tempo gerando indicadores sobre a aprendizagem.

As avaliações externas surgem como parte de um movimento global de responsabilização (*accountability*) e de regulação da qualidade do ensino público. No Brasil, esse processo se intensifica com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB em 1990 e se expande com a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB a partir de 2005.

Sentimos a necessidade de entendermos melhor o termo em inglês *accountability*. Para tanto recorremos à pesquisa de Oliveira e Santos (2021), as autoras afirmam que:

> Diante da polissemia do termo *accountability*, vários sentidos lhe são atribuídos. A dimensão da responsabilização tem assumido primazia nos debates sobre as políticas de avaliação e nos processos de *accountability* no Brasil, mesmo havendo uma compreensão de que o termo pressupõe também o conceito de prestação de contas. Inclusive, essas políticas educacionais têm recebido a denominação de "políticas de responsabilização". (Oliveira; Santos, 2021, p. 12)

Por apresentar conceitos variados, entendemos que na educação, *accountability* refere-se ao processo de responsabilização e prestação de contas no âmbito educacional, envolvendo a avaliação, o acompanhamento e a transparência das ações e resultados alcançados. É um conceito que busca garantir que todos os envolvidos no processo educacional - estudantes, professores, escolas, sistemas de ensino - sejam responsáveis por seus papéis e resultados, e que haja mecanismos para avaliar e corrigir eventuais desvios. Portanto,

> O termo *accountability* não possui uma tradução exata na Língua Portuguesa, dessa forma, estabeleceu-se um consenso sobre o termo responsabilização. Porém, na verdade, o conceito de *accountability* é mais amplo e envolve outros parâmetros para além da responsabilização. (Oliveira; Santos, 2021, p. 17)

Conclui-se que a *accountability* educacional consiste em ações de política que envolvem a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Considera que as políticas de avaliação educacional, da forma como vêm sendo instituídos no nosso país, se apresentam como medidas de regulação da educação, principalmente ao que se refere às avaliações externas.

Segundo Soares (2004), as avaliações externas buscam oferecer um retrato da aprendizagem dos estudantes em larga escala, permitindo a comparação entre escolas, redes e regiões. Entretanto, ao assumir um modelo padronizado de prova, essas avaliações muitas vezes induzem uma prática pedagógica centrada na preparação para os testes, em detrimento da aprendizagem significativa.

Especificamente no campo da Matemática, essa influência é ainda mais sensível. De acordo com D'Ambrosio (2001), a Matemática escolar frequentemente se distancia do cotidiano dos alunos, tornando-se uma disciplina excludente, pois muitas vezes a maneira como é abordada nas avaliações externas, sem considerar aspectos relacionais, sociais e culturais, se torna algo distante, frio e fora do contexto do avaliado, pois desencadeia uma,

> visão estereotipada do erro na matemática, faz com que a mesma possa ser vista como um "bicho de sete cabeças", como bem-dito por alguns dos entrevistados, expondo que a matemática em sua trajetória escolar, foi difícil, nem sempre fácil de superar. (Nunes, 2023, p.74)

Esta modalidade avaliativa impossibilita vermos os erros como referências-chave nas avaliações que podem desencadear processos de aprendizagens e não produtos de aprendizagens. As avaliações externas inviabilizam pensar o erro além da perspectiva da averiguação dos acertos, muitas vezes impedindo de vê-lo como possibilidade de ensino, numa proposta de reflexão e de refazer a prática pedagógica, afinal o simples ato de apagar com a borracha ou riscar com uma caneta vermelha, é tornar o erro invisibilizado.

Então quando as avaliações priorizam itens de múltipla escolha e habilidades específicas, aspectos presentes nas avaliações externas de matemática e as escolas tendem a alinhar seus currículos a esses parâmetros, distanciam de um aprendizado matemático significativo e prazeroso, podendo refletir uma trajetória sofrível com o componente o que pode comprometer a abordagem crítica e contextualizada da Matemática.

De acordo com Skovsmose (2000, p.2),

> A Educação Matemática Crítica inclui o interesse pelo desenvolvimento da educação matemática como suporte da democracia, implicando que as micro-sociedades de salas de aulas de matemática devem também mostrar aspectos de democracia. A Educação matemática crítica enfatiza que a matemática como tal não é somente um assunto a ser ensinado e aprendido (não importa se os processos de aprendizagem são organizados de acordo com uma abordagem construtivista ou sociocultural).

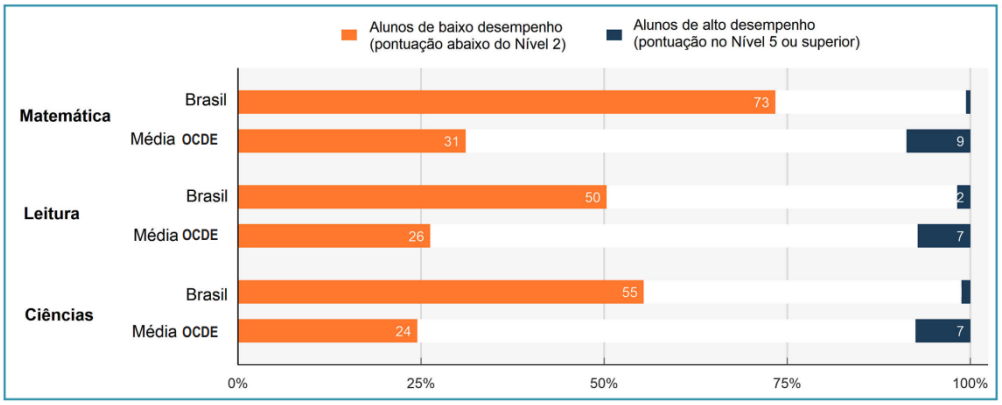
Constatamos, portanto, que a Educação Matemática Crítica ainda está distante da matemática que se ensina e que se apropria nas escolas do Brasil.De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sete em cada dez jovens brasileiros de 15 anos têm dificuldade para resolver problemas matemáticos simples. O PISA avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária dos 15 anos em matemática, leitura e ciências. Os testes exploram a capacidade dos estudantes de resolver problemas complexos, pensar criticamente e se comunicar de forma eficaz.

O ensino de matemática no Brasil continua a ser um desafio, com um número expressivo de estudantes aquém do esperado. Dados recentes do PISA, de 2023 revelam que 73% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível mínimo em matemática, contrastando com a média de 31% dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Essa realidade, longe de ser exclusiva do Brasil,

aponta para uma necessidade urgente de repensar tanto a didática da disciplina quanto a formação de pedagogos e licenciados

Desses 73% dos estudantes brasileiros que registraram baixo desempenho nesta disciplina, estavam abaixo do nível 2. Esse nível é considerado pela OCDE o padrão mínimo para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Veja o gráfico:

Gráfico 1: Estudantes com alto desempenho e com baixo desempenho em matemática, leitura e ciências



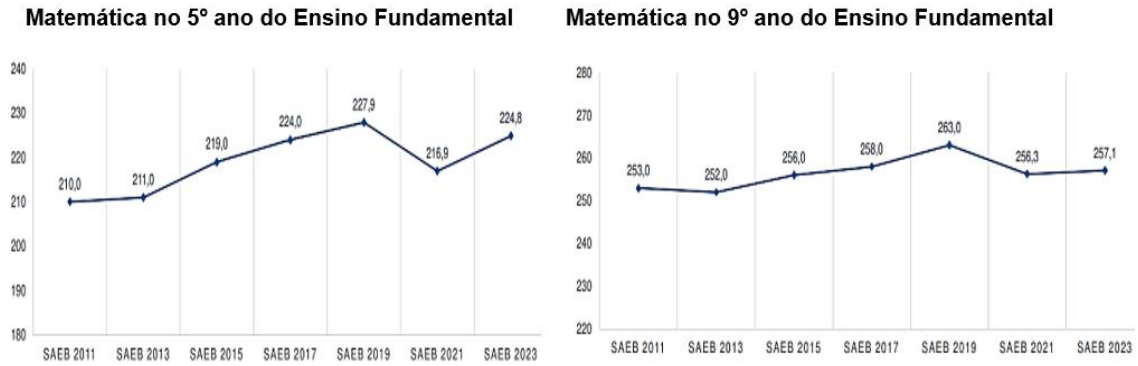
Fonte: Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa 2022.

Observação: Os números dentro da figura correspondem a porcentagens.

Entre os países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram o nível 2 foi de 31%. Apenas 1% dos brasileiros atingiram alto desempenho em matemática (nível 5 ou superior). Os dados publicados pelo PISA apontam também que no período mais recente (2018 a 2022), a lacuna entre os estudantes com as maiores pontuações (10% com as maiores pontuações) e os estudantes mais fracos (10% com as menores pontuações) diminuiu em matemática, mas não mudou significativamente em leitura e ciências. Em matemática, os estudantes com baixo desempenho ficaram mais fortes; os estudantes com alto desempenho ficaram mais fracos.

A lacuna na aprendizagem em matemática se faz presente também na avaliação nacional conhecida como Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), os dados de 2023, indicaram que apenas 37% dos alunos do 5º ano atingiram o nível esperado em matemática, um número que despenca para meros 5% ao final do ensino médio. Isso fica evidenciado nos gráficos a seguir que apresentam evolução das proficiências em matemática.

Gráfico 2: Evolução das proficiências médias no Saeb



Fonte: inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023

Os dados indicam que o nível de aprendizagem de matemática, em 2023, voltou a panoramas de mais de uma década atrás, para o ensino de 9º ano e em torno de oito anos anteriores para o 5º ano do Ensino Fundamental. Mesmo que os númerosque indicam as evoluções das médias tenham subido com relação a 2021, ano atípico quenão é melhor opção para comparação, por conta da COVID-19, os índices de 2023 ainda estão abaixo dos dados registrados em 2019, ano que precedeu a pandemia.

Essa dificuldade é transversal no país, independentemente do contexto, e tem como cerne, na nossa compreensão, a falta de uma discussão efetiva e reflexiva sobre a matemática com os estudantes, além de fatores econômicos, a formação de professores, a questão curricular e a desconexão da matemática com a vida. Muitas vezes observa-se que a prática pedagógica frequentemente se centra no "saber fazer" e na busca pela resposta correta, negligenciando o "por quê".

Uma realidade que vem de décadas e que envolve muitos fatores, da estrutura escolar à formação do professor. Defendemos que um dos maiores entraves, que persiste há mais de um século, seja a "dupla descontinuidade", a desconexão entre a matemática ensinada nas licenciaturas, e o que os futuros professores viram na educação básica e sua futura prática profissional, sempre afirmamos que todo matemático deveria cursar a pedagogia e que todo pedagogo deveria se licenciar em matemática, primeiro para amenizar a questão da formação e depois na questão da prática ficamos com a ideia de Nóvoa (2022) que afirma que todo recém formado deve, nos seus primeiros anos na docência, ter um trabalho conjunto, inequívoco e parceiro com um professor mais experiente para que possa ajudá-lo na trajetória profissional do magistério.

Acreditamos que todos, estudiosos, pesquisadores, profissionais atuantes nas escolas concordam que a formação docente é o coração dessa mudança. Há um

consenso de que os currículos de pedagogia oferecem pouco espaço para a matemática, enquanto as licenciaturas na área frequentemente negligenciam a didática, mais uma vez afirmamos: todo matemático deveria cursar a pedagogia e que todo pedagogo deveria se licenciar em matemática.

É crucial que o professor que ensina matemática possua um conhecimento matemático específico para a docência, distinto daquele necessário para engenheiros ou matemáticos, focando em como aplicar os conceitos e atribuir-lhes significado. Para tornar a matemática interessante e significativa, penso ser necessário uma abordagem. que integre experiências sociais e culturais como ponto de partida para o debate em sala de aula, incentivando o pensamento crítico e a compreensão de como a matemática pode intervir e transformar o contexto social. Afinal, "A Matemática em si é um tópico sobre o qual é preciso refletir." (Skovsmose, p. 2, 2000)

A disciplina, embora complexa, não precisa ser chata; é fundamental atribuir significado aos conceitos e estimular a reflexão, indo além da mera execução de operações. A chave para superar essas barreiras, ligadas a aprendizagem em matemática, está na formação contínua dos professores, que acreditamos que os quatro anos de graduação não são suficientes para preparar um educador para todos os desafios da educação básica, sendo a prática diária em sala de aula fundamental para a consolidação de suas habilidades.

É preciso repensar a forma como a disciplina é apresentada nas salas de aula. Todos podem aprender, desde que a matemática esteja conectada ao cotidiano, à cultura e às experiências dos estudantes. O problema é que ainda predomina uma visão formal, distante da realidade. A transformação do ensino de matemática é um ciclo que exige conscientização da comunidade científica, valorização da prática docente e um investimento constante na formação, capacitação dos formadores.

A distinção entre igualdade e equidade é fundamental para a análise das políticas educacionais. A igualdade social implica oferecer os mesmos recursos a todos, sob a premissa de que isso garantirá justiça. A igualdade social refere-se à ideia de que todos os indivíduos devem ter os mesmos direitos e oportunidades, independentemente de sua origem, classe social, raça ou gênero. Em teoria, isso implica que todos os estudantes devem ter acesso às mesmas condições de ensino, recursos e infraestrutura. No entanto, essa abordagem ignora as desigualdades estruturais que existem na sociedade. A igualdade, nesse sentido, pode ser uma armadilha, pois ao tratar todos os

estudantes da mesma forma, desconsidera-se o contexto e as necessidades específicas de cada um.

Já a equidade reconhece que indivíduos partem de condições distintas e, portanto, precisam de tratamentos diferenciados para alcançar resultados semelhantes (Fraser, 2001). Conquanto, a equidade educacional busca reconhecer e abordar essas desigualdades. A equidade implica que cada estudante deve receber o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo, levando em conta suas circunstâncias individuais. Isso significa que, em vez de oferecer as mesmas oportunidades a todos, é preciso adaptar as estratégias educacionais para atender às necessidades específicas de cada grupo.

No contexto educacional, essa diferença é central. Saviani (2008) argumenta que tratar igualmente os desiguais é, na verdade, perpetuar desigualdades. A equidade exige considerar fatores como pobreza, acesso à cultura letrada, e capital simbólico familiar, conforme defendido por Bourdieu (1998), ao pensar nas condições reais de aprendizagem.

As avaliações externas em larga escala, ao desconsiderarem essas particularidades, podem promover uma falsa ideia de igualdade, ao aplicar os mesmos testes a estudantes de contextos muito distintos. Pois,

> As avaliações em larga escala e os currículos dependem das intenções políticas dos que as concebem e se tornam, por vezes, questionáveis, pois são impostos como instrumentos amplos de uma nova regulação educativa dos sistemas educacionais e, assim, exercem efeitos sobre os docentes que trabalham na educação pública. (Hypólito; Jorge, 2020, p. 24)

Assim, a discussão sobre igualdade social e equidade educacional é fundamental para compreendermos os desafios que permeiam o sistema educacional contemporâneo. Embora os termos "igualdade" e "equidade" sejam frequentemente utilizados de forma intercambiável, eles possuem significados distintos que impactam diretamente as políticas educacionais e a realidade das escolas.

A equidade educacional é, portanto, um conceito mais complexo e desafiador do que a simples igualdade. Ela exige uma análise crítica das estruturas sociais e educacionais, bem como um compromisso real com a justiça social. Para que a equidade se torne uma realidade nas escolas, é necessário que haja uma reavaliação das políticas públicas, investimentos em infraestrutura e formação de professores, além de um diálogo constante com as comunidades envolvidas.

Infelizmente, muitas vezes as políticas educacionais se concentram na igualdade, promovendo iniciativas que parecem justas à primeira vista, mas que não conseguem abordar as raízes das desigualdades. Isso perpetua um ciclo de exclusão e marginalização, onde os estudantes mais vulneráveis continuam a ser deixados para trás.

As avaliações externas em Matemática têm gerado uma série de implicações para o trabalho docente. Conforme aponta Bonamino (2002), muitas escolas acabam promovendo um "treinamento para a prova", reduzindo o ensino a exercícios repetitivos que simulam os modelos das avaliações. Tal prática empobrece o currículo e dificulta a abordagem de temas mais complexos e significativos.

Esse "treinamento para a prova" busca a valorização do acerto nas avaliações externas, refere- se ao paradigma do verdadeiro-falso, evidenciado na ideologia da certeza, portanto, "O foco das correções está no 'resultado' das atividades matemáticas e não no que tinham em mente quando fizeram seus cálculos" (Skovsmose, 2001, p. 136).

O foco nas habilidades cobradas nas provas leva os professores a priorizarem conteúdos mais fáceis de mensurar, negligenciando competências mais amplas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a comunicação matemática.

Além disso, as escolas com baixo desempenho tendem a ser estigmatizadas, o que acarreta uma pressão extra sobre os docentes, que são responsabilizados pelos resultados. Essa responsabilização, por vezes, ignora fatores estruturais como falta de recursos, infraestrutura precária e contextos de vulnerabilidade social.

A matemática como outras ciências é essencial na nossa sociedade, portanto, para amenizar a distância entre a matemática da escola e a matemática da vida, alguns estudiosos como Skovsmose defende o fazer matemática na matematização, acreditamos que isso também seja uma maneira de amenizar os impactos negativos do resultado das avaliações externas, ou seja propondo uma matemática mais investigativa na prática pedagógica.

A matematização pressupõe,

> Desenvolver a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real, além de cuidar das habilidades matemáticas, preocupando-se com as competências referentes à interpretação e à ação numa situação social e política estruturada pela matemática. (Skovsmose, 2008, p.2)

Ou seja, a matematização proporciona uma leitura crítica do ambiente, é o fazer e refazer do pensamento matemático do estudante, dentre outros conhecimentos. A

abordagem significativa, ligada ao seu cotidiano, a utilização da tecnologia, são possibilidades metodológicas que levam o estudante a desenvolver a matemática num espaço matematizado, são essas ações, essas simplificações feitas, através no processo de ensino que se espera de educadores matemáticos numa perspectiva crítica.

Essa perspectiva harmoniza com a visão filosófica falibilista da matemática onde "o conhecimento é posto como algo que pode falhar, portanto passível de erro, que por sua vez então, pode ser corrigido e está sempre se expandindo, como qualquer outro conhecimento humano" (Nunes, 2023, p. 28), isto vai em direção oposta ao que a ideologia da certeza preconiza, "os elementos do absolutismo que pensamos ser as fontes da ideologia da certeza." (Skovsmose, 2001, p. 138).

No absolutismo o conhecimento é visto como incontestável, como verdade absoluta, sem uma retórica para a dúvida, como é proposto nas avaliações externas, exames padronizados, privilegia o acerto, o produto, sem possibilidade para rever o processo de construção, num engodo "democraticamente" difundido: que todos são avaliados igualitariamente, mesma oportunidade, desconsiderando a realidade sócio-econômica-cultural dos estudantes.

Ao aplicar os mesmos testes a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o sistema de avaliação externa opera sob uma lógica de igualdade formal, mas não de justiça social. Como afirma Patto (1990), esse modelo de avaliação acaba invisibilizando os determinantes sociais do fracasso escolar, individualizando responsabilidades que são coletivas.

A padronização curricular e avaliativa desconsidera as especificidades regionais, culturais e linguísticas dos estudantes. Por exemplo, um estudante de uma escola rural no interior do Mato Grosso não tem as mesmas referências culturais e as mesmas condições de aprendizagem que um aluno da zona urbana de São Paulo.

Essa homogeneização contribui para o aprofundamento das desigualdades, pois os estudantes que não se adaptam ao modelo hegemônico de ensino e avaliação são classificados como "fracassados", o que compromete sua autoestima e sua permanência na escola, dizCharlot(2000).

Diante desse cenário, é urgente repensar os modelos de avaliação externa, para que estejam alinhados a uma concepção de equidade. Isso implica, segundo Cury (2005), reconhecer que a igualdade de acesso deve ser acompanhada por ações que garantam igualdade de condições e de permanência com sucesso.

Uma perspectiva mais equitativa de avaliação incluiria, por exemplo, indicadores contextuais nas análises dos resultados, como o nível socioeconômico dos alunos, o IDEB contextualizado e políticas de apoio às escolas em situação de vulnerabilidade.

Além disso, é fundamental ouvir os professores e estudantes sobre os efeitos das avaliações em seu cotidiano. Estudos como o de Freitas (2012) mostram que há experiências inovadoras em escolas públicas que, mesmo diante da pressão das avaliações, conseguem trabalhar a Matemática de forma crítica e significativa.

Tais experiências demonstram que é possível aliar avaliação externa e equidade, desde que haja flexibilidade, escuta e valorização das realidades locais no planejamento educacional. Afinal, todos podem aprender matemática e criar, estimular meios de romper com a cultura do fracasso, predominante na matemática formal e ter uma matemática mais humana, mais reflexiva, mais democrática, mais equitativa possibilitando evidenciar a educação matemática crítica.

As avaliações externas expõem uma desigualdade educacional que é legitimada pela lógica meritocrática, segundo a qual se compreende que permanecer na escola básica e concluir estudos posteriores dependem, unicamente, da aptidão, do dom, do esforço ou do mérito de cada um, transferindo-se aos estudantes a responsabilidade por sua exclusão. A perspectiva liberal, presente em muitos estados brasileiros, inclusive em Mato Grosso, admite a igualdade de oportunidade de acesso, mas não de resultado, transmutando diferenças sociais em diferenças de desempenho, negando-se a relação entre alta proficiência e alto nível socioeconômico do estudante.

Conclusão

Propomos discutir como as avaliações externas brasileiras em matemática se distanciam dos princípios da Educação Matemática Crítica (EMC), especialmente no que tange ao conflito entre igualdade social e equidade educacional e pode se aproximar da ideologia da certeza, fortalecendo o tecnicismo.

As avaliações externas em Matemática, tal como são aplicadas hoje, exercem forte influência sobre as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Embora seu objetivo declarado seja promover a melhoria da qualidade da educação, os efeitos práticos muitas vezes caminham na direção oposta, ao reforçar desigualdades e incentivar uma cultura de resultados desconectada do processo real de aprendizagem.

A igualdade social parte da ideia de que todas as pessoas devem ter as mesmas condições de vida, direitos e oportunidades, independentemente de origem, classe, gênero, raça ou território. Todavia na prática, as condições de partida dos estudantes não são iguais. As desigualdades sociais: pobreza, racismo, desigualdade territorial, falta de apoio familiar etc. fazem com que alguns cheguem à escola em desvantagem.

A equidade educacional reconhece justamente essas desigualdades de origem e busca oferecer a cada um o que precisa para alcançar o mesmo direito de aprender, ou seja, equidade não é tratar todos de forma idêntica, mas de forma justa. Enquanto a igualdade social busca o mesmo para todos, a equidade educacional busca o justo para cada um.

A tensão entre igualdade social e equidade educacional mostra-se central nessa discussão. Enquanto a igualdade pressupõe o mesmo tratamento para todos, a equidade exige considerar as diferenças e oferecer condições diferenciadas para que todos possam aprender.

É necessário que as políticas avaliativas sejam revistas à luz de uma perspectiva de justiça social. Isso envolve pensar em avaliações que respeitem a diversidade dos contextos escolares, que não penalizem os mais vulneráveis, e que sejam instrumentos de diagnóstico e não de punição.

Por fim, destacamos a importância de que as avaliações externas sejam apenas uma das ferramentas de acompanhamento da aprendizagem, e que seu uso seja combinado com práticas avaliativas formativas, qualitativas e dialógicas, comprometidas com a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática, isso perpassa por uma proposta de repensar a formação de professores, uma formação que não seja aquela que consome conhecimentos, mas aquela que produz conhecimentos.

Referências

BONAMINO, Alicia C. **Avaliação e equidade**: limites e possibilidades das políticas de responsabilização. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 173-195, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Notas sobre o Brasil no Pisa 2022. Brasília, DF: Inep, 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e exclusão**: interfaces com a questão social. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2001.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento?** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade da educação**: consensos e polêmicas. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. **OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil:** algumas implicações. Sisyphusjournalofeducation. Volume 8, ISSUE 01, 2020, PP.10-27.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira.** Acesso em 25/07/2025. https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Luís Mauro Costa. BERNARDI. Luci, dos Santos. Concepções de erro em matemática: do fracasso ao conhecimento provisório. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, PR, Brasil, v. 13, n. 32, p. 1-16, set.-dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.33871/rpem.2024.13.32.9348

NUNES, Luís Mauro Costa. **O erro em matemática como conhecimento provisório**: o que nos dizem os/as professores/as do 5º ano? 2023. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integradas do Alto Uruguai e da Missões. Frederico Westphalen.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de, SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Accountability educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**. vol.32 - São Paulo 2021. Epub 21-Jul-2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

Portal do Ideb: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 13, n. 14, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas: Papirus, 2008. Resenha por Marco Aurélio Kistemann Jr.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: A questão da democracia. Campinas – SP, Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

SOARES, José Francisco. **Avaliação educacional**: construção e uso de medidas de proficiência. Ensaio, v. 12, n. 44, p. 459-478, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Início. In: **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 21 out. 2025.

GESTÃO EDUCACIONAL E GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Maristela Piovesan de Freitas[79]
Luci Mary Duso Pacheco[80]

Eixo Temático: Direito Educativo e Política Pública

Resumo
O presente artigo analisa a gestão educacional e a governança democrática como dimensões essenciais da qualidade da educação pública brasileira. Em um cenário marcado por desigualdades sociais e desafios institucionais, a gestão das escolas e dos sistemas de ensino demanda novas formas de organização, liderança e participação social. Partindo do princípio de que a educação é um bem público e um direito social, discute-se a relevância de modelos de governança baseados na transparência, corresponsabilidade e articulação entre Estado, escola e comunidade. A partir de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos — como Freire (1996), Libâneo (2004), Lück (2008), Saviani (2013), Nóvoa (2017) e Fullan (2020) —, o texto investiga os fundamentos políticos e pedagógicos da gestão democrática, analisando como os princípios de participação e descentralização se articulam à lógica da governança pública e à busca por resultados educacionais significativos. Argumenta-se que a gestão educacional, para além do caráter técnico-administrativo, constitui-se em um processo ético, dialógico e emancipador, capaz de promover práticas pedagógicas transformadoras e fortalecer a autonomia das instituições escolares.

Palavras-chave: Gestão educacional. Governança democrática. Políticas públicas. Qualidade da educação. Participação social.

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND DEMOCRATIC GOVERNANCE: THEORETICAL FOUNDATIONS, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR THE QUALITY OF BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

Abstract
This article analyzes educational management and democratic governance as essential dimensions for the quality of Brazilian public education. In a context marked by social inequalities and institutional challenges, the management of schools and educational systems demands new forms of organization, leadership, and social participation. Based on the principle that education is a public good and a social right, the study discusses the relevance of governance models grounded in transparency, shared responsibility, and the articulation between the State, the school, and the community. Drawing on

[79] Mestranda em Educação PPGEDU -URI - Universidade Regional Integrada e das Missões - Campus de Frederico Westphalen - RS - Brasil. E-mail: maristelafreitas@uri.edu.br
[80] Doutora em Educação. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS – Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

classical and contemporary theoretical frameworks—such as Freire (1996), Libâneo (2004), Lück (2008), Saviani (2013), Nóvoa (2017), and Fullan (2020)—the text investigates the political and pedagogical foundations of democratic management, analyzing how the principles of participation and decentralization intersect with the logic of public governance and the pursuit of meaningful educational outcomes. It argues that educational management, beyond its technical-administrative nature, constitutes an ethical, dialogical, and emancipatory process capable of promoting transformative pedagogical practices and strengthening the autonomy of educational institutions.

Keywords: Educational management. Democratic governance. Public policies. Quality of education. Social participation.

Introdução

Muito se tem refletido sobre os rumos da educação brasileira e os desafios que se colocam à gestão das escolas e dos sistemas de ensino. O discurso recorrente de que a melhoria da qualidade educacional constitui a base para o desenvolvimento nacional tornou-se consenso entre pesquisadores, gestores, professores e formuladores de políticas públicas. Contudo, essa qualidade não se reduz a indicadores de desempenho ou a reformas administrativas, mas envolve, de maneira profunda, a construção de práticas de gestão orientadas por princípios democráticos, éticos e participativos (SAVIANI, 2013; LÜCK, 2008; LIBÂNEO, 2004).

Nas últimas décadas, o debate sobre gestão educacional ampliou-se para incluir a noção de governança, entendida como o conjunto de mecanismos, processos e relações que orientam a tomada de decisão, o controle social e a responsabilidade pública das instituições educacionais. A governança educacional, segundo Lima (2018), articula o campo da gestão às exigências de transparência, eficiência e participação, emergindo como uma categoria que expressa o movimento de modernização das políticas públicas.

Essa ampliação conceitual exige compreender a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como uma organização complexa, viva e historicamente situada, onde se tecem relações de poder, saber e afeto. Como defende Paulo Freire (1996, p. 72), “a escola é, antes de tudo, um espaço de humanização”, e o gestor, nesse contexto, é um mediador do diálogo, um articulador de práticas coletivas e um promotor de autonomia. Assim, pensar a gestão e a governança educacional é pensar a democratização da escola e o fortalecimento do projeto público de educação.

No campo normativo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE

2014–2024) reafirmam a gestão democrática como princípio estruturante do sistema educacional. A LDB, em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino devem "assegurar às unidades escolares públicas de educação básica a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996). Essa diretriz legal reflete um avanço na compreensão de que a gestão democrática é condição para a efetivação do direito à educação em uma escola pública de qualidade.

Entretanto, as práticas de gestão escolar nem sempre correspondem ao ideal democrático proposto pela legislação. Muitas escolas ainda reproduzem modelos hierárquicos e centralizadores, marcados por uma visão tecnicista da administração educacional, herança das políticas gerenciais implantadas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. Segundo Ball (2012), o avanço da lógica gerencialista na educação, influenciada por modelos empresariais e pela cultura da performatividade, reduziu o papel do gestor a um executor de metas, enfraquecendo o sentido político e pedagógico da gestão.

Diante desse quadro, torna-se urgente resgatar o caráter emancipador da gestão educacional, compreendendo-a como espaço de construção coletiva, mediação ética e exercício da cidadania. Para Lück (2008, p. 15), "a gestão educacional não se restringe a um conjunto de técnicas de administração, mas se constitui como um processo de mobilização e articulação das pessoas em torno de objetivos educacionais comuns". Tal concepção resgata a dimensão humana e formativa da gestão, aproximando-a da ideia freireana de educação como prática da liberdade.

Além disso, o conceito de governança introduz novas exigências à atuação dos gestores. Conforme aponta Hargreaves (2020), a governança educacional contemporânea envolve redes de cooperação entre governo, escolas, universidades, famílias e sociedade civil, exigindo lideranças capazes de dialogar, articular e compartilhar responsabilidades. Trata-se de um movimento que amplia a visão de gestão para além dos muros da escola, estabelecendo relações interinstitucionais e intersetoriais em prol da aprendizagem e da equidade.

Dessa forma, a discussão sobre gestão e governança educacional insere-se num contexto de transformações políticas e sociais que exigem das instituições escolares novas formas de pensar, decidir e agir. A escola, como instituição social, precisa reinventar seus modos de funcionamento, consolidando espaços de diálogo, participação e corresponsabilidade. Isso implica reconhecer, como lembra Libâneo (2004, p. 98), que "a direção e a participação são partes de um mesmo processo", e que a gestão

democrática não se constrói por decreto, mas por práticas cotidianas que valorizam o trabalho coletivo, a escuta e o compromisso com o bem comum.

Assim, o presente artigo busca analisar os fundamentos teóricos, os desafios e as perspectivas da gestão educacional e da governança democrática no contexto brasileiro, destacando seu papel estratégico na construção de uma educação pública de qualidade social. Para tanto, articula referenciais clássicos e atuais, de modo a oferecer uma reflexão crítica sobre o papel do gestor e da gestão no processo de transformação educacional.

O texto está estruturado em quatro partes: na primeira, abordam-se os fundamentos teóricos da gestão educacional; na segunda, discute-se a governança educacional como categoria emergente das políticas públicas; na terceira, analisa-se a gestão democrática e a liderança participativa; e, por fim, apresentam-se os desafios contemporâneos e perspectivas futuras para a consolidação de uma governança educacional comprometida com a equidade, a ética e a cidadania.

1. Fundamentos teóricos da gestão educacional

A gestão educacional, enquanto campo teórico e prático, emerge da necessidade de compreender a escola como uma organização complexa, dotada de dinâmicas próprias e comprometida com a formação integral do ser humano. No contexto brasileiro, a evolução desse conceito acompanha as transformações políticas, sociais e pedagógicas que marcaram o sistema educacional desde a redemocratização.

De acordo com Saviani (2013), a gestão da educação se constitui como mediação entre o projeto político-pedagógico da escola e as condições históricas concretas que o sustentam. Nesse sentido, ela não se limita ao aspecto técnico ou administrativo, mas expressa um projeto histórico de sociedade e de educação. Para o autor, a gestão escolar é “um processo político e pedagógico de organização do trabalho educativo”, voltado à formação omnilateral do sujeito e à emancipação social (SAVIANI, 2013, p. 42).

Historicamente, o conceito de administração escolar predominou até a década de 1980, marcado por uma visão burocrática e centralizadora, vinculada aos modelos empresariais de eficiência e produtividade. Essa perspectiva, influenciada pelas teorias da administração científica de Taylor e Fayol, concebia a escola como uma estrutura hierárquica, na qual a função do gestor se restringia ao controle e à execução de tarefas (LIBÂNEO, 2004). Com a redemocratização do país e a emergência de movimentos

sociais pela educação pública, surge uma crítica a essa racionalidade tecnicista, que cede espaço à ideia de gestão democrática e à valorização da dimensão humana e participativa do trabalho escolar.

Para Libâneo (2004, p. 85), a mudança terminológica de "administração" para "gestão" reflete uma mudança paradigmática: "Gestão expressa uma concepção mais ampla e dinâmica, associada à ideia de participação, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo". Essa mudança rompe com o paradigma da verticalidade e abre espaço a escola ser entendida como comunidade de aprendizagem, e não apenas como local de transmissão de conhecimento.

A concepção de gestão educacional proposta por Lück (2008) reforça essa perspectiva. A autora defende que "a gestão educacional implica um conjunto de ações integradas, orientadas para o desenvolvimento das pessoas e da organização escolar, mediante processos participativos e democráticos" (LÜCK, 2008, p. 23).

Nessa direção, a gestão educacional assume funções múltiplas e interdependentes: pedagógica, administrativa, financeira, institucional e comunitária. Contudo, seu eixo central deve ser o processo de ensino e aprendizagem, pois é nele que se concretiza a finalidade maior da escola — formar cidadãos críticos, éticos e solidários.

Essa articulação entre o pedagógico e o administrativo remete à concepção de organização da escola defendida por Paro (2010). O autor critica a fragmentação entre os aspectos técnicos e políticos da escola e propõe uma visão integrada da gestão como "processo de trabalho coletivo que visa à concretização dos fins educacionais, mediante a participação consciente de todos os envolvidos" (PARO, 2010, p. 29).

A participação é, portanto, um princípio estruturante da gestão educacional. Inspirado em Anísio Teixeira (1962), pode-se afirmar que a gestão democrática é expressão concreta da escola pública como instituição republicana. Para o educador baiano, a escola é o espaço por excelência da democracia em ação, e o gestor deve ser um promotor do diálogo e da convivência democrática. Ele afirmava que "a escola democrática é aquela em que se aprende a viver democraticamente" (TEIXEIRA, 1962, p. 97), o que pressupõe um modelo de gestão pautado pela transparência, pelo diálogo e pela corresponsabilidade.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a prática educativa é inseparável da ética, da autonomia e da participação. O gestor, nesse sentido, não é um mero executor de normas, mas um líder dialógico, comprometido com a construção coletiva do conhecimento e com a formação crítica dos sujeitos.

Ao incorporar essas dimensões humanas e políticas, a gestão educacional torna-se também um espaço de formação continuada dos profissionais da educação. Para Imbernón (2010), as escolas são organizações aprendentes, nas quais a gestão deve promover ambientes de colaboração, reflexão e inovação. O autor sustenta que a formação docente não se dá apenas por meio de cursos e capacitações, mas no próprio cotidiano da escola, quando esta se organiza de modo participativo e reflexivo. Nessa linha, a gestão democrática é também uma estratégia de desenvolvimento institucional.

A literatura contemporânea reforça ainda a importância da liderança educacional como componente essencial da gestão. Fullan (2020) argumenta que líderes educacionais eficazes não apenas administram recursos, mas inspiram visão, propósito e compromisso coletivo. A liderança, para ele, é uma prática moral e relacional, orientada para a melhoria da aprendizagem e o fortalecimento das comunidades escolares. De modo semelhante, Hargreaves e Shirley (2012) defendem a ideia de "liderança sustentável", caracterizada pela capacidade de gerar continuidade, inovação e justiça social nos processos de gestão escolar.

Essas concepções de liderança e gestão ampliam o papel do gestor, que passa a ser mediador de saberes e culturas, articulador de políticas e promotor da equidade. A gestão educacional, portanto, deve articular os princípios de eficiência e eficácia a valores éticos, políticos e humanos. Como observa Cária (2014, p. 3), "a gestão educacional democrática deve buscar, além da transmissão de conhecimento, a valorização do humano e a formação do cidadão, orientando-se pela solidariedade e pela consciência crítica".

A relação entre gestão e qualidade da educação também se insere nesse debate. Para Gadotti (2000), a qualidade social da educação depende do compromisso coletivo e da gestão participativa, pois "não há qualidade sem democracia, e não há democracia sem participação". Essa visão desloca o foco da qualidade como desempenho técnico para uma compreensão que valoriza os contextos socioculturais e as condições reais de aprendizagem.

Do ponto de vista normativo, a gestão democrática é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e reafirmada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabelece como uma de suas diretrizes "a gestão democrática da educação pública, na forma da lei e conforme os princípios de participação, transparência e responsabilidade" (BRASIL, 2014). Essas diretrizes impulsionaram a criação de conselhos escolares, grêmios estudantis e colegiados,

consolidando a participação da comunidade na vida escolar. Contudo, a efetivação desses dispositivos legais ainda enfrenta desafios relacionados à cultura autoritária e à falta de formação específica dos gestores.

De acordo com Paro (2018), a consolidação da gestão democrática exige compreender o poder como serviço coletivo e não como imposição. O autor destaca que "a autoridade do diretor escolar deve derivar da legitimidade conferida pelo grupo, e não do cargo formalmente ocupado" (PARO, 2018, p. 63). Essa compreensão aproxima-se da noção de governança participativa, em que a legitimidade das decisões decorre da corresponsabilidade e da transparência dos processos.

Essa visão dialoga com as contribuições de Nóvoa (2017), que entende a gestão da escola como um exercício de governança pedagógica, isto é, a capacidade de criar condições para que o coletivo docente e discente se torne sujeito das decisões. Para o autor, "a autonomia profissional e institucional é condição para que as escolas possam reinventar suas práticas e responder aos desafios da sociedade contemporânea" (NÓVOA, 2017, p. 24).

Como sintetiza Lück (2014, p. 1), "a gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho". É nesse sentido que a gestão educacional se articula intrinsecamente à governança democrática, tema que será aprofundado na próxima seção, ao discutir as interfaces entre política pública, transparência, responsabilidade e corresponsabilidade no campo educacional.

2. Governança educacional: políticas, ética e responsabilidade pública

A governança educacional, nas últimas décadas, tornou-se um conceito central nas discussões sobre as políticas públicas e os modos de gestão dos sistemas de ensino. Originalmente associado ao campo da administração pública, o termo "governança" passou a ser incorporado às análises educacionais como um instrumento para compreender as formas de coordenação, participação e controle social das políticas e práticas educativas. No Brasil, esse debate ganha força a partir dos anos 2000, em um contexto de reformas estatais e de busca pela modernização da gestão pública, com ênfase na eficiência, na transparência e na responsabilização (accountability).

Segundo Ball (2012), a governança educacional representa uma nova configuração do poder, marcada pela descentralização, pela interdependência entre

Estado, mercado e sociedade civil e pela crescente influência de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais. Para o autor, vivemos uma transição de um modelo de governo hierárquico e burocrático para uma governança em rede, em que diferentes atores compartilham responsabilidades na condução das políticas públicas. Essa perspectiva redefine as funções do Estado e desafia as escolas a operarem em um cenário de múltiplas regulações e demandas.

No contexto brasileiro, Lima (2013) observa que a introdução da noção de governança no campo educacional deve ser analisada criticamente, pois ela reflete tanto avanços democráticos — pela valorização da participação e da transparência — quanto riscos de tecnocratização das decisões e de mercantilização da educação. Conforme o autor, "a governança educacional não pode ser confundida com mera gestão técnica; trata-se de um processo político, permeado por relações de poder, disputas de sentido e projetos de sociedade" (LIMA, 2013, p. 27).

Essa leitura crítica se contrapõe à tendência de importar modelos gerenciais do setor privado para o setor público. A chamada Nova Gestão Pública (NGP), inspirada em princípios neoliberais de eficiência, competição e mensuração de resultados, influenciou fortemente as reformas educacionais nas décadas de 1990 e 2000 (BALL, 2012; AFONSO, 2019). No entanto, autores como Dourado (2013) e Cury (2002) alertam que, quando transplantados sem a devida contextualização, tais modelos podem reduzir a gestão e a governança educacional a instrumentos de controle e responsabilização, esvaziando seu caráter ético e participativo.

Dourado (2013, p. 46) argumenta que "a governança democrática da educação requer a construção de mecanismos institucionais que garantam o direito à participação social e o controle público das políticas educacionais". Assim, o desafio não é apenas técnico, mas sobretudo político: fortalecer a capacidade do Estado de promover políticas equitativas e a autonomia das instituições escolares para implementá-las de modo contextualizado.

A partir dessa perspectiva, a governança educacional é compreendida como um arranjo institucional e relacional, que envolve a articulação entre gestão democrática, participação social e accountability pública. Para Lück (2014), a governança pressupõe a integração entre os diferentes níveis de gestão — da escola ao sistema — e o alinhamento de valores, metas e responsabilidades. Ela afirma que "a governança educacional se efetiva quando há clareza de propósitos e compromisso coletivo com os resultados educacionais e sociais" (LÜCK, 2014, p. 4).

Essa articulação exige mecanismos de transparência e prestação de contas, que não devem ser confundidos com práticas de controle meramente burocrático. A accountability democrática, segundo Afonso (2019), deve ser compreendida como um processo ético de responsabilização solidária, no qual os sujeitos compartilham responsabilidades em busca da melhoria da qualidade social da educação. Como destaca o autor, "a responsabilização democrática é inseparável da autonomia e da participação; não há accountability sem confiança e diálogo" (AFONSO, 2019, p. 19).

Nessa linha, a ética pública emerge como fundamento da governança educacional. Para Santos (2018), governar na educação implica gerir valores, e não apenas recursos. O gestor e os agentes públicos devem pautar suas ações pela legalidade, pela impessoalidade, pela moralidade, pela publicidade e pela eficiência — princípios constitucionais da administração pública (CF/88, art. 37). Contudo, a ética na gestão educacional vai além da observância normativa: ela envolve o compromisso com o bem comum, com a justiça social e com o direito universal à educação.

A governança educacional, portanto, não se restringe à dimensão organizacional. Ela compreende o conjunto de relações de poder, mecanismos de coordenação e práticas de participação que estruturam o sistema educacional e as escolas. Segundo Nóvoa (2017), a governança pedagógica implica a criação de espaços de corresponsabilidade, nos quais os professores, gestores e estudantes participam da tomada de decisões sobre o currículo, a avaliação e os projetos institucionais. Para ele, "a escola precisa aprender a governar-se a si mesma, reinventando continuamente suas formas de organização e relação com a comunidade" (NÓVOA, 2017, p. 32).

Na prática, a implementação de mecanismos de governança democrática depende de instrumentos institucionais, como os conselhos escolares, os fóruns de educação e as conferências nacionais de educação. Esses espaços de deliberação e controle social são essenciais para a efetividade da gestão participativa prevista na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Conforme Cury (2002), tais instâncias "são expressões concretas da democratização da gestão, pois permitem à sociedade participar do planejamento, da execução e da avaliação das políticas educacionais" (CURY, 2002, p. 48).

No Brasil, experiências exitosas de governança democrática podem ser observadas em programas como o Gestar II, o Mais Educação e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que incentivaram práticas de corresponsabilidade, formação continuada e participação social na gestão escolar

(BRASIL, 2014). Contudo, a sustentabilidade dessas iniciativas depende de políticas de Estado — e não apenas de governo — que assegurem continuidade e coerência entre as esferas federal, estadual e municipal.

A governança educacional também enfrenta o desafio da transparência pública e da gestão de dados educacionais. A crescente disponibilidade de informações, associada ao uso de indicadores e avaliações externas, exige das redes de ensino a adoção de práticas éticas de monitoramento e prestação de contas. Oliveira (2020) adverte que "a transparência é condição necessária, mas não suficiente para a boa governança: é preciso garantir a inteligibilidade e a participação social no uso dos dados" (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

Dessa forma, a governança educacional democrática deve equilibrar os princípios de eficiência administrativa com os valores de equidade e justiça social. Ela se fundamenta em três dimensões complementares:

a) transparência e accountability ética;

b) participação social e colegiada;

c) autonomia e corresponsabilidade institucional.

Somente a integração dessas dimensões pode assegurar que a governança não se torne um instrumento de controle tecnocrático, mas um processo emancipador, capaz de fortalecer o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Como sintetiza Dourado (2013, p. 53), "a governança educacional deve ser compreendida como prática política e ética, voltada para a efetivação dos direitos e para a consolidação da gestão democrática como princípio estruturante do sistema educacional". Assim, o desafio contemporâneo das escolas e das redes de ensino é transformar a governança em um espaço de participação viva e consciente, em que o diálogo e a corresponsabilidade sejam os pilares da ação pública.

3. Gestão democrática, liderança e participação colegiada

A gestão democrática constitui-se como um dos princípios fundamentais da educação brasileira contemporânea, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Mais do que um dispositivo legal, trata-se de um princípio ético e político, orientado para a construção de práticas coletivas de decisão e para o fortalecimento da cidadania na

escola. Assim, a gestão democrática e a liderança educacional são dimensões complementares que conferem sentido político e pedagógico à governança educacional.

Segundo Lück (2009), a gestão democrática implica compreender a escola como uma organização social complexa, em que as decisões devem resultar do diálogo entre os diversos atores — gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade. Para a autora, "a gestão democrática é a forma pela qual se assegura a participação efetiva das pessoas no planejamento, na execução e na avaliação das ações educativas" (LÜCK, 2009, p. 15). Essa concepção se opõe aos modelos autoritários e centralizadores de gestão e reforça o papel do gestor como líder participativo, capaz de articular o coletivo em torno de objetivos comuns.

Nessa perspectiva, Paro (2010) entende a gestão democrática como "a democratização das relações de poder no interior da escola" (PARO, 2010, p. 40). Para ele, a democratização não se resume à criação de órgãos colegiados, mas exige uma mudança de cultura institucional, que reconheça a legitimidade da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A participação, portanto, é um exercício de poder compartilhado e uma forma de aprendizagem política.

Para Libâneo (2012), a gestão democrática requer uma liderança pedagógica comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. Ele observa que "a função primordial do gestor é assegurar as condições pedagógicas e organizacionais para que o trabalho educativo aconteça com qualidade e sentido" (LIBÂNEO, 2012, p. 98). Essa liderança não se confunde com autoritarismo, mas expressa a capacidade de orientar o coletivo, mediar conflitos e promover a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) compartilhado.

O PPP, como destaca Veiga (2012), é o principal instrumento da gestão democrática, pois traduz as intenções, metas e valores da escola em ações concretas. Para a autora, "a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico é um exercício de cidadania e de responsabilidade social" (VEIGA, 2012, p. 33). A construção participativa do PPP favorece a corresponsabilidade e fortalece o sentimento de pertencimento à instituição escolar.

Nesse contexto, os colegiados escolares — como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres (APM) — desempenham papel estratégico na materialização da gestão democrática. Eles representam espaços institucionais de deliberação, consulta e controle social. Conforme Cury (2002, p. 51), "os conselhos escolares constituem instâncias de exercício da

democracia participativa, permitindo à comunidade escolar intervir nas decisões que dizem respeito à vida da escola".

De modo semelhante, Hargreaves e Fink (2006) conceituam a liderança sustentável como aquela que promove o desenvolvimento contínuo da escola, preservando o equilíbrio entre inovação, tradição e justiça social. Para eles, "a liderança sustentável é um processo que nutre a esperança, promove a inclusão e gera continuidade" (HARGREAVES; FINK, 2006, p. 34). Essa visão amplia a noção de liderança para além da figura do diretor, reconhecendo que todos os membros da comunidade escolar podem exercer liderança em diferentes níveis e momentos.

A literatura brasileira também tem destacado o papel da liderança compartilhada na construção de escolas mais democráticas e inovadoras. Lück (2014, p. 5) argumenta que "a liderança na escola deve ser distribuída entre os diferentes sujeitos, de modo que todos se sintam corresponsáveis pelos resultados educativos". Essa liderança compartilhada favorece a cultura de colaboração e o desenvolvimento profissional dos docentes, fortalecendo o coletivo como espaço de reflexão e ação.

Nóvoa (2017) contribui para esse debate ao propor o conceito de governança pedagógica, que associa liderança, autonomia e corresponsabilidade. Segundo o autor, "a escola é uma organização que aprende quando o poder é compartilhado e as decisões são tomadas com base na confiança e no diálogo" (NÓVOA, 2017, p. 29). Nessa perspectiva, a liderança pedagógica é uma forma de governança democrática que se concretiza na vida cotidiana da escola, nas relações de trabalho e nas práticas de ensino.

Entretanto, a efetivação da participação colegiada enfrenta desafios significativos, entre eles a burocratização dos conselhos escolares, a falta de formação dos conselheiros e a concentração de poder em determinadas figuras administrativas. Paro (2018) adverte que "não basta instituir órgãos colegiados; é preciso que haja cultura democrática e vontade política para que a participação seja real e transformadora" (PARO, 2018, p. 61).

Paulo Freire (1996) reforça que o exercício da liderança democrática é, antes de tudo, um ato pedagógico. Ele afirma que "a liderança verdadeira é aquela que se constrói com os outros, e não sobre os outros" (FREIRE, 1996, p. 78). Essa concepção coloca a liderança a serviço da emancipação e da construção coletiva do saber, fazendo da escola um espaço de diálogo, escuta e transformação social.

A cultura colaborativa é, portanto, o alicerce da gestão democrática e da governança pedagógica. Fullan (2020) ressalta que a colaboração não é um fim em si

mesma, mas um meio para a melhoria da aprendizagem e o fortalecimento das comunidades escolares. Para o autor, “a mudança educativa só é sustentável quando as pessoas aprendem juntas” (FULLAN, 2020, p. 60).

Como sintetiza Lück (2014, p. 8), “a gestão democrática é o coração da escola pública de qualidade, pois nela se conjugam a participação, a ética e o compromisso com a formação humana”. Esse princípio é o que confere sentido à governança educacional como prática política e emancipadora, comprometida com o direito à educação e com a transformação da realidade social.

4 Desafios contemporâneos e perspectivas para a governança e a gestão educacional

A gestão educacional e a governança democrática no Brasil enfrentam, na atualidade, um conjunto complexo de desafios que atravessam dimensões políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. Esses desafios estão diretamente ligados ao contexto de transformações globais que afetam o papel do Estado, as políticas públicas de educação e as condições de trabalho dos profissionais da escola. Para compreendê-los, é necessário analisar as tensões entre as exigências da eficiência administrativa, próprias da governança moderna, e os princípios ético-políticos da democratização da educação.

De acordo com Saviani (2013), a educação brasileira tem sido historicamente marcada por uma contradição estrutural entre o discurso da democratização e a manutenção das desigualdades sociais. O autor observa que “a escola pública foi chamada a universalizar o acesso, mas sem os meios necessários para assegurar a qualidade e a permanência” (SAVIANI, 2013, p. 29). Essa contradição reflete-se também na gestão educacional, que é sobrecarregada por demandas burocráticas, sem o devido suporte técnico e institucional para o desenvolvimento pedagógico.

A governança educacional, enquanto modelo de gestão orientado por resultados e responsabilidades compartilhadas, surge como resposta às novas exigências da administração pública contemporânea. Segundo Lima (2018, p. 52), a governança “pressupõe a existência de mecanismos de coordenação e cooperação entre múltiplos atores e níveis de governo, tendo em vista a efetividade das políticas públicas”. No entanto, essa lógica pode ser tanto uma oportunidade quanto um risco: se, por um lado,

amplia a transparência e o controle social, por outro, pode reforçar práticas de centralização e tecnocratização quando desvinculada da participação democrática.

No contexto brasileiro, as políticas educacionais recentes têm incorporado conceitos como gestão por resultados, planejamento estratégico, avaliação institucional e indicadores de desempenho, especialmente a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Tais instrumentos buscam aprimorar a eficiência e a transparência dos sistemas de ensino, mas também levantam críticas quanto à redução da educação a parâmetros quantitativos. Para Oliveira e Adrião (2021), "a lógica gerencial aplicada à educação tende a obscurecer o caráter político e formativo da escola, subordinando-a a critérios de produtividade" (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2021, p. 45).

Esse dilema aponta para uma tensão permanente entre a governança técnica e a governança democrática. Enquanto a primeira privilegia mecanismos de controle, avaliação e desempenho, a segunda enfatiza a participação social, a justiça e a emancipação dos sujeitos. Como sintetiza Libâneo (2015, p. 102), "a gestão democrática é o contraponto necessário às tendências tecnocráticas e mercadológicas da educação, pois recoloca o foco no ser humano e na formação integral".

Nessa direção, Imbernón (2011) defende que a formação continuada de gestores e professores deve ser um espaço de reflexão crítica sobre a prática, e não apenas de capacitação técnica. Segundo o autor, "a formação é um processo de construção de sentido e de identidade profissional, em diálogo com os desafios sociais e educativos do tempo presente" (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Outro desafio relevante refere-se à inclusão e à diversidade nas práticas de gestão. A escola democrática deve ser, como aponta Torres Santomé (2013), "um espaço de convivência plural, que reconhece as diferenças e combate as desigualdades de gênero, etnia, classe e cultura" (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 52). A governança educacional, nesse sentido, deve incorporar políticas afirmativas e estratégias de acolhimento que garantam a equidade no acesso, na permanência e na aprendizagem.

A ampliação do uso de tecnologias digitais na educação é outro fator que impacta diretamente os modos de gestão. A pandemia de COVID-19 (2020–2022) acelerou processos de digitalização e revelou profundas desigualdades de acesso e infraestrutura. Moran (2022) destaca que "a tecnologia pode ser um poderoso instrumento de democratização, desde que integrada de forma crítica, ética e colaborativa ao projeto pedagógico" (MORAN, 2022, p. 19). Assim, a governança

educacional do século XXI deve lidar com o desafio de equilibrar inovação tecnológica e humanização dos processos educativos.

Além disso, o fenômeno da globalização e das políticas transnacionais de educação introduz novas pressões sobre a gestão escolar. Ball (2012) argumenta que as políticas de "reforma educacional global" tendem a padronizar práticas e indicadores, reduzindo a autonomia das escolas e dos profissionais. Para o autor, "a performatividade tornou-se o novo modo de regulação da educação, substituindo a confiança pela vigilância" (BALL, 2012, p. 30). Essa crítica é particularmente relevante para a realidade brasileira, em que muitas redes de ensino adotam modelos de gestão baseados em metas e rankings.

Por outro lado, há experiências inovadoras de governança colaborativa que apontam caminhos alternativos. Iniciativas de redes de aprendizagem, consórcios intermunicipais e programas de formação em rede — como o Programa Nacional de Formação de Gestores da Educação Básica (Progestão) — demonstram o potencial da cooperação horizontal entre escolas e sistemas.

Essas experiências evidenciam a necessidade de uma governança educacional multinível, capaz de articular União, Estados, Municípios e escolas em torno de objetivos comuns. O desafio consiste em evitar a fragmentação das políticas e construir mecanismos de coordenação que respeitem as especificidades locais. Para Vieira (2020), "a gestão educacional deve se apoiar em uma governança territorializada, que reconheça a diversidade do país e valorize a participação comunitária" (VIEIRA, 2020, p. 77).

Outro ponto crucial é a ética na gestão pública educacional. A governança democrática requer transparência, integridade e prestação de contas. De acordo com Diniz (2019), "a ética na gestão educacional não se resume ao cumprimento da legalidade, mas envolve o compromisso moral com o bem comum e com a formação cidadã" (DINIZ, 2019, p. 65). Assim, o gestor educacional é, ao mesmo tempo, um agente político e ético, responsável por promover uma cultura institucional baseada na honestidade e na solidariedade.

Por fim, as perspectivas futuras da gestão e da governança educacional apontam para a consolidação de modelos híbridos, que integrem eficiência administrativa, participação democrática e inovação pedagógica. Lück (2019) afirma que "a educação de qualidade social exige uma gestão integrada, voltada à aprendizagem e comprometida com a transformação social" (LÜCK, 2019, p. 90).

Nesse horizonte, a escola do futuro será, conforme Nóvoa (2021), “uma organização que aprende coletivamente, capaz de combinar autonomia e cooperação, rigor e afeto, técnica e ética” (NÓVOA, 2021, p. 24). Essa visão sintetiza o ideal de uma governança educacional que transcende o formalismo burocrático e se ancora em uma ética da responsabilidade compartilhada.

Como conclui Freire (1996, p. 82), “educar é um ato político, e a escola é um espaço de esperança”. Portanto, gerir e governar democraticamente é também exercer a esperança, acreditando que a transformação da educação é inseparável da transformação da sociedade.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a gestão educacional e a governança representam dimensões fundamentais para a consolidação de uma educação democrática, equitativa e de qualidade social no Brasil. A escola, enquanto instituição social e política, não pode ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de produção de saberes, valores e práticas democráticas (SAVIANI, 2018). Nesse contexto, a gestão educacional assume o papel de mediação entre o planejamento estratégico, a ação pedagógica e a construção coletiva dos projetos institucionais.

A literatura contemporânea destaca que a efetividade das políticas educacionais depende, em grande medida, da qualidade da gestão implementada em cada nível de organização — seja no âmbito macro, relacionado aos sistemas de ensino, seja no micro, correspondente às unidades escolares (LÜCK, 2008; LIBÂNEO, 2004). Assim, a governança educacional, enquanto estrutura de coordenação e responsabilização compartilhada, reforça a necessidade de integração entre políticas públicas, práticas pedagógicas e participação social (CUNHA, 2020).

Freire (1996) já afirmava que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ressaltando que a gestão democrática precisa reconhecer o caráter dialógico e emancipador da prática educativa. Esse princípio permanece atual, especialmente quando se discute a necessidade de planejamento participativo, transparência nos processos decisórios e prestação de contas à comunidade escolar. A governança, nesse sentido, torna-se instrumento de democratização e fortalecimento institucional, ao

buscar a coerência entre os objetivos da escola e as demandas sociais contemporâneas (OLIVEIRA, 2021).

Os desafios impostos pela globalização, pela sociedade digital e pelas desigualdades regionais exigem do gestor educacional uma postura ética, reflexiva e inovadora. Fullan (2009) e Hargreaves (2019) enfatizam que a liderança educacional contemporânea deve ser orientada por valores humanistas, com foco na aprendizagem colaborativa e na cultura do engajamento. Essa visão dialoga com o que Lück (2014) denomina liderança pedagógica compartilhada, caracterizada pela capacidade de mobilizar as pessoas em torno de uma missão comum, estimulando o senso de pertencimento e corresponsabilidade.

Ao mesmo tempo, a governança educacional implica a adoção de mecanismos de accountability, monitoramento contínuo e avaliação participativa. Tais práticas permitem que os processos escolares se tornem mais transparentes e coerentes com as metas educacionais nacionais, conforme orienta o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). O gestor, nesse cenário, não é apenas um administrador, mas um líder transformador, comprometido com a equidade, a inclusão e a justiça social.

Portanto, reafirma-se que a melhoria da qualidade da educação brasileira não depende apenas de reformas curriculares ou investimentos financeiros, mas de uma profunda transformação na cultura de gestão e governança das instituições escolares. Essa transformação requer, sobretudo, um compromisso ético e político com a vida, a dignidade humana e a formação integral dos sujeitos — princípios que conferem à escola o seu verdadeiro papel social e emancipador.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CÁRIA, N. R. **Gestão Educacional e Formação Humana: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CUNHA, M. I. **Governança Educacional e Políticas Públicas: desafios da gestão democrática**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, n. 150, p. 1–21, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Administração Escolar e Gestão Democrática**. São Paulo: Pioneira, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. **The Meaning of Educational Change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2009.

HARGREAVES, A. **Leading from the Middle: spreading learning, well-being and identity across schools**. Toronto: Ontario Principals Council, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Escolar e Liderança Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Gestão da Educação: uma questão paradigmática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

OLIVEIRA, D. A. **Governança e Gestão Educacional no Brasil: perspectivas e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 1, p. 11–29, 2021.

PAZETO, A. **Gestão Educacional e Prática Institucional**. Curitiba: Editora Champagnat, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VALERIEN, J. **Gestão Participativa e Desenvolvimento Institucional**. Brasília: UNESCO, 2001.

WEISZ, T. **O Coordenador Pedagógico e o Trabalho Coletivo na Escola**. São Paulo: Moderna, 2006.

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM TEMPOS ULTRALIBERAIS E FASCISTAS: RESISTÊNCIAS E LUTAS COMO PEDAGOGIAS DE DIREITO

Nádia Maria Ferronatto Bernardi[81]
Claudionei Vicente Cassol[82]

Eixo Temático: 7 Direito educativo e Políticas Públicas

Resumo
A educação pública brasileira historicamente sofre influências do sistema financeiro que entranha-se nas legislações educacionais e interfere fortemente nas políticas públicas. A reflexão em tela tem por objetivo discutir a influência do neoliberalismoe da onda fascista na educação pública brasileira impedindo o direito a processos educativos de qualidade científica e humanista. As avaliações de larga escalae a política de indíces e estatísticas, retóricas de meritocracia, de formação focada em habilidades e competências para tender as demandas do mercado de trabalho, direcionam a educação brasileira às vertentes fascistas e ultraliberais. O estudo é documental e bibliográfico com análise sócio-filosófica crítica e abordagem dialético-hermenêutica, estruturado em três etapas. A primeira se ocupa de olhar legislações e avaliações educacionais de larga escala. A segunda verifica o desenvolver da formação de indivíduos sob o enfoque da teoria do capital humano. Por fim, a discussão busca compreender a relevância das lutas e resistências diante do sistema neoliberal e da fascistização da sociedade. É possível considerar como fundamental, organizar espaços de debates e deliberações coletivas, fortalecer os movimentos e as organizações sociais e a formação individual com perspectiva e compromisso coletivo para fortalecer frentes de lutas e resistências no âmbito da formação humana integral.

Palavras-Chave: Educação Integral. Direito à educação pública. Formação Científica e Humanista. Resistência. Democracia.

Introdução

Realizar estudo referente a educação pública brasileira é um desafio, especialmente, porque observamos momentos históricos com avanços nas políticas públicas educacionais, com programas e ações com prósitos inclusivos, na perspectiva a igualdade e períodos de retrocessos e desmontes das políticas de formação. Diante desse

[81] Doutoranda e Mestra emEducaçãopeloPrograma de Pós-GraduaçãoemEducação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI) Frederico Westphalen-RS. Professorae Assistente Técnica Pedagógicada Rede Estadual de Santa Catarina, Brasil. Bolsista CAPES E-mail: nadiabernardi@hotmail.com.
[82] Pós-DoutorandoemEducação (PPGE - Unochapecó). Doutor e Pós-DoutoremEducaçãonasCiências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor no PPGEDU/URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudosem Filosofia), URI-Frederico Westphalen, do NEPEBS (Núcleo de Estudos e PesquisasemEducaçãoBásica e Superior), e da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogosdecoloniais e interculturais). E-mail: cassol@uri.edu.br.

cenário, percebemos dificuldades de alguns governos em garantir a continuidade das políticas de Estado no Brasil e de ampliá-las para atender com mais amplitude a sociedade e garantir o direito de todos e todas o que compromete, até mesmo, o respeito e a manutenção da democracia e do espírito republicano.

O presente trabalho tem como foco a realização de reflexões acerca da forte influência do neoliberalismo a partir do setor privado na educação pública brasileira e uma paralela fascistização da sociedade. Compreender seus desdobramentos na formação dos indivíduos vistossob uma perspectiva mercadológica, consumista e de subordinação, ou seja, na lógica das habilidades, flexibilizações e competências para atender às demandas impostas pelo mercado de trabalho e centralismos absolutista do sistema financeiro mundial que, no sistema neoliberal e ultraliberal, é seletivo e excludente, se constitui na crítica que procuramos desenvolver em nossa análise sócio-filosófica.

O projeto de sociedade defendido e apresentado pelo modelo financeiro do capital privado, encontra promiscua e imoralmente a exclusão,o individualismo, a seletividade e a meritocracia. Refletir como a sociedade neoliberal e ultraliberal de mercado temse ocupado da educação dos indivíduos requer diversas indagações: Que formação está posta para estudantes dos tempos que compartilhamos? O que está sendo projetado para a escola? Quefrentes de resistências podem ser acionadas diante dos cenários de desigualdade social?Como pensar a formação,a ciência e as vivências a partir dos contextos locais da comunidade na qual a escola está inserida e se desenvolve? Que papeis desempenham as avaliações padronizadas de larga escala? Não pretendemos trazer respostas, ou verdades, mas levantar inquietações, proposições, discussões e possibilidades de resistências diante do que compreendemos ser uma grande onda ultraliberal assentada em correntes fascistas de redução do valor da vida e das capacidades reflexivo-críticas dos indivíduos.

Nessa linha de compreensão, torna-se significativo destacar que a escola precisa manter-se como espaço de possibilidades de diálogo e solidariedade, na perspectiva da equidade, da justiça social e dignidade humana, com desenvolvimento integral dos indivíduos. Esse movimento pedagógico de compromisso científico e humanista pode ser favorecido e tomar corpo pela construção do conhecimento, desenvolvimento daconsciência crítica, da autonomia intelectuale a convivência que respeita as diversidade e as diferentes formas de estar e agir no mundo.

Propor discussões que enfrente a temática do presente texto, é atual, urgente,

necessário e desafiador, pois estamos enfrentando questões complexascomodiscursos de ódio, autocracia, autoritarismo e negacionismos, revisionismos e pejotização da sociedade. Enfrentar essa crescente e volumosa massa de oclusão mental e hipnotização, pode acontecer a partir do resgate de movimentos de alfabetização crítica, com reflexão-ação – movimentos de práxis que exigem pedagogia radical –, com fomento à consciência crítica e lucidez acerca dos impactos que o sistema neoliberal/ultraliberal, tal como está configurado ao emaranhar-se promiscuamente com o fascismo, tem provocado. São urgentes e necessárias ações de formação que se colocam na resistência. Acreditamos e desfendemos uma educação de qualidade humanista e científica como direito de todos e todas, ações organizadas e coletivas em todos os âmbitos e dimensões sociais, comopossíveiscaminhos para a resistência e as mudanças necessárias que recoloquem, reposicionem, os indivíduos e, consequentemente, a sociedade em perspectiva emancipatória.

O presente estudo está estruturado em três etapas às quais soma-se a conclusão. A primeira se ocupa de olhar as deliberações e avaliações educacionais de larga escala e seus reflexos. A segunda busca verificar a ocorrência em curso de processos de formação de indivíduos sob o prisma da teoria do capital humano. Por fim, a discussão busca compreender a relevância das lutas e resistências diante do sistema neoliberal/ultraliberal e, diante disso, considerafundamental organizar espaços de debates e deliberações coletivas, fortalecer movimentos e organizações socias e populares para constituir frentes de resistências e lutas na perspectiva da formação humana integralcom compromissos de valorar a vida, a dignidade humana e caminhar na direção de cada vez mais justiça social, econômica, cultural, científica e ecológica.

Indagações acerca das avaliações de larga escala

Inicialmente é pertinente mencionar que olhar para a forma como a avaliação do sistema educacional brasileiro está sendo realizada e se efetiva, desvela o desdobramento das políticas educacionais das unidades federativas brasileiras,inclusive, com viculações na liberação de recursos, financiamentos e investimentos. Neste sentido, estamos vivendo tempos difícies na escola porque as ações se desenvolvem com a clara perspectiva de alcançar indíces. Uma espécie de pedagogia estatística. Cabe mencionar que não somos contra a avaliaçãoo fato tensionado é a maneira como está posta, especialmente, as avaliações em larga escala cujo objetivo parece ser o de medir o

desempenho educacional em nível nacional como se todos e todas participassem do mesmo pressuposto cultural,social e econômico. Da mesma formação e condições gerais. Em nossa perspectiva,tal modelo de avaliação não atende o que defendemos como proposta de avaliação, ou seja, diagnóstica, formativa e emancipatória.

Diagnóstica com a perspectiva pedagógica de verificar as condições, as situações e os crescimentos e aprendizados de cada estudante, de cada rede, de cada escola, para que sejam discutidas, definidas e implantadas, a partir das constatações, políticas públicas para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, da ciência humanista e necessária para a sociedade brasileira. Essa é a nossa compreensão de diagnóstico da ação de avaliação; não da colhida de índices e forja de números e dados para abocanhar recursos financeiros que serão distribuídos a grupos e empresas privadas ou ao terceiro setor, em grande parte não transparente e de fortes dúvidas quanto a efetividade do aprendizado, do desenvolvimento e construção do conhecimento entre as crianças, adolescentes e juventudes.

No Brasil as pesquisas para avaliação do desempenho escolar se consolidaram na década de 1990 com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O órgãoresponsável é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As principais provas realizadas atualmente são SAEB e**ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)**. Além disso, cada unidade da federação desenvolve suas avaliações gerais para toda rede que, na mesma lógica, não consideram as particularidades das regiões, das comunidades e dificuldades, particularidades e especificidades dos indivíduos, das culturas e das escolas.

O Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo **INEP** para medir a qualidade da educação básica brasileira. Ele combina **taxa de aprovação**(fluxo escolar) e o**desempenho dos/as alunos/as**em avaliações de aprendizagem. É o instrumento de medição de aprendizagem de grande influência nas políticas nacionais. Estudos de MarialuisaVillani e Dalila Andrade Oliveira (2018, p.1344) enfatizam que "As políticas públicas atuais são cada vez mais produtos de um processo complexo de análise, fundamentado no princípio do *evidence based policies*, isto é, políticas que têm por base conhecimentos e fatos".

Concordamos com as autoras, pois ao olharmos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) se evidência, na meta 7,a lógica de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o IDEB até 2021. E nas

estratégias da referida meta, contém abordagens para melhorar o desempenho das avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tendo esse instrumento externo de referência. (Brasil, 2014).

As políticas educacionais e o conhecimento passam a ser explicitados a partir de evidências e referências externas, tomando por base, a quantidade, a estatística, os números frios, descontextualizados, isolados e colhidos de modo geral, com descuidos metodológicos, a partir de uma sistemática universalista. Consideramos igualmente relevante, debatermos a necessidade de conhecer e considerar como os índices são produzidos e os critérios para as escolas participarem da realização das provas.

Apontamos a qualidade do ensino atrelada aos resultados métricos, estatísticos, desde o amparo das legislações brasileiras ao conceito de qualidade relacionada ao domínio de conteúdos e resultados. Para Cristiane BackesWelter e Flávia Obino CorrêaWerle (2021, p. 442) "O conceito de qualidade é complexo e, na cultura avaliativa atual, é compreendido de forma restrita". Estas restrições ocorrem a partir dos critérios para as escolas participarem das provas. O texto critica um ponto referencial importante que diz respeito a quem não consegue participar, a quem está excluído/a. Para elas, "Os invisíveis na Prova Brasil compõem a parcela da população que vive nas regiões rurais, frequentam turmas com menos de 20 alunos ou são filhos das camadas sociais itinerantes no país". (Welter; Werle, 2021, p. 446).

Na busca de dados recentes acerca de quem realiza a prova do SAEB, observamos na publicação do documento de diretrizes da edição do SAEB de 2023, determinações para que a avaliação seja aplicada observando "O ensino fundamental em turmas de 2º, 5º e 9º anos em escolas públicas e privadas; o ensino médio em turmas de 3ª e 4ª séries de escolas públicas e privadas" (Brasil, 2023, p.5). O documento expressa ainda que nem todas as escolas participam. São excluídas

> Escolas muito pequenas, que têm menos de dez alunos matriculados nas séries avaliadas. Escolas ou turmas que atendem apenas estudantes público-alvo da educação especial. Escolas indígenas onde não se fala o português. Turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), do magistério e multisseriadas. (Brasil, 2023. p.5).

Welter e Werle (2021) expressam a clara e evidente exclusão que ocorre, porque em vários municípios brasileiros temos escolas na zona rural com turmas pequenas que não atendem aos critérios para participação na avaliação. Parcela significativa é posta de lado no processo de avaliação.Outro fator é a constante troca de escolas por parte de

estudantes, dependentes da cultura migratória brasileira. Aqueles/as estudantes que migram de escola após data corte do censo escolar, não serão contabilizados/as na sua escola atual e não realizarão a prova na escola de origem, ficando fora dos dados e estatísticas das avalições. Para as autoras, "Isso significa dizer que ficaram no 'limbo', excluídos dos processos de avaliação e, com isso, inviabilizados."(Welter; Werle, 2021, p. 449).

Outro fator que precisamos debater é em relação à divulgação dos resultados, momento delicado e nocivo para a educação, ocasião em que são expostas as escolas que têm os índices melhores; são destaque nos meios de comunicação com ênfase dada ao sistema e aos governos. Se os indicativos não melhoram na proporção estimada, passa-se a procurar culpados/as, e aí a culpa recai, na maioria das vezes, sobre professores/as, escolas, metodologias e precariedade nos ajustes às regulações e normativas, geralmente, das cartilhas e materiais elaborados por fundações e grupos editoriais ligados ao sistema financeiro neo e ultraliberal. Situação vivenciada por professores em muitos estados brasileiros, inclusive com o acento na formação financeira que está em proposição e aplicação pelo Ministério da Educação no presente momento através da Portaria MEC nº 502, de 07 de julho de 2025, publicada no Diário Oficial de 09/07/2025, na edição de número 127, na seção1, página27.

Acerca desse pragmatismo de fomento ultraliberal, de apressamento formativo e superficialização da ciência, do conhecimento, da humanidade, Henry Giroux faz um alerta para mostrar que "Os professores [e as professoras] foram cada vez mais desqualificados [as] e perderam o controle sobre as condições de seu trabalho, com esquemas meritocráticos e regimes baseados em exames de desempenho que foram implementados por meio de reformas educacionais". (Giroux,2023, p.215).

Entretanto, é fundamental questionar como uma prova padronizada, frágil, de caráter universalista, que não observa a diversidade, nem os territórios e suas especificidades econômicas, culturais, sociais, pode ser um parâmetro para mostrar que a educação ofertada é de qualidade ou não. Uma questão crucial, então, no diálogo com Welter e Werle, reaparece e precisa de atenção: a qual qualidade se referem as avaliações de larga escala? O que é qualidade quando tratamos de educação, de formação? Ampliar o olhar sobre os dados apresentados, compreender os indíces, o perfil dos/as estudantes, questionar os silenciamentos a partir dos resultados é urgente e fundamental e necessidade para a efetivação da educação científica e humanista.

No próximomovimento do texto conduzimos nosso estudo com um olhar voltado

para a formação, buscando observar a teoria do capital humano, que visa a produtividade ao crescimento. Questionamentos como essa teoria delimita as prioridades na formação dos indivíduos, como tem se efetivado no sistema educacional brasileiro e corroborado – questãoenfrentada na etapa anterior do texto - em relação ao desempenho, medida, competividade e meritocracia.

Teoria do capital humano e suas implicações

O presente movimento da discussãoprocuracompreender o papel dos organismos internacionais, a teoria do capital humano e as formas de conceber a educação no contexto atual. Para auxiliar no debate buscamos Gaudêncio Frigotto (2010, p. 29), para quem "a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um 'fator de produção', a uma questão técnica". Assim, verifica-se que há um vínculo direto entre educação e produção, projeto de formação, ensino, educação, e direcionamento neo/ultraliberal para ajustar bases capitalistas, exploratórias e dominadoras em um novo cenário de redução do contingente individual controlador do capital mundial e, simultaneamente, amplicação do domínio, do volume de recursos financeiros e da expansão das influências de indivíduos, grupos e empresas no controle das políticas, programa e projetos das nações e povos empobrecidos e vulnerabilizados.

Na obra *Da Promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*, Dalila Andrade Oliveira aborda uma potente denúncia que precisa ser trazida na íntegra para a discussão.

> A teoria do capital humano tem sido largamente utilizada como matriz de referência para pensar a educação na sociedade contemporânea, produzindo uma espécie e discurso hegemônico que já não diferencia governos de direita, centro ou esquerda, progressistas ou conservadores, democráticos ou totalitários. A teoria do capital humano veio ao longo dos últimos cinquenta anos se consolidando como o discurso único em educação, atingindo seu ápice com a instituição do Pisa como principal instrumento de regulação da educação em âmbito mundial. Ela se implantou como um discurso salvacionista, no qual a educação é concebida como investimento produtivo e rendimento individual, difundindo uma crença de que por meio da educação, obtém-se o sucesso profissional pessoal e o progresso das nações. (Oliveira, 2020, p.20).

Observamos a presença destes elementos da teoria do capital humano presentes em várias deliberações,ao fazer uso do discurso de tratar como iguais os/as que estão em condições desiguais, sem considerar as circunstâncias desiguais em que estão historicamente submetidos/as. Quando as despesas com educação são percebidas não

mais como um investimento para proporcionar um processo de formação humana de qualidade, mas como algo que deve ser rentável, lucrativo, produtivo, mostrar índices, dados para justificar os investimentos, aparece forte a orientação ultraliberal da teoria do capital humano e já mostra as garras fascistas que apontam grupos, sociedades, indivíduos melhores, mais capazes, indicados para liderar e condições de ser lideranças, protótipos, exemplos de vitrines para serem seguidos. A teoria do capital humano navega nas ondas fascistas da filosofia spenceriana que dispensa referências pela sua expressão clássica de Estado mínimo e Darwinismo social.

Na teoria do capital humano as questões de desigualdades sociais e dos antagonismos de classes, seriam superadas pela meritocracia, mascarando o acúmulo de capital e as dificuldades de acesso aos recursos produzidos por todas as pessoas, com o discurso de nivelamento das oportunidades, com necessidade de *esforço* do indivíduo; somente ele – solipsistamente – semolhar para as circunstâncias, pode avançar nas conquistas e, desse modo, é incentivado para tornar-se um empreendedor de si mesmo. Nesse debate, observamos a compreensão de Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p.146) que ensinam: "A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma *relação de si para si mesmo* que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor todos aprendemos a ser empreendedores".

Percebemos, no contexto atual, que a teoria do capital humano aparece com novas máscaras, com alegações de qualidade total, de trabalho flexível, empregabilidade, empreendedorismo, habilidades eformação por competências. Não estranhamente, então, são conceitos presentes na educação e na política educacional brasileiracomo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC(2018) – os quais encaminham a formação para produção, adaptados às demandas do mercado. São proposições/imposições na eminência do sujeito refletir e se culpar por suas ações e melhorar sua prática, fazer escolhas, na lógica da responsabilização moral e profissional. Algo como certa filosofia de nossos tempos apregoa como verdade fundamental quando refere e deturpa que cada indivíduo é responsável por suas escolhas.

Para Dalila AndradeOliveira (2020, p.50),

> A flexibilidade favorece o processo de responsabilização moral e profissional por meio de mecanismos formais, em que os sistemas de medição de desempenho e cumprimento de metas, amplamente difundido na atualidade, depositam sobre os trabalhadores a reponsabilidade por sua produtividade.

A pressão que ocorre sobre os indivíduos para atingir as metas de produtividade, sob a sua exclusiva responsabilidade, não consideram adequadamente o contexto ou as condições de trabalho. Esses são fatores que não estão no debate, não são considerados, não interessam ao capital com ideologia neo/ultraliberal e lançam, portanto, as sementes fascistas sobre a sociedade, usando as vias da educação para sua germinação e frutificação

> Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega." (Dardot; Laval, 2016, p.327).

Essa cultura em implantação, faz com que os trabalhadores e as trabalhadoras se vejam cada vez mais pressionados/as a alcançar resultados, como se dependessem somente de si próprios/as. Em muitos momentos, inclusive,sem apoio necessário para que possam cumprir as metas de forma eficiente e saudável. Na educação observamos a questão das metas relacionadas com as avaliações e a pressão para atingir os resultados, como discutidas em momento anterior no texto.

A partir desta concepção para os indivíduos atenderem as demandas do sistema neo/ultraliberal, onde o trabalho é aproximado cada vez mais de uma mercadoria, precisam desenvolver competências individuais, aprimoramento específico e competitividade. Neste sentido, os diplomas e certificados escolares, nem sempre são a garantia de emprego e estabilidade.

Lutas e resistências de enfrentamentos aoneo/ultraliberalismo

O tópico que iniciamosprioriza a reflexão em torno da importância da luta e resistência diante do sistema neo/ultraliberal. O termo *resistência* utilizado neste movimentosegue ao encontro da proposta pedagógico-educativa de Henry Giroux (1986, p. 148), com sentido de que "a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para auto-reflexão e para luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social". A resistência apresentada por Giroux é ativa no sentido da possibilidade e consciência crítica, do indivíduo perceber a opressão e a dominação, de não se acomodar e se conformar com as condições, situações e compreensões que tem e que pode enfrentar.

Ações dessa potência e natureza requerem uma formação integral de amplas e múltiplas dimensões com olhar e escuta atenta dos diferentes sujeitos que estão na escola e com condições para compreender e trabalhar com a pluralidade. Nessa compreensão, "Insistir no direito de ensinar, no direito de aprender e no direito de ver as escolas como um bem público valorizado historicamente tem sido um ato radical" (Giroux, 2023, p.215) que inaugura luta e resistência para ter garantidos o direito e a liberdade de ensinar e de aprender. As influências externas e modelos de gestão alinhados a filosofias neo/ultraliberais, com foco na privatização, lucro, financeirização, marcam fortemente o sistema educacional brasileiro. Com essa lógica, aumentam as desigualdades sociais e diminui a função e participação do Estado nas políticas públicas, fundamentais para a equidade e justiça social, econômica, ambiental e cultural e, especificamente, como debatemos, as políticas de formação.

Trazemos, novamente, para o debateWelter e Werle (2021, p. 453) desde o ponto em que

> A atenção mantém a necessidade de reflexão crítica frente a critérios e a privilégios estabelecidos nas normativas de macro e micropolíticas, as quais poderão validar a participação e os dados de alguns atores do processo, em detrimento de outros. A subjetividade reafirma a importância do olhar à realidade familiar, educacional, socioeconômica e cultural dos estudantes.

Ressaltamos a relevância da reflexão crítica sobre as deliberações e normativas que chegam à escola. A necessidade de conhecer os/as estudantes, do diálogo com os pares, a importância das trocas de experiências e conhecimentos, do fortalecimento do debate coletivo e dos enfrentamentos frente as políticas impostas. São resistências de uma pedagógica radical que nos ensina o valor da vida, da democracia republicana e da solidariedade em oposição às tendências fascistas embaladas pelo ideário neo/ultraliberal de aconchego com o capitalismo voraz, destrutivo, nocivo e explorador.

Cremos ser significativo refletir que há um novo modelo global na gestão pública denominado *Nova Gestão Pública* (NGP) que se coloca contrário à gestão democrática, ao diálogo e à emancipação. A NGP conta com a presença e o apoio do setor privado e se desenvolve com orientações no sentido de uma educação competitiva com resultado/metas e desempenhos. Assim, a luta e resistência organizadas são necessárias para enfrentar os desafios postos no princípio desse século XXI que podem se tornar as grandes bandeiras da *nova* organização mundial.

Na compreensão que buscamos desde o educador Paulo Freire (1999, p.35)

vinculamos importante reflexão em torno da sociedade alienada porque, nas suas palavras, “A sociedade alienada não tem consciência do seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico.Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios”. Freire nos faz perceber que impedir uma formação integral e emancipação dos indivíduos é, já caminho para alienar, para retirar direitos e transformar as pessoas emconsumistas de produtos, ideias pensadas e deliberadas por poucos controladores/as, por grupos que se perpetuam no poder e de práticas nocivas, violentas de anulação, silenciamento e necrofilias.

Atenção aos fundamentos e manifestações da vida e prezar por formação integral com focono desenvolvimento de projetos, de estudos, debates com capacidade crítica, podem ser alternativa para forjar indivíduos que se reconheçam como indivíduos com direitos, capazes de tomar decisões a partir da sua consciência vinculada aos coletivos ede estabelecer relações nos diferentes contextos.

Neste âmbito observamos que a educação deve buscar a formação cidadã crítica de perspectiva política integral, com objetivos emancipatórios e conhecimento para a tomada de decisão. Isso vai além de preparação, instrumentalização para o mercado de trabalho e o capital. A escola, ao encaminhar e desenvolver espaços para participação ativa de estudantes no processo de aprendizagem, para Giroux (1986, p. 263), demonstra que “o saber deve ser visto como mais do que uma questão de aprender determinado corpo de conhecimentos; deve ser visto como um engajamento crítico que visa distinguir entre essência e aparência, entre verdade e falsidade”.

As reflexões que Giroux expressa em seus escritos de 1986 tornam-se atuais no contexto vivenciado pelo cenário brasileiro, pois o saber está atrelado a um conjunto de conhecimentos medidos em avaliações para habilidades e competências ditadas pelo mercado; nessa lógica, o engajamento crítico e coletivo ficam enfraquecidos. Estamos emersos em uma sociedade de consumo e aparências na qual os indivíduos precisam mostrar que estão bem e felizes, com exibição de conquistas materiais,em redes sociais e demonstrações de que estão fazendo as escolhas certas, vencendo por si mesmos porque empreendem, porque regulam-se financeiramente, porque consomem. Outro ponto que avaliamos assustador é a disseminação de notícias falsas, inverdades tornam-seuma constante como um processo naturalizado onde mentir, falsear, negar, violentar e armar contra princípios democráticos e republicanos, é normal; inclusive, parece ser a regra.Ressaltamos a angústia em resistir a tudo isso, de continuar as existências e

vivências, de desenvolver as experiências e construir a vida, diante do mundo que assume a violência como proposta crescente de indivíduos com lideranças necrófilas, nazifascistas, negacionistas e revisionistas.

Contudo, é importante destacar que as lutas e resistências continuam no sentido de denunciar e anunciar como nos ensinou Paulo Freire. São tempos que precisamos proporpossibilidades, alternativas, diálogos, solidariedade, compromisso, para viver em sociedade com maior harmonia, equilíbrio, equidade e respeito pela vida de cada indivíduo e do *cosmos*. As experiências positivas precisam ser compartilhadas como possibilidades de reflexão e aprendizado com os diferentes povos, comunidades e tradições no sentido de manter outros modos de ser e estar no mundo.

Conclusão

As reflexões que realizamos neste ensaio, constam que a educação é fortemente influenciada pelo modelo neo/ultraliberalvinculado à lógica da produção, meritocracia, concorrência e individualismo. Esse modelo dispersa e enfraquece o sentido de promoverformação integral que abrange o desenvolvimento humano, cognitivo, da sensibilidade, empatia e resiliência na formação cidadã.

Em relação às avaliações em larga escala, não basta somente estabelecer julgamentos a partir dos resultados, é pertinente observar os contextos nos quais foram e estão sendo produzidas, interpretar os dados, o que expressam e, também, o que avaliam.Tensionar que não basta ser a favor ou contra a avaliação porque o foco precisa se dirigir para caminhar na percepção do que está por traz da forma, do sistema, das propostas equem e por que propõe.Reafirmamos, nesse caso, que os dadosde Língua Portuguesa e Matemática, que são as provas realizadas no SAEB, não, necessariamente, expõem a realidade da qualidade da educação brasileira, dos seus diferentes territórios, das diferentes culturas. Denunciamos, então, como movimento de resistência e de pedagogia radical, o quanto essa prática impositiva, equivocada e violenta, fragiliza e limita os trabalhos de professores e professoras. A lógica do poder tem se dirigido para retóricas e discursos que propangeiam o preparar para prova, o melhorar IDEB, o conseguir aumentar índices e estatísticas favoráveis. Para isso, a unidades federativas estão realizando simulados, confeccionando cartilhas, produzindo material sintético e reducionista, cujo propósito é treinamento para melhores resultados.

A presente reflexão que tem discutido os desafios e as implicações do sistema

neoliberal na educação e na formação dos indivíduos, parece ser possível considerar fundamental a organização de espaços de debates e deliberações coletivas, o fortalecimento de movimentos e organizações para criarfrentes de lutas e resistências que se constituem em alternativas para desvincular o processo formativo da lógica mercadológica e proporcionar qualidade social, justiça e equidade, entendidas como qualidade científica e humanista que servema todos e todas.

A luta e os movimentos na perspectiva de fortalecer a educação pública de qualidade com um Estado que garanta esse direito e não esteja atrelado aos conglomerados econômicos, ao sistema financeiro, às corporações, grupos e fundações que navegam à sombra do terceiro setor. A iniciativa privada precisa ser questionada em diferentes esferas do sistema educacional, colocada como parceira e não definidora das políticas para a eduação, para a ciência, para a formação. Isso envolvedesde a elaboração de políticas públicas amplas e de continuidadepara que sejam condizentes com as diferentes realidades brasileiras, as diferentes culturas, a formação integral com ciência e ética comprometidas com a dignidade humana e a vida.

Referências

BRASIL - Ministério da Educação. SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica.**Diretrizes da edição de 2023.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf Acesso em 28 de junh. de 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 19. ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry. **Em defesa da democracia: políticas culturais, movimentos sociais e resistência crítica**. In: GIROUX, Henry. **Educação, cultura e lutas pela democracia: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal**. Tradução: Gustavo de Oliveira Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação**, para além das teorias de reprodução. Petrópolis-RJ: Vozes. 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da Promessa de futuro à suspensão do presente:** a

teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis. Vozes, 2020.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Andrade Dalila. **Avaliação Nacional e Internacional no Brasil**: os vínculos entre o Pisa e o IDEB. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43. n.4, p.1343-1362, out/dez. 2018.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa**. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 441-460, abr./jun. 2021.

HACIA LA AUTONOMÍA DEL DERECHO EDUCATIVO

Natalia Lescano[83]
Alfonsina Angueira[84]

I. Introducción al análisis del Derecho Educativo.

En este capítulo nos proponemos realizar aportes significativos para el desarrollo teórico de la autonomía jurídica del derecho educativo, analizando la capacidad del mismo para ser considerado como un sistema legal independiente, con principios, normas y fuentes propias, centrado en el quehacer educativo en sus diversos niveles y modalidades. En otras palabras, nos referiremos a la aptitud del derecho educativo de crear sus propias reglas y mecanismos para garantizar el acceso a la educación, su calidad y su gestión, sin depender exclusivamente de otras ramas del derecho.

Los sistemas legales de cada país o sociedad se adaptan y reflejan las circunstancias sociales, económicas y culturales en cada momento histórico, por lo tanto no son estáticos, sino que evolucionan para abordar las nuevas problemáticas y necesidades de la comunidad. Es decir que la ley es o debería ser un reflejo de la realidad social y no al revés. En este sentido, siguiendo a Cifuentes[85], la realidad desde el punto de vista del sistema educativo amerita un estudio ordenado por parte de una disciplina jurídica científica. No son simples pretensiones teóricas sino la intencionalidad de entender y lograr delimitar los contenidos propios de una novedosa rama del Derecho con altas repercusiones en la vida social.

Así, el estudio analítico del Derecho Educativo ha comenzado a despertar un interés especial en algunos juristas, docentes, investigadores académicos, representantes de instituciones educativas e incluso en miembros de las universidades nacionales, lo que apareja un enriquecimiento paulatino dotándolo de mayor de rigurosidad académica y científica[86].

Sin embargo, todavía es necesario profundizar en el significado del vocablo Derecho Educativo, porque es común encontrar referencias ambivalentes sobre este concepto. Villafuerte Vega (2022) que este *"vocablo"* es utilizado sin precisar la especialidad terminológica a la cual se pretende hacer alusión. En este sentido el Prof. Soria Verdera[87] refiere que *«el Derecho Educativo es el principal derecho humano, ya que sin*

[83] Lescano, Natalia, (Argentina), es abogada dedicada a la investigación del Derecho Educativo. Desde el año 2019 es directora de la Sala de Derecho Educativo del Colegio de Abogados de la Provincia de Córdoba y presidenta de la RIIDE Argentina (Red de Internacional de Investigación de Derecho Educativo) con basta trayectoria en derecho y en educación.

[84] Angueira, Alfonsina.(Argentina), es abogada, profesora de Enseñanza Superior en Ciencias Jurídicas, Magister en Género, Sociedad y Políticas, docente de la Universidad Nacional de la Defensa (UNDEF-IUA) e integrante del Equipo de Investigación interno de la Universidad Nacional de Villa María UNVM- IAP Ciencias Sociales).

[85] CIFUENTES, Álvaro José. "El Derecho Educativo como disciplina jurídica. Derecho Educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la educación y la libertad de enseñanza en Colombia". Muñoz-Arnau, J.A. (dir.). Tesis doctoral. Universidad de Navarra, Pamplona, 2017.

[86] ANDRES VILLAFUERTE VEGA "Ambivalencia conceptual del Derecho educativo Conceptual Ambivalence of Education Law "

[87] Raúl Edilberto Soria Verdera, falleció en 2022, era abogado y Maestro Normal Nacional, especializado en Derecho Educativo, oriundo de Catamarca, Argentina. Es reconocido por su investigación y divulgación sobre el Plan de Derecho Educativo Para La Convivencia Escolar (PDECE). Además, es presidente de la RIIDE ARGENTINA-Red Argentina de Investigación en Derecho Educativo y coordinador regional en Sudamérica

su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos» (Soria Verdera, 2014, p. 13). Más adelante, con la creación de la Red Internacional de Derecho Educativo, el Dr. Soria Verdera rectificó su conceptualización afirmando que el Derecho Educativo es un *«enfoque de la ciencia jurídica destinado a investigar las fuentes, el origen histórico, la naturaleza, objeto, elementos y fines de la regulación educativa»* (Soria Verdera y Soria Fernández, 2020, p. 51).

Luego Rodríguez Morell (2017), utiliza esta expresión para referirse al derecho a la educación en suelo cubano[88]. Es así que Villafuerte Vega, señala que la utilización indistinta de la misma expresión para referirse a dos categorías jurídicas distintas del derecho, a saber el Derecho Educativo y el Derecho a la Educación, produce una *ambivalencia conceptual* que conlleva a la falta de determinación e imprecisión de premisas fundamentales en el debate de tales tópicos.

La construcción histórico-social de la educación entendida como evolución de las prácticas educativas a lo largo de la historia, ha ido generando un entramado normativo que atraviesa varias ramas del derecho público y privado. Caracterizado por la transversalidad interdisciplinaria de esta temática particular que responde a las diferentes formas de entender el mundo y la necesidad de la protección jurídica de la gestión educativa.

Muchos juristas han analizado el derecho a la educación, especialmente en cuanto a su exigibilidad como servicio público estatal, sin embargo, muy pocos abordan científicamente el Derecho Educativo como una rama autónoma del derecho. Asi en este trabajo nos proponemos abordar la cuestión de si el Derecho Educativo reúne los requisitos para ser considerado una rama jurídicamente autónoma.

II. Conceptualización del Derecho Educativo como rama autónoma.

La autonomía del Derecho Educativo es un tema de constante debate en el ámbito jurídico. Tradicionalmente, se ha considerado como una rama del derecho administrativo o constitucional. Sin embargo, diversos autores han argumentado a favor de su independencia, basándose en la especificidad de su objeto de estudio y sus fundamentos filosóficos y antropológicos. En este contexto, la postura de Cifuentes Ramirez se presenta como una defensa sólida y bien fundamentada de la autonomía de esta disciplina; sostiene el autor que el Derecho Educativo no puede ser comprendido plenamente si se le reduce a una simple sección de otras ramas del derecho. Su objeto de estudio, que abarca la regulación de la educación en sus múltiples facetas, desde el acceso y la permanencia hasta la calidad y la libertad de enseñanza, exige un enfoque especializado y autónomo. Así, el derecho educativo tiene un componente teleológico (relativo a la finalidad) y axiológico (relativo a los valores) que lo diferencia. No se limita a la mera regulación de procedimientos, sino que está intrínsecamente conectado con principios fundamentales del ser humano y de la sociedad (Cifuentes Ramirez, 2027).

Luego, Cifuentes Ramirez se apoya en la opinión de otros autores que comparten su visión. Así, Escobar (1970) ha señalado la importancia de la educación como un derecho fundamental y su papel en el desarrollo de la persona y la sociedad. Esta visión se alinea con la idea de que el Derecho Educativo debe tener principios propios que

[88] Rodriguez Morell, J. L. (2017). Diversidad sociocultural, inclusión social y derecho educativo en la sociedad cubana contemporánea: recuento, realidades y perspectivas. En F. González Alonso (ed.), El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional (pp. 77-99). Cosmorama Ediciones.

garanticen la efectividad de este derecho, más allá de las normas generales que regulan la administración pública o los derechos constitucionales. Asimismo, la perspectiva de Soria Verdera (2014)refuerza esta postura; él explora la intersección entre el derecho y la educación, destacando cómo el marco legal puede ser una herramienta para la construcción de una cultura de paz y no violencia. Esta conexión entre el derecho y principios éticos y filosóficos, como la paz y la no violencia, demuestra la singularidad del Derecho Educativo y la necesidad de un análisis independiente que no se diluya en otras ramas jurídicas.

La defensa de la autonomía del Derecho Educativo, articulada por Cifuentes y respaldada por autores como Escobar y Soria Verdera, se fundamenta en la especificidad de su objeto de estudio y en su profunda conexión con principios antropológicos y filosóficos. Esta perspectiva nos invita a considerar el Derecho Educativo no sólo como un conjunto de normas, sino como una disciplina que, por su esencia, merece un tratamiento especializado y autónomo.

En este sentido, resaltamos la posición de Garcia Maynes(2013), considera que el Derecho Educativo tiene un objeto de estudio específico y complejo, relacionado con el derecho a la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de la educación es una realidad definitiva para el desarrollo de la persona en la sociedad. Así, el Derecho Educativo requiere un enfoque especializado y autónomo debido a su conexión con principios antropológicos y filosóficos; y, atento la abundancia de normas y legislación específica en el campo educativo justifica la necesidad de una disciplina autónoma.

Luego, diferentes autores como Garcia Leiva o Arce Gomez, consideran que el Derecho Educativo es una rama del Derecho Administrativo, ya que la educación es un servicio público que se presta por parte del Estado, que a su vez no tiene principios propios y que se puede encuadrar dentro del Derecho Administrativo.

En este sentido, García Leiva (2010) no lo considera una rama autónoma en el sentido de desplazar al Derecho Administrativo, sino más bien como un derecho especial e innovador que se inserta dentro de él. El autor se sustenta en García de Enterria (1989) que postula la doctrina de un Derecho Especial, reconociendo la existencia de derechos especiales que, aunque forman parte del Derecho Administrativo, tienen principios propios y un objeto de estudio particular. Esto justifica que ciertas áreas del derecho público, como el Derecho Educativo, tengan una especificidad que los diferencie, aunque se mantengan dentro del marco del Derecho Administrativo. Esta postura se alinea con la idea de que, si bien el Derecho Educativo posee una especificidad inherente al hecho educativo, no deja de ser una parte del Derecho Administrativo.

Así, García Leiva (2010) ofrece una perspectiva más matizada, posicionándolo como una rama especializada del Derecho Administrativo; esta visión, lejos de restarle importancia, subraya su naturaleza singular y su capacidad para adaptar los principios generales del derecho a la complejidad del ámbito educativo. Así, argumenta el autor que el Derecho Educativo no busca desplazar al derecho administrativo, sino que se convierte en un derecho especial e innovador de este último.

Para fundamentar esta idea, se apoya en la doctrina del jurista español Eduardo García de Enterría, quien al referirse a otros derechos especiales (como el Derecho Urbanístico), sostenía que estos, aunque formen parte del Derecho Administrativo, son ámbitos específicos, dominados cada uno por sus principios y que ponen a prueba, matizan y en ocasiones rectifican o revisan esas supuestas categorías generales. Esta analogía es clave para entender la postura de García Leiva.

Desde su perspectiva, la actividad educativa, al ser una función estatal o regulada por el Estado, se somete a los principios del Derecho Administrativo. Sin embargo, el hecho educativo con sus dimensiones filosóficas, pedagógicas y socioculturales, introduce particularidades que exigen un marco normativo y principios propios. Por ello, el Derecho Educativo no es un mero apéndice, sino una "parcela del conocimiento jurídico-docente" que aborda problemáticas únicas, como los derechos de la comunidad educativa, la gestión institucional, la currícula y la libertad de enseñanza; esta visión ofrece un enfoque equilibrado; y, reconoce que el Derecho Educativo posee una especificidad intrínseca que lo diferencia, pero lo mantiene anclado en la estructura del Derecho Administrativo, del cual toma sus bases para luego adaptarlas. Esto permite una comprensión más profunda de cómo el derecho general se especializa para regular un campo tan vital y complejo como la educación, demostrando que su fuerza radica en su capacidad para innovar y enriquecer la disciplina madre.

Por último, la discusión sobre la autonomía del Derecho Educativo frente al Derecho Administrativo revela la complejidad inherente a la regulación de la educación. A lo largo de este análisis, hemos examinado dos posturas principales: la que defiende la autonomía plena y la que, sin negar su especificidad, lo considera una rama especializada del derecho administrativo. La discusión sobre la autonomía del Derecho Educativo no es meramente un debate formal o clasificatorio. Es, en esencia, una reflexión sobre la naturaleza misma de la educación y el rol del derecho en su regulación. La postura que defiende la autonomía, sustentada por autores como Cifuentes, Escobar y Soria Verdera, se presenta no solo como una opción válida, sino como un imperativo para el desarrollo integral y la eficacia de esta disciplina.

Considerar el Derecho Educativo como una rama autónoma implica reconocer que el hecho educativo no puede ser abordado plenamente con las herramientas y principios generales de otras disciplinas, como el Derecho Administrativo. Su objeto de estudio la persona en su proceso de formación, la construcción de ciudadanía y la cultura de paz, posee una profundidad filosófica y antropológica que requiere principios jurídicos propios. Como bien señala García Leiva en su ensayo, el Derecho Educativo debe ser un derecho especial e innovador; sin embargo, el paso hacia la autonomía plena es necesario para que pueda desarrollar su teleología sin restricciones.

La autonomía permite, por un lado, una mayor coherencia interna en el sistema normativo que rige la educación. Al liberarse de la subordinación a otras ramas, el Derecho Educativo puede crear un cuerpo de doctrina y jurisprudencia que responda directamente a las necesidades y dinámicas de la comunidad educativa. Por otro lado, esta independencia eleva la disciplina a un estatus que refleja la importancia de la educación como un derecho fundamental y un pilar del desarrollo social. No se trata de una parcela menor del derecho público, sino de un campo del conocimiento jurídico esencial para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pacífica.

Finalmente, la defensa de la autonomía del Derecho Educativo no es un fin en sí mismo, sino un medio para garantizar que la regulación de la educación se realice de manera especializada y contextualizada, respetando su naturaleza y propósito intrínseco. Es el camino para que el derecho, en lugar de ser un simple instrumento administrativo, se convierta en una herramienta potente para la transformación social a través de la educación.

III. Propuesta de definición del Derecho Educativo.

Para avanzar en una definición del Derecho Educativo seguiremos el análisis que propone Cifuentes [89](2017) , donde polemiza con el Prof. Soria Verdera a quien considera como otro vigente precursor en esta materia porque sostiene con una lógica, innegable en su sencillez, que el Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación).

Señala Cifuentes que en muchas ocasiones, se ha confundido el término Derecho Educativo como disciplina con su uso derecho educativo como derecho humano y en este equívoco lo encuentra al profesor Soria Verdera en algunos párrafos de su libro, sin embargo advierte que de su libro se puede comprender cuándo se refiere a uno u otro contenido. Por esa razón prefiere usar el término siempre con mayúsculas iniciales al referirse a la disciplina jurídica.

En su tesis discute la definición y conceptualización del Derecho Educativo como disciplina jurídica. Se analiza la propuesta de definición de Soria Verdera, quien sostiene que el Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, ya que nació con la humanidad. Sin embargo, se destaca la importancia de distinguir entre el término "Derecho Educativo" como disciplina y su uso como derecho humano.

Es así que menciona varias definiciones de Derecho Educativo de diferentes autores como Soria Verdera que define el Derecho Educativo como la ciencia jurídica que investiga las fuentes, el origen histórico, la naturaleza, objeto, elementos y fines de la regulación educativa. Zárate quien a su vez concibe el Derecho Educacional como un sistema de reglas y principios jurídicos que regulan el acontecer formativo formal de un país y García Leiva que define el Derecho Educativo como el conjunto de normas, principios y conductas que regulan el fenómeno educativo.

Partiendo de esta ideas el autor propone una definición propia de Derecho Educativo, concibiendo a éste como una disciplina jurídica y científica, de carácter especializado y autónomo, que tiene como objeto reconocer, estudiar y desarrollar integralmente el derecho fundamental a la educación.

La definición que propone destaca tres aspectos claves como es la autonomía de la disciplina, el reconocimiento del derecho natural a la educación como base del desarrollo normativo y la relevancia del campo de las libertades en materia educativa.

El Derecho Educativo se configura como una rama jurídica de creciente relevancia, cuyo objeto de estudio es la intersección entre las normativas legales y el ámbito pedagógico. En este campo, la obra de Raúl Edilberto Soria Verdera, "Introducción al análisis del Derecho Educativo", se erige como una contribución fundamental, ofreciendo una perspectiva que trasciende el marco normativo tradicional para adentrarse en la dimensión ética y social de la educación. El autor explora la capacidad del derecho para influir en la cultura escolar, posicionándolo como una herramienta clave en la construcción de una cultura de paz y no violencia

Así, en opinión de Soria Verdera (2014) la educación no puede entenderse al margen de su contexto legal; pues, las leyes, normativas y políticas educativas no solo regulan el funcionamiento de las instituciones, sino que también moldean los valores,

[89] Universidad De Navarra -Instituto Empresa y Humanismo- Doctorado En Gobierno y Cultura de las Organizaciones - Tesis Doctoral: “El Derecho Educativo Como Disciplina Jurídica. Derecho Educativo Colombiano. Propuestas Para La Mejora De La Calidad De La Educación Y La Libertad De Enseñanza En Colombia. Autor Álvaro José Cifuentes Ramírez - Juan Andrés Muñoz Arnau, Director , Pamplona 2017.

las prácticas y las interacciones dentro de la comunidad educativa. Es en este punto donde el autor introduce el concepto de la escuela como un espacio de construcción de ciudadanía, donde el respeto a los derechos humanos, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos no son meros contenidos curriculares, sino principios que deben permear la vida cotidiana.
Asimismo, el autor resalta la importancia de ir más allá del cumplimiento formal de la ley; y propone que el Derecho Educativo debe ser analizado y aplicado de manera que promueva activamente la cultura de paz; esto implica, por un lado, la protección de los derechos de todos los miembros de la comunidad escolar, y por otro, la implementación de mecanismos que prevengan y resuelvan la violencia, como los programas de mediación escolar y la formación en habilidades socioemocionales. Es decir, se resalta la importancia de fomentar una cultura de paz en las escuelas, basada en valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos. El autor analiza cómo el derecho educativo puede contribuir a crear un ambiente pacífico y respetuoso en las escuelas, regulando las acciones de los miembros de la comunidad educativa.

En clave, el derecho deja de ser un simple conjunto de reglas punitivas para convertirse en un marco de referencia que orienta la convivencia hacia la equidad, el diálogo y el respeto mutuo, ofreciendo una visión renovada del Derecho Educativo, subrayando su potencial como agente de cambio social. Su análisis invita a repensar el rol de las instituciones educativas y el marco legal que las rige, no solo como espacios de aprendizaje académico, sino como verdaderos laboratorios de paz, donde las futuras generaciones aprenden a convivir en un mundo plural y diverso. Este enfoque, sin duda, enriquece el debate académico y proporciona una base sólida para la formulación de políticas educativas orientadas a la promoción de la no violencia y la construcción de una sociedad más justa.

Otro autor que realiza aportes significativos al estudio de esta rama del derecho es Raúl Edilberto Soria Verdera[90] que en su libro "Introducción al análisis del Derecho Educativo[91]" explora la intersección entre el derecho y la educación, enfocándose en la construcción de una cultura de paz y no violencia en las escuelas. Fue publicado en 2014 por Pirca Ediciones en Argentina, este libro analiza la importancia del derecho educativo en la formación de ciudadanos responsables y respetuosos de los derechos humanos.

IV. Objeto específico del Derecho Educativo.

Como se dijo más arriba la autonomía del derecho educativo se refiere a la independencia y especificidad de esta rama del derecho en relación con otras áreas jurídicas. Algunos autores sostienen que el derecho educativo tiene una autonomía propia debido a sus características y objetivos únicos, puesto que desde el enfoque de la ciencia jurídica, estudia las relaciones jurídicas mismas de una sociedad desde su nacimiento, se deberá tener en cuenta sus relaciones íntimamente ligadas con su

[90] Raúl Edilberto Soria Verdera es un abogado y docente argentino, reconocido por ser un pionero en el campo del Derecho Educativo en Latinoamérica. Fue presidente de la RIIDE ARGENTINA-RED ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO y coordinador regional para Sudamérica. Además, se le describe como un especialista en Derecho Educativo. Es una figura destacada en el ámbito del Derecho Educativo, tanto a nivel nacional como regional, por su labor en investigación y formación.
[91] Introducción al análisis del Derecho Educativo, Soria Verdera Raul Edilberto, Ed. Pirca. 2014.

inserción en el Estado moderno, su origen histórico, y específicamente las relaciones educativas (Lescano, 2022)

Sin embargo existen diferentes posiciones en relación a la autonomía, con argumentos a favor basados en la especificidad del objeto de estudio, puesto que el derecho educativo se ocupa de la regulación de la educación y sus instituciones, lo que lo distingue claramente de otras ramas del derecho. Pudiendo distinguir principios propios como son la igualdad de oportunidades, la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, que pueden diferir de los principios de otras áreas jurídicas y la existencia de una legislación educativa que tiene sus propias normas y regulaciones, lo que varía de las de otras áreas del derecho.

Por otro lado, entre los argumentos que confrontan este postulado se pondera la interconexión con otras ramas del derecho, ya que el derecho educativo se relaciona con otras áreas jurídicas, como el derecho administrativo, el derecho laboral, el derecho civil y/o el derecho constitucional. Se suman a esta posición la idea de que la política educativa puede influir en la legislación y la jurisprudencia educativa, lo que podría afectar su autonomía.

Entre los autores que han abordado la cuestión de la autonomía del derecho educativo se encuentran Luis María Cazorla Prieto, autor español ha escrito sobre la autonomía del derecho educativo y su relación con otras áreas jurídicas. También Rodolfo Batiza, de origen mexicano, ha analizado la evolución del derecho educativo en México y su autonomía en relación con otras ramas del derecho.

La construcción teórica de este campo temático se encuentra en construcción, en Argentina se destaca como centro de investigación sobre el derecho educativo la Universidad Nacional de Catamarca, allí el Dr. Raúl Soria Verdera ha propuesto reflexiones, seminarios y cursos dirigidos para docentes y abogados, sobre la temática, sosteniendo que *el Derecho Educativo estudia esencialmente la norma educacional, su integración en el sistema y su incumbencia desde el punto de vista propio del derecho, los principios que contiene y la doctrina que le dio origen (Soria Verdera, 2014).*[92]

Ahora bien, para propender a la autonomía del Derecho Educativo, es necesario reforzar el carácter científico del mismo con la determinación del objeto propio de estudio, método y fuentes propias.

V. Evolución Histórica del Derecho Educativo

El derecho a la educación ha ido evolucionando y ha seguido la suerte de la evolución de los derechos humanos en general, poniéndose a la cabeza de una verdadera revolución jurídica. Ha pasado de ser un derecho subjetivo individual, personalísimo, básico humano de «primera generación[93]», a un derecho de «segunda generación[94]»

[92] SORIA VERDERA, Raúl Edilberto: " Introducción al análisis del derecho educativo"- Ediciones Pirca. (2014) edicionesprica@hotmail.com, file:///C:/Users/axioo/Desktop/Introduccion_al_analisis_del_derecho_edu.pdf. El autor es conocido como el padre del Derecho Educativo a escrito entre otros materiales "El mundo jurídico en el mundo multidimensional", "El educando como sujeto de derecho educativo" "Las fuentes del derecho educativo municipal".

[93] Según Karel Vasak los derechos humanos de primera generación, también conocidos como derechos civiles y políticos, son aquellos que buscan proteger la libertad individual y la participación en la vida

social , con amplia preponderancia del rol del Estado. obre el carácter social del Der Educativo agregaría acá o con nota al pie: Así, Durkheim (1922) enfatiza el carácter social de la educación, cómo proceso que busca la socialización de los individuos, integrándose en la sociedad y transmitiendoles los valores, normas y conocimientos necesarios para su funcionamiento. Y, como derecho de segunda generación, el derecho educativo exige una intervención activa y positiva del Estado que debe proveer las condiciones y recursos para su ejercicio. Luego, desde una perspectiva pragmática, la educación es un proceso de reconstrucción de la experiencia que prepara a los individuos para participar activamente en una sociedad democrática[95]. Actualmente se puede decir que se ha instalado profundamente en lo que llamamos la «tercera generación[96]» de derechos humanos, basados en la paz y en los valores de cooperación y solidaridad, vinculados fuertemente al desarrollo humano con todos sus componentes ensamblados: económicos, ambientales y sociales.

En Argentina, la Ley 1420, promulgada en 1884, fue un hito importante en el establecimiento del derecho a la educación, al garantizar la educación común, gratuita y obligatoria para todos los niños. Sin embargo, el derecho a la educación sigue siendo un objetivo a alcanzar en muchas partes del mundo, y su cumplimiento requiere un esfuerzo continuo para garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad y desarrollar su pleno potencial.

Los juristas han sido prolíficos investigando el derecho a la educación, especialmente en cuanto a su exigibilidad como servicio público estatal, pero no ha seguido no se ha abordado científicamente como una rama jurídicamente autónoma. Por eso es difícil encontrar bibliografía que desarrolle el derecho educativo como tal. Existen compilaciones de legislación educativa, muchas veces generadas por las asociaciones gremiales docentes o por algunos juristas. No obstante, no es lo mismo hablar de "legislación educativa" que del "derecho a la educación" que de "derecho educativo".

VI. Aportes teóricos significativos a la temática

Resulta de relevancia para la construcción del objeto de estudio del Derecho Educativo los aportes teóricos de algunos autores como Iñigo Martinez Echeverria Castillo que realizaron una investigación donde se analiza la figura del contrato a favor de tercero y su aplicación en el ámbito educativo, titulada "El complejo relacional educativo como contrato a favor de tercero[97]", cuya tesis sostiene que el complejo

política. Se centraron inicialmente en limitar el poder del Estado para garantizar la libertad y la autonomía de las personas.

[94] Los derechos humanos de segunda generación, también conocidos como derechos económicos, sociales y culturales, son aquellos que buscan garantizar el bienestar material y las condiciones de vida dignas para todos. Estos derechos se centran en asegurar el acceso a necesidades básicas como la salud, la educación, el trabajo y la vivienda, así como a la cultura y a la participación en la vida social. Disponible enhttps://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/3549.pdf

[95] (Dewey, 1912). CITAS: Durkheim, E. (1922). Educación y Sociología. Popular, Barcelona. Dewey, J. (1995). Democracia y Educación. Morata, Barcelona. ISBN 84-7112-391-6

[96] Los derechos humanos de tercera generación, también conocidos como derechos de solidaridad, son aquellos que buscan promover el bienestar colectivo y la protección del medio ambiente, a menudo requiriendo cooperación internacional. Se centran en problemáticas globales y buscan garantizar condiciones de vida dignas para todos, trascendiendo las fronteras nacionales.

[97] Es una tesis doctoral presentada por Íñigo Martínez-Echevarría Castillo y dirigida por José Javier López Jacoiste en la Universidad Complutense de Madrid en 2002.

relacional educativo puede entenderse como un contrato a favor de tercero, donde los padres del menor educando y el titular del centro docente establecen un acuerdo que beneficia al estudiante. Este enfoque permite comprender mejor las relaciones entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Algunas de las aportaciones clave de esta investigación es el análisis del contrato a favor de terceros y su aplicabilidad en el ámbito educativo. Planteado desde el punto de vista de la complejidad relacional educativa, debido a la naturaleza de las relaciones entre las familias, los estudiantes con los centros educativos y cómo estas se ven afectadas por la figura del contrato a favor de tercero.

VII.Complejo Relacional Educativo

El complejo relacional educativo integra las teorías de diversos pensadores, destacados autores coinciden en la necesidad de ver la educación como un sistema interconectado, donde las relaciones van más allá de lo puramente académico. Es decir, se refiere a la red de relaciones y dinámicas que se establecen entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo[98].

Así, en relación a los actores , los estudiantes constituyen el centro del proceso educativo; los docentes acompañan a los estudiantes en su aprendizaje. Luego, los familiares de los estudiantes acompañan su desarrollo con la heterogeneidad que ello supone, las instituciones educativas como escuelas, universidades y otros centros educativos que proporcionan la infraestructura y los recursos necesarios para la educación. Por último, la comunidad, es decir la sociedad en general, que influye en la educación a través de políticas, normas y expectativas, conformando de este modo la cultura escolar. Entendemos por cultura escolar, la cultura híbrida que trasunta la escuela, en el sentido de reconocer y registrar de qué manera los estudiantes producen los mestizajes orientando nuestra práctica docente. Nos permitimos señalar que el mayor desafío en la práctica pedagógica actual es comprender la cultura escolar, percibiendo lo que acontece al interior de la escuela y afrontarlo con un curriculum innovador, reconociendo las distintas culturas que conviven en la escuela, dando razón de ella como un lugar de frontera cultural (Angueira, 2021).

En este sentido, el complejo relacional educativo no es una teoría unificada, sino una forma de entender la educación desde una perspectiva holística y sistémica; se sustenta en que los procesos educativos están entrelazados con una red de relaciones complejas, que incluyen aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. Así, puntualizamos la necesidad que educadores e instituciones reconozcan y gestionen esta complejidad para lograr una educación más significativa y humana, puesto que este complejo es un concepto que se refiere a la naturaleza interconectada y multifacética de las relaciones dentro del ámbito educativo; puesto que la complejidad relacional en la clase demanda una adecuada preparación del docente cobrando relevancia la relación y el vínculo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Luego, destacados teóricos lo abordan este complejo relacional desde diferentes perspectivas, generalmente vinculadas a la complejidad, los vínculos afectivos y la gestión educativa. En opinión de Morin (2009) la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro

[98] El complejo relacional educativo se refiere a la red de relaciones y dinámicas que se establecen entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

mundo fenoménico[99]. En este sentido, Muñoz (2016) propone que los sistemas de educación responden a las transformaciones sociales y, por lo tanto, la gestión educativa debe ser un proceso dinámico que considere la realidad del contexto socio-político. De este modo, el autor aborda con un enfoque sistémico y transdisciplinar la complejidad de las interacciones escolares, y se centra en cómo las instituciones educativas pueden gestionar estas múltiples relaciones de manera efectiva, atendiendo que una relación educativa concordancia requiere concordancia entre valores y sentimientos, y puesto que no es una acción neutral, sino comprometida con la finalidad de educar.

Considerando el dinamismo de las relaciones y coyunturas dentro del complejo relacional educativo, que pueden cambiar y evolucionar con el tiempo, nos animamos a sostener que un complejo relacional educativo saludable y positivo[100] puede favorecer el aprendizaje efectivo y el desarrollo de los estudiantes, propendiendo al desarrollo personal y social, porque cada interacción puede influir en ese desarrollo. Es por ello que comprender y hacer lugar al complejo relacional educativo puede ser clave para abordar desafíos educativos y mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, la calidad de la educación se ha medido históricamente por factores como el rendimiento académico evaluado en forma lineal, los recursos materiales o los planes de estudio; sin embargo, la investigación pedagógica ha demostrado que la relación docente-estudiante es un factor determinante y, en ocasiones, más influyente que otros elementos. Una relación positiva, basada en la confianza, la empatía y el respeto, crea un ambiente de aprendizaje seguro y motivador. En este contexto, el estudiante se siente valorado, lo que fomenta su participación, reduce las conductas disruptivas y potencia su autoestima y bienestar emocional. Así, los desafíos que plantea este punto de vista se centran en el aprendizaje de una comunicación efectiva, es decir en el proceso de intercambio de información, ideas, pensamientos y habilidades o actitudes entre dos o más personas de manera clara, precisa y comprensible.

En nuestra opinión, la comunicación efectiva puede reducir conflictos y malentendidos, y puede mejorar la toma de decisiones informadas y efectivas. Sin embargo, es un desafío para los docentes lograrla ya que a veces las diferencias en el lenguaje pueden obstaculizar la comunicación efectiva, y las diferencias culturales pueden afectar la forma en que se comunica y se interpreta la información. Y principalmente las emociones pueden influir en la forma en que se comunica y se interpreta la información.

En este sentido, en primer lugar, respecto del lenguaje, la comunicación efectiva es una herramienta fundamental que impacta directamente en la calidad de nuestras interacciones y decisiones porque reduce conflictos y malentendidos; cuando nos

[99] El pensamiento complejo, en opinión de Morin se opone al pensamiento reduccionista, que divide y aísla los conocimientos.Y propone, en cambio una mirada que une conceptos y busca comprender las interacciones y retroalimentaciones. En la educación, esta visión implica que no se puede entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera aislada, sino que se deben considerar las múltiples dimensiones que lo influyen: la relación maestro-alumno, las dinámicas de grupo, el contexto social, las emociones y la propia incertidumbre del conocimiento.

[100] Un complejo relacional saludable y positivo es una red de interacciones y sentimientos donde los individuos se sienten valorados, respetados y seguros, lo que les permite prosperar tanto juntos como de forma individual; como características podemos resaltar las siguientes, a saber: respeto mutuo: ambas partes valoran los límites, opiniones, y diferencias del otro, se manifiesta en la forma en que se comunican, en la toma de decisiones y en cómo cada persona apoya las metas personales y profesionales del otro; comunicación abierta y honesta: la comunicación es asertiva y empática, y se basa en la escucha activa existe un espacio seguro para que cada individuo exprese sus pensamientos, sentimientos y necesidades sin temor a ser juzgado o criticado; apoyo y colaboración: ambas personas se brindan apoyo emocional y práctico en los momentos de alegría y dificultad, trabajando juntos como un equipo, colaboran para enfrentar desafíos y celebrar los éxitos.

comunicamos de manera clara y honesta, dejamos menos espacio para las suposiciones, puesto que expresar nuestras ideas, necesidades y sentimientos de forma directa y escuchar activamente a los demás contribuye a resolver diferencias antes de la escalada de un conflicto. Y, al comprender la perspectiva del otro, es más fácil encontrar puntos en común, permite mejorar la toma de decisiones, y fomenta el intercambio de información relevante; de este modo, la comunicación efectiva no es solo hablar, sino también escuchar, entender y procesar la información de manera que se construya un puente entre las personas (Angueira, 2011). Luego, en relación a la cultura, distintos autores abordan cómo las diferencias culturales afectan la comunicación e interpretación de la información. Así, en opinión de Hall (1972). la cultura no es solo un telón de fondo para la comunicación, sino que es el tejido mismo de la forma en que nos comunicamos; y,, la comunicación es inseparable de la cultura; es el otro lado de la misma moneda; es decir no puede existir la una sin la otra, pues la cultura es comunicación y la comunicación es cultura. Asimismo, la cultura se comprende mejor no como un complejo de pautas concretas de conducta, tales como costumbres, usos, tradiciones, conjuntos de hábitos, sino como un sistema de significaciones y de símbolos, un código, a través del cual los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1991, como se citó en Nivón, 2001).

Y, por último, respecto de las emociones, en opinión de Goleman (2018) la inteligencia emocional es la base para una comunicación empática y consciente, ayudando a entender y gestionar tanto nuestras propias emociones como las de los demás; en sus obras sobre inteligencia emocional, ha enfatizado la importancia de estas habilidades en el entorno laboral y de liderazgo, más allá del coeficiente intelectual tradicional. Argumenta que mientras las habilidades técnicas y cognitivas, es decir el coeficiente intelectual, son esenciales para conseguir un puesto de alto nivel, lo que realmente diferencia a los líderes excepcionales de los mediocres es su inteligencia emocional. Las competencias como la autoconciencia, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales son las que determinan si una persona es capaz de gestionar equipos, motivar a los demás y navegar por las complejidades de la vida en las instituciones. En muchos casos, los equipos de dirección o gestión fracasan no por su falta de conocimientos, sino por su incapacidad para manejar las dinámicas humanas.

VIII. Las Fuentes del Derecho Educativo: un análisis pluralista.

El reconocimiento del Derecho Educativo como una disciplina jurídica diferenciada requiere un análisis profundo de sus fuentes. A diferencia de concepciones más restrictivas, que lo limitan a la ley formal, la doctrina moderna y la jurisprudencia han subrayado el carácter pluralista de sus orígenes. Las fuentes del Derecho Educativo son los fundamentos y los motivos que dan lugar a las normas y principios que rigen la educación, y su estudio es crucial para comprender la naturaleza y el alcance de esta rama del derecho.

Uno de los requisitos primordiales para que el Derecho Educativo sea reconocido como una rama autónoma del derecho es que tenga fuentes propias, es decir motivos y fundamentos que dan lugar a las normas y principios que regulan la educación

La Constitución y las leyes son fuentes primarias del Derecho Educativo, ya que establecen los principios y normas fundamentales que regulan la educación en un país.

Por ejemplo, la Constitución puede establecer el derecho a la educación como un derecho fundamental, mientras que las leyes pueden regular aspectos específicos de la educación, como la estructura del sistema educativo o los requisitos para la obtención de títulos académicos.

Los reglamentos y normas emanados de los órganos competentes, como ministerios de educación o consejos de educación, son fuentes importantes del Derecho Educativo. Estos reglamentos y normas pueden regular aspectos específicos de la educación, como la evaluación del rendimiento estudiantil o la acreditación de instituciones educativas.

La jurisprudencia, es decir, las decisiones de los tribunales y cortes, es una fuente importante del Derecho Educativo, ya que interpreta y aplica las normas y principios educativos en casos concretos. La jurisprudencia puede establecer precedentes y clarificar la aplicación de las normas educativas.

La doctrina, es decir, los estudios y análisis de juristas y expertos en educación, es una fuente importante del Derecho Educativo, ya que proporciona una interpretación y análisis crítico de las normas y principios educativos. La doctrina puede influir en la elaboración de políticas educativas y en la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Los tratados y convenios internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño o la Declaración Universal de Derechos Humanos, son fuentes importantes del Derecho Educativo, ya que establecen principios y normas educativas a nivel internacional. Estos tratados y convenios pueden influir en la elaboración de políticas educativas nacionales y en la protección de los derechos educativos de los individuos.

Las políticas educativas, es decir, las directrices y lineamientos establecidos por los gobiernos y autoridades educativas, son fuentes importantes del Derecho Educativo, ya que orientan la planificación y gestión de la educación. Las políticas educativas pueden influir en la calidad y la equidad de la educación.

Las costumbres y prácticas educativas, es decir, las tradiciones y formas de hacer las cosas en el ámbito educativo, pueden ser fuentes importantes del Derecho Educativo, especialmente en contextos locales o regionales. Las costumbres y prácticas educativas pueden influir en la forma en que se enseña y se aprende en diferentes contextos.

La jurisprudencia, es sin dudas, una fuente de interpretación del derecho en general y del derecho educativo en particular, está compuesta de las sentencias y resoluciones judiciales que se han emitido de manera reiterada. Es una herramienta clave del ejercicio jurídico, ya que permite a los jueces interpretar la ley y tomar decisiones en casos que no están previstos en la ley escrita. Por ejemplo, la jurisprudencia del derecho educativo en Argentina ha establecido que el Estado debe garantizar el acceso a la educación y que esta debe ser impartida de manera segura.

También en un fallo de la CSJN del 7 de agosto de 2018, se estableció que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación y a que esta sea impartida de modo que garantice incolumidad de las/os estudiantes. O que el Estado debe garantizar el acceso educativo, y su omisión implica la violación a la normativa de rango constitucional.

Se trata de una Jurisprudencia propia que se ha ido generando con cada sentencia, donde el juzgador aplicó un sentido específico a aquello que ocurre en las instituciones educativas o que ocurre con ocasión de lo educativo, como un viaje de estudios, un mal uso de las redes sociales, entre otras situaciones posibles..

En este sentido, otorgarle relevancia al Derecho Educativo y reconocerlo como una rama autónoma, permite que el mismo sea sistematizado, organizado, para poder ser estudiado en las universidades y en los profesorados.

> Se hace necesaria una revisión profunda y un posicionamiento del derecho natural a la educación, ya que en el Estado constitucional actual todas las políticas públicas son resultado del desarrollo jurídico que se le otorgue a los respectivos derechos. Por tanto, el reto de brindar mayor relevancia a la educación –y a los temas relacionados con ella– exige una teoría jurídica sólida y estable sobre el derecho a la educación, en la cual puedan sustentarse los diversos regímenes jurídicos educativos. En ese sentido, fortalecer el Derecho de la Educación como un área autónoma y sustancial de la ciencia jurídica sería un paso importante para reflejar la valoración de la enseñanza dentro de la sociedad.[101] (Cifuentes Ramírez, 2017).

En definitiva las fuentes del Derecho Educativo son diversas y variadas, y se nutren de diferentes ámbitos, desde la Constitución y las leyes hasta la jurisprudencia y la doctrina. Al entender estas fuentes, se puede comprender mejor la regulación y la gestión de la educación en diferentes contextos.

Siguiendo a Soria Verdera, (2024) el Derecho educativo cuenta con un conjunto de normas jurídicas escritas que están vigentes en un momento determinado, y que forman el corpus escrito de las leyes normas que son establecidas por los órganos legislativos o las diferentes instancias administrativas. El Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación, los ministerios provinciales o las municipalidades generan normas, como reglamentos o pautas de acción, que complementan y hacen operativas las leyes nacionales o provinciales.

> Desde el enfoque del derecho educativo positivo, cuya naturaleza está dada en su integración a la rama del derecho público interno de cada país e incluso de cada organización provincial, en el caso de Estados federales, o Municipal, cuando estas sean autónomas y tengan a su cargo el servicio educativo. (Soria Verdera, 2014)

Se debe agregar que existe un Derecho Educativo comparado, ya que se está en presencia de una materia de vigencia universal, cualquiera sea el régimen político imperante en los Estados. El derecho comparado entendido como disciplina que estudia los sistemas jurídicos de distintos países para comprenderlos y mejorarlos, identificando similitudes y diferencias entre los sistemas jurídicos, lo cual facilita la resolución de conflictos legislativos, contribuye a unificar las leyes de varios países todo lo cual coadyuva a crear, formular y aplicar principios de derecho internacional. Así, Beiter (2005) analiza la protección del derecho a la educación desde el derecho internacional. Este enfoque subraya cómo los tratados internacionales, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y los pronunciamientos de organismos como la UNESCO, constituyen fuentes específicas que dan forma y sustancia a esta rama del derecho.

La legislación que comprende el Derecho Educativo, está conformada por normas constitucionales, leyes, decretos, resoluciones administrativas, nacionales y provinciales, conjuntamente con cartas orgánicas y ordenanzas municipales, que componen una estructura jurídica en torno a la educación (Soria Verdera, 2014). Además, existen otras fuentes que tienen su arraigo en la naturaleza humana, y que surgen con la sociedad misma, ya que el hombre, en todas las culturas y épocas, por su naturaleza social necesita del derecho desde su comienzo mismo y necesita de la educación porque es un derecho natural transmisible de padres a hijos. Es un hecho de la vida social, que forma parte de lo humano, estuvo y estará presente en toda comunidad para su trasmisión cultural.

[101] CIFUENTES RAMIREZ, Álvaro José. Tesis Doctoral: El Derecho Educativo como disciplina jurídica" de la Universidad de Navarra. Instituto Empresa y Humanismo. Doctorado en gobierno y Cultura de las organizaciones. Director Juan Andrés Muñoz. Pamplona -2017. https://www.academia.edu/34682447/Tesis_Doctoral_Cifuentes_2017_pdf

Por último, las fuentes del Derecho Educativo son diversas y dinámicas. No se reducen a la ley formal, sino que abarcan un espectro que va desde la Constitución y los tratados internacionales hasta la jurisprudencia, la doctrina y las prácticas administrativas. Este carácter pluralista es una de las principales razones por las que el Derecho Educativo ha logrado consolidarse como una disciplina con una identidad propia, capaz de responder a los complejos desafíos del hecho educativo en el siglo XXI.

IX. El método exegético jurídico en el Derecho Educativo,

El método exegético jurídico es una técnica de interpretación y análisis de las normas jurídicas que se aplica en el Derecho Educativo para comprender y aplicar las leyes y reglamentos que regulan la educación. Se caracteriza por el análisis literal, ya que se enfoca en la interpretación literal de las normas jurídicas, considerando el texto y el lenguaje utilizado. En segundo lugar el análisis histórico, considera el contexto histórico en el que se promulgó la norma jurídica. Luego se analiza la norma jurídica en relación con otras normas y principios jurídicos que se encuentran en el mismo cuerpo normativo o en otros relacionados. Finalmente el análisis teleológico, donde se busca determinar el propósito y objetivo de la norma jurídica.

En el ámbito del Derecho Educativo, el método exegético jurídico se aplica para interpretar las normas educativas, analizando el texto y el contexto de las mismas para determinar su alcance y aplicación. Se identifican los derechos y obligaciones de los estudiantes, docentes, instituciones educativas y otros actores involucrados en el proceso educativo. Se aplica el método exegético jurídico para resolver conflictos y controversias relacionadas con la educación.El método exegético ha sido históricamente una de las primeras aproximaciones a la interpretación del derecho. Su premisa fundamental es que la ley es la única fuente de derecho y que la labor del jurista consiste, principalmente, en desentrañar la intención del legislador a partir del texto normativo. En el ámbito del Derecho Educativo, esta perspectiva ha sido empleada para interpretar leyes, reglamentos y políticas públicas. Sin embargo, su aplicación ha demostrado tener limitaciones significativas, especialmente en un campo tan dinámico y con fuertes implicaciones sociales como la educación.

Así, tal como lo describe García Máynez (2013) el método exegético se basa en un análisis riguroso y gramatical del texto. En el Derecho Educativo, esto implica un estudio literal de la Constitución, las leyes de educación y las resoluciones ministeriales. Un ejemplo de su aplicación sería la interpretación de un artículo que establece el derecho a la educación obligatoria, centrándose exclusivamente en la definición legal de obligatoriedad y los deberes que de ella se desprenden para el Estado y los ciudadanos.

Sin embargo, esta aproximación puramente literal y formalista presenta varios desafíos. El Derecho Educativo no es un campo estático; está profundamente influenciado por el contexto social, los avances pedagógicos y las necesidades cambiantes de la comunidad educativa. Por ello, una interpretación estricta de la ley puede no ser suficiente para abordar problemáticas contemporáneas como la inclusión, el acoso escolar o la innovación tecnológica en las aulas. Autores como García de Enterría (1998) han criticado este formalismo al enfatizar que el derecho debe servir a la justicia y no solo a la forma, subrayando que la ley no puede ser entendida al margen de sus principios generales y su finalidad última.

En otro orden, el método exegético ignora fuentes del derecho que son vitales para el campo educativo, como los tratados internacionales y la doctrina pedagógica. Los

convenios de derechos humanos, por ejemplo, amplían y enriquecen la comprensión del derecho a la educación de formas que el texto legal nacional no siempre contempla. Por otro lado, la doctrina de juristas y pedagogos, como Soria Verdera (2014), que analizan la intersección entre derecho y educación en la construcción de una cultura de paz, ofrece una interpretación teleológica, basada en los fines, que el método exegético tiende a soslayar.

Así, si bien el método exegético puede ser una herramienta útil para un primer acercamiento a la normativa, es insuficiente para comprender la complejidad del Derecho Educativo. Su limitación principal es que no permite una interpretación que considere el contexto social, los principios pedagógicos y las finalidades éticas de la educación. Por ello, la doctrina moderna ha optado por enfoques más holísticos, que integran la interpretación gramatical con otros métodos, como el teleológico, el histórico y el sistemático, para garantizar que el derecho sirva efectivamente a su propósito fundamental: asegurar una educación de calidad para todos.

El método teleológico de interpretación jurídica, que busca desentrañar el fin o propósito de la norma, adquiere una relevancia particular en el Derecho Educativo. A diferencia del método exegético, que se centra en la literalidad del texto, la interpretación teleológica permite comprender el sentido profundo de las leyes y reglamentos educativos, vinculándolos a los objetivos superiores de la educación. La obra de Raúl Edilberto Soria Verdera se alinea con esta perspectiva, al considerar que el derecho, en este ámbito, debe ser una herramienta para la construcción de la paz y la no violencia.Así, Soria Verdera(2014), no aborda directamente el método teleológico en términos puramente teóricos, pero su enfoque de la disciplina es inherentemente teleológico. Él explora la intersección entre el derecho y la educación, argumentando que el fin último de las normas educativas no es solo regular procesos administrativos, sino también construir una cultura de paz y no violencia en las escuelas. Esta visión trasciende la letra de la ley para enfocarse en su propósito fundamental: moldear la conducta y los valores de la comunidad educativa.

Luego, la aplicación de este método en el Derecho Educativo implica, por ejemplo, interpretar una norma sobre convivencia/disciplina escolar no sólo como un mecanismo sancionatorio, sino como una herramienta para fomentar el diálogo, la mediación y el respeto mutuo. La teleología de la norma, en este caso, es la formación de ciudadanos responsables y pacíficos, no simplemente el castigo de una conducta. Esta perspectiva se apoya en la doctrina de otros juristas que han defendido la importancia de la finalidad en la interpretación del derecho. García de Enterría (1993), por ejemplo, aunque en el ámbito del Derecho Administrativo, enfatizó que las normas deben ser interpretadas en su contexto y con la vista puesta en sus principios y objetivos.

En definitiva, la obra de Soria Verdera, nos invita a adoptar una perspectiva teleológica en el Derecho Educativo, entendiendo que el fin de esta rama del derecho es la formación integral del ser humano y la construcción de una sociedad más justa. Por lo que la interpretación de la norma deja de ser un ejercicio formalista para convertirse en una herramienta de transformación social, donde el derecho no sólo regula, sino que también inspira y guía la acción educativa hacia sus fines más nobles.

A favor del método exegético jurídico en el Derecho Educativo se puede mencionar algunas ventajas, como ayudar a clarificar y precisar el significado de las normas educativas, promoviendo la consistencia y coherencia en la aplicación de las normas educativas. Lo que finalmente proporciona seguridad jurídica a los actores involucrados en el proceso educativo.

Se trata de una herramienta valiosa para la interpretación y análisis de las normas jurídicas en el Derecho Educativo, permitiendo una aplicación más precisa y consistente

de las leyes y reglamentos educativos la que debe amalgamar con los principios generales de la educación actual.

El Derecho Educativo cuenta con principios fundamentales que regulan el derecho a la educación y que orientan su funcionamiento, como por son el principio del derecho a la educación, el principio de no discriminación, el principio de igualdad de oportunidades, el principio de solidaridad, la gratuidad y obligatoriedad de la educación pública, la integralidad y laicidad de la educación, la pertinencia y actualidad de la educación, la calidez y el respeto en el ambiente educativo. Todo lo cual se basa en un esquema teórico que considera que el derecho está en la ley y se utiliza para interpretar el significado de los textos jurídicos que regulan el quehacer de las instituciones educativas.

Soria Verdera[102] afirma que el Derecho Educativo requiere, por su naturaleza, el método histórico - político para el estudio de esta ciencia porque en los últimos tiempos –con la afirmación de los estados democráticos- la materia educacional es considerada fundamental en el control y la prestaciones que debe prestar el Estado tanto nacional, provincial o municipal, abarcando por lo tanto el estudio de las leyes, las interpretaciones judiciales, las instituciones y el régimen educativo, por lo tanto no se puede prescindir de enfoques históricos, sociológicos y políticos que son fundamentales para conocer la verdad real del desarrollo jurídico educativo.

Es necesario estudiar las instituciones jurídicas educativas que se han sucedido a lo largo de la historia de la humanidad y que tienen arraigo en la cultura, en la vida y en los hábitos de los pueblos. Por ello, metodológicamente hablando, su estudio incluye los cambios socioeconómicos, políticos y culturales que han incidido en el contenido constitucional y su evolución en materia educativa. La educación, el derecho a la educación y el derecho educativo pueden ser abordados desde otras disciplinas no jurídicas, también, por eso Soria Vedera no descarta, el objetivo importante del estudio del derecho educativo desde el punto de vista estrictamente jurídico como materia independiente y con un objeto científico propio.

X. Reflexiones finales

El recorrido por las fuentes, los métodos de interpretación y la naturaleza del Derecho Educativo, sustentado en las aportaciones de autores clave, nos conduce a una reflexión final sobre su autonomía. Lejos de ser una mera subdivisión del Derecho Administrativo, el Derecho Educativo se erige como una disciplina con una identidad propia y un propósito trascendental, especialmente cuando se lo analiza desde la óptica del complejo relacional educativo de Soria Verdera.

La autonomía del Derecho Educativo se justifica no solo por la diversidad de sus fuentes, que abarcan desde la Constitución y los tratados internacionales (Beiter, 2005) hasta la jurisprudencia y la doctrina especializada, sino también por la particularidad de su método. Como hemos visto, una aproximación puramente exegética es insuficiente. En su lugar, el método teleológico, que busca comprender el fin de la norma, se revela como el más adecuado. Este enfoque, implícito en la obra de Soria Verdera (2014), nos enseña que la ley educativa tiene como finalidad la construcción de una cultura de paz y el desarrollo integral de la persona, un objetivo que trasciende la simple regulación administrativa.

[102] Soria Verdera, 2014, obra citada.

Es precisamente el concepto de "complejo relacional educativo" de Soria Verdera el que consolida esta autonomía. Este concepto va más allá de la mera relación entre el Estado y los ciudadanos. Se refiere al entramado de interacciones entre estudiantes, docentes, familias, directivos y la comunidad en general, un ecosistema de relaciones humanas, éticas y jurídicas que no puede ser comprendido ni regulado únicamente a través de la lente del Derecho Administrativo. La especificidad de este complejo relacional es lo que exige un cuerpo de principios, normas y métodos propios que protejan y promuevan los derechos y deberes de todos sus actores.

Por último, la autonomía del Derecho Educativo no es una aspiración doctrinal, sino una necesidad funcional. Es el reconocimiento de que la educación es un campo con sus propias reglas, desafíos y aspiraciones, que requiere un marco jurídico que responda a su complejidad. Como disciplina, el Derecho Educativo tiene el potencial de ser una herramienta de transformación social, capaz de garantizar no solo el acceso a la educación, sino también su calidad y su propósito más elevado: formar ciudadanos críticos, pacíficos y comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

Así, teniendo en cuenta lo desarrollado en este capítulo se puede afirmar que el Derecho Educativo cuenta con los requisitos que tienen las otras ramas del derecho reconocidas, a saber cuenta con las fuentes propias del derecho educativo, como la ley, la jurisprudencia y la doctrina especializada; también cuenta con un objeto definido de estudio y un metodo historico politico propio.

Luego, la importancia de lograr el reconocimiento del Derecho Educativo como una rama especial del derecho, radica en eficientizar su estudio, sistematizar con rigor científico la dispersión normativa. Implica que las universidades se involucren en el proceso de organizar, interpretar y analizar sus principios, objeto, fuentes, los resultados de los estudios y ensayos sobre el Derecho Educativo.

La sistematización es parte del método científico que permite evitar pasar por alto información relevante, facilitando el análisis de la información, favorece la transparencia de la investigación y permite generar consensos entre todas las partes interesadas.

En este sentido, la creación de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), como organización que promueve la investigación de esta rama del derecho ha significado un importante impulso para la profundización de los debates sobre este tópico. Promueve la expansión a nivel mundial a través de la concreción de sus objetivos principales como es la organización de congresos internacionales o acompañar la investigación en temas inter, multi y transdisciplinarios relacionados con el derecho educativo.

En palabras de Cifuentes Ramírez[103], se hace necesaria una revisión profunda y un posicionamiento del derecho natural a la educación fortalecer la educación desde las políticas públicas del Estado, conlleva a reconocer el Derecho Educativo como una rama autónoma y sustancial de la ciencia jurídica lo que reflejaría la valoración de la enseñanza dentro de la sociedad."

[103] CIFUENTES RAMÍREZ, Álvaro José (2017) Tesis Doctoral: "El Derecho Educativo como disciplina jurídica" de la Universidad de Navarra. Instituto Empresa y Humanismo. Doctorado en gobierno y cultura de las organizaciones. Director Juan Andrés Muñoz. Pamplona. https://www.academia.edu/34682447/Tesis_Doctoral_Cifuentes_2017_pdf,

Desafíos del Derecho Educativo para ser Reconocido como una Rama del Derecho

El Derecho Educativo enfrenta varios desafíos para ser reconocido como una rama del Derecho autónoma y consolidada, entre los más significativos se puede mencionar que:

Falta de Definición Clara y Precisa: El Derecho Educativo necesita una definición clara y precisa que lo distinga de otras ramas del Derecho. Esto implica establecer límites y alcances claros para la disciplina.

El Derecho Educativo requiere un mayor desarrollo doctrinal y jurisprudencial para establecer principios y normas claras y consistentes. Esto implica la necesidad de más investigaciones y análisis en el campo.

Se intersecta con otras ramas del Derecho, como el Derecho Administrativo, el Derecho Laboral y el Derecho Civil. Esto puede generar confusiones y desafíos para establecer su autonomía. Cambios en la Educación y la Sociedad: La educación y la sociedad están en constante cambio, lo que requiere que el Derecho Educativo se adapte y evolucione para abordar nuevos desafíos y necesidades.

El Derecho Educativo necesita ser reconocido como una rama del Derecho autónoma por parte de instituciones académicas, judiciales y gubernamentales, para no limitar su desarrollo y aplicación.

Requiere una especialización en la materia para abordar los desafíos y complejidades de la educación. Esto implica la necesidad de formación y capacitación específica para profesionales del Derecho Educativo.

El Derecho Educativo debe encontrar un equilibrio entre la autonomía de las instituciones educativas y la regulación necesaria para garantizar la calidad y la equidad en la educación.

Debe priorizar la protección de los derechos de los estudiantes, incluyendo el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la protección contra la discriminación.

Adaptación a las Tecnologías Emergentes: El Derecho Educativo debe adaptarse a las tecnologías emergentes y su impacto en la educación, incluyendo la educación a distancia y el uso de tecnologías digitales en el aula.

El Derecho Educativo debe abordar los desafíos de la internacionalización y la globalización de la educación, incluyendo la cooperación internacional y la armonización de normas y estándares.

En resumen, el Derecho Educativo enfrenta varios desafíos para ser reconocido como una rama del Derecho autónoma y consolidada. Sin embargo, al abordar estos desafíos, el Derecho Educativo puede seguir evolucionando y mejorando para garantizar la calidad y la equidad en la educación.

REFERÊNCIAS

ngueira, A. (2011). **Las oportunidades que ofrece el conflicto a la mediación**. VI Foro Argentino de Mediación. Disertación. San Fernando del Valle de Catamarca.

Angueira, A. (2021). **El uso de dispositivos tecnológicos como práctica escolar en perspectiva de la cultura del IPETYM N° 84 durante el período académico 2020/21**, T.F. Diplomatura en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO Argentina.

Beiter, D.. (2005). **The Protection of the Right to Education by International Law**, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, Países Bajos.

Cifuentes Ramirez, A. (2017). **Derecho Educativo. Disciplina jurídica y garantía de la libertad para educar**. Edileyer, Colombia.

Dewey, J. (1995). **Democracia y Educación**. Morata, Barcelona. ISBN 84-7112-391-6

Durkheim, E. (1922). **Educación y Sociología**. Popular, Barcelona. ISBN 09788478844142

Escobar, E. (1970). **Ensayo sobre pedagogía del Derecho**, Porrúa, México.

García de Enterría, E. (1998). **La lucha contra las inmunidades del poder en el Derecho administrativo**. Cívitas. Madrid.

García Leiva, L. A. (2010). **Aproximación a la situación actual del Derecho Educativo como disciplina científica**. https://groups.google.com/g/derecho-educativo/c/k5a_KbZNTr

García Maynes, E. (2013). **Introducción al estudio del derecho**, Porrúa, Colombia. ISBN 9786070913457

Hall, E. T. (1972). **La dimensión oculta**. Siglo XXI Editores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lescano, N. (2023). **El Derecho Educativo hacia la autonomía disciplinar**. Virtualidad Jurídica. Año 2022, N° 11 noviembre diciembre. Revista del Colegio de Abogados de Córdoba.

Morin, E. (2009). **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, España. ISBN 9788474325188

Muñoz, P. J. (2016). **Propuesta de un modelo de gestión educativa relacional compleja**. Acta Nova. ISSN 1683-0789

Nivón, E. (2001). **Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura**. Alteridades, vol. 1, núm. 1, 1991, pp. 40–49. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Distrito Federal, México.

Soria Verdera, R. (2014). **Introducción al análisis del derecho educativo**. Pirca. La Bolsa. file:///C:/Users/axioo/Desktop/Introduccion_al_analisis_del_derecho_edu.pdf.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA UNA SOCIEDAD DIVERSA DESDE EL ENFOQUE DE ATENCIÓN DIFERENCIAL CON UNA MIRADA DE EQUIDAD DE DERECHOS CIUDADANOS EN COLOMBIA

Omar Gutiérrez González[104]

Eje Temático: Derecho educativo y políticas publicas

Resumen
El estudio busca formular una propuesta de lineamientos para políticas públicas que orienten la articulación y operacionalización de la normativa existente en Colombia para la sociedad diversa, bajo el Enfoque de Atención Diferencial (EAD), con el fin de optimizar los esfuerzos y garantizar la equidad de los derechos ciudadanos. La investigación adoptó un enfoque cualitativo utilizando la Investigación Acción (IA). La metodología clave fue la triangulación de tres componentes: la revisión de los marcos legal y teórico, y la información obtenida a través de entrevistas semi-estructuradas con actores clave (creadores, desarrolladores y beneficiarios de la política, además de académicos). Como resultado se encontró una marcada distancia entre lo legislado y lo desarrollado, lo que genera una atención inefectiva y no equitativa. Se identificó una falta de articulación y una inconexión entre las políticas dirigidas a los diferentes grupos del EAD (Étnicos, Género, Discapacidad, Ciclo Vital, Víctimas) y entre los sectores de gobierno. También se evidenció confusión en la conceptualización de términos como "lineamiento". Para concluir es fundamental la voluntad política para articular y enfrentar los problemas de forma integral, proponiéndose lineamientos para guiar a los actores en la elaboración de documentos legales que promuevan una atención multisectorial y articulada.

Palabras-clave: Políticas públicas, diversidad, equidad, derechos ciudadanos.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ocupa inicialmente de examinar las políticas públicas elaboradas para una sociedad diversa desde del enfoque de atención diferencial con una mirada de equidad de derechos ciudadanos en Colombia, a partir de la expedición de la Constitución Política Nacional en el año de 1991 hasta la actualidad.

Sobre el particular, se nota que la práctica de elaboración de política pública por el organismo legislativo para algunos grupos sociales discriminados y víctimas, se efectúa con base en la exigencia y protestas que estos han venido haciendo a través del

[104] Doctor en Procesos Sociales y Políticos para América Latina – PROSPAL, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Magíster en Educación, Especialización en Psicología Educativa, Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, Licenciado en Administración Educativa. Docente pedagogía, infancia y contextos, Coordinador seminario de investigación. Ogutier2@gmail.com

tiempo, apoyados en tratados internacionales; acuerdos de los cuales ha participado los gobiernos de Colombia en su debido momento, sin embargo, no en todos los casos estos acuerdos han sido ratificados a nivel interno en el país, situación que es necesaria como resultado para efecto de reconocer que dichas problemáticas se presentan y requieren ser estudiadas por el congreso con el fin de emitir la correspondiente normatividad.

La Constitución y las leyes colombianas a partir de la nueva Constitución, establecen una serie de recursos judiciales y administrativos a través de los cuales cualquier ciudadano/a colombiano/a, sin distinción de ninguna índole, puede acceder cuando considere que alguno de sus derechos ha sido vulnerado. Sin embargo, en la práctica el acceso y la efectividad de aquellos recursos para algunos grupos étnicos (indígenas, afro, raizales, rom), genero (lesbianas, gay, bisexuales y transgeneristas -personas LGBT-), personas con discapacidad, o de aquellos que por alguna razón transitan por una situación específica (habitante de calle, consumidor de alucinógenos), víctima del conflicto o excombatiente es reducido, debido a la discriminación de la que históricamente han sido objeto.

En cuanto a los fines perseguidos en este estudio, se enmarcan en la revisión y análisis de la producción normativa (documentos legales) y el discurso crítico, para lo cual el apoyo ha sido de manera particular en trabajos sobre el tema de prejuicio y racismo (v. Van Dijk, 1984, 1987, 2002, 2003)1, aunque el ejercicio no está dirigido a hacer un análisis discursivo, si se apoya en él, en razón a que contribuya a dar comprensión de los contenidos y prácticas verbales utilizados en las normas en relación con la construcción de la mismas referidas con cada grupo poblacional (grupos étnicos, género, personas con discapacidad, ciclo vital y víctimas del conflicto), admitiendo la importancia de utilizar conceptos apropiados para cada caso.

De esta manera es necesario comprender que las políticas sociales han de estar orientadas a dar solución a las necesidades de los diferentes grupos sociales que componen un país, lo que implica que todos estos deben ser atendidos de forma igualitaria y sin discriminación, esto obedece a que los diversos grupos poblacionales necesitan estar cobijados sin distingo alguno en los diferentes sectores sociales.

Colombia como país de culturas y por tanto de diversidades requiere ser objeto de estudio y análisis desde la academia, investigar sobre la trayectoria y las diversas configuraciones sociales se vuelve vital en tanto hacemos parte de un mundo global atrapado en una fisionomía que hay que entender y atender en tanto que lo complejo deba ser atendido, de forma pronta dando respuesta a las nuevas urgencias. Por tanto,

esbozar lineamientos de forma articulada en los diferentes sectores de manera que favorezcan la ejecución y creación de política social para la población diversa, en especial para los grupos no contemplados, implica no solo un ejercicio de inclusión, de dignificación y de derechos sino también del buen vivir.

Es así como para el siguiente trabajo investigativo se entiende el término de lineamiento como el conjunto de ideas que constituyen un cuerpo teórico, que conducen al mejoramiento y alcance de las políticas en los sectores y poblaciones para las cuales estas no han sido consideradas o expresadas de forma parcial, sin que se tenga en cuenta acciones articuladas que evidencien una clara inclusión y alcance de los derechos.

Los lineamientos se emiten cuando se requiere particularizar o detallar acciones que derivan de un ordenamiento de mayor jerarquía como una ley, un código, un reglamento, un decreto, entre otros. Los lineamientos describen las etapas, fases, pautas y formatos necesarios para desarrollar actividades o tareas específicas.

Este trabajo se centra en la población diversa desde el enfoque de atención diferencial con una mirada de equidad en los derechos ciudadanos, pilares que garantizan el desarrollo social y bienestar de las personas. Así mismo las condiciones de vida de la población están ligadas al desempeño de los diferentes sectores sociales; por ejemplo, la salud, educación y trabajo que fortalecen el capital humano necesario para la generación de ingresos, factor que a su vez determina las condiciones de vida de un hogar.

Abordar la población diversa desde el enfoque de atención diferencial con una mirada de equidad de derechos como objeto de estudio, implica distinguir su constitución y particularidades, etapas o ciclos por los cuales estas poblaciones han transitado; observar los cambios sociales producidos en su interrelación con otros al compartir un territorio y una cultura como comunidad, pero también la normatividad construida para su beneficio.

Las interrelaciones dinámicas que se gestan al interior de una comunidad pueden variar por el cambio en su estructura social o por una nueva diversidad “compositora” que genera otras dinámicas. Ahora bien, los procesos sociales están signados por unas realidades sociales de las cuales hacen parte las personas, grupos o instituciones, donde se gestan acciones de cooperación o competencia entre otras conductas, que, aunque algunas se vuelven repetitivas, otras ocasionan cambios en las estructuras sociales. Un ejemplo de ello es el tránsito o movimiento de personas de un lugar a otro.

En el terreno de política para la diversidad, en Colombia se ha avanzado en promulgar políticas públicas para la discapacidad y en el caso de Bogotá sobre el enfoque diferencial; políticas que en su orientación no consideran otras poblaciones que pueden ser tenidas en cuenta en la diversidad, situación que para el país es desventajoso en tanto las políticas de los Estados latino americanos hablan de inclusión9, sin embargo la pregunta que surge es: ¿a quiénes o a cuáles poblaciones benefician esas políticas?; puesto que las sociedades se complejizan cada vez más, siendo tan diversas como excluidas, notándose que en los organismos del Estado hay una carencia en la creación y gestión de políticas dirigidas a la atención de todos los grupos existentes y los llamados emergentes, grupos que como parte de una sociedad han de ser incluidos pues todos ellos hacen parte de una diversidad poblacional, entre estos se encuentran quienes tienen una condición de discapacidad (mental, motriz, limitación auditiva, visual)1 los habitantes de calle, las víctimas del conflicto (desplazados por la violencia, población vulnerable), el adulto mayor (tercera edad), los jóvenes en alto riesgo (consumo de sustancias psicoactivas), los grupos: étnicos (afro descendientes, indígenas), mujeres, (cabeza de hogar, prostitutas), población LGTB, (homosexuales, bisexuales), tipos de familia y los campesinos; de estos grupos también hacen parte las poblaciones con diversidad de pensamiento (político) y credo (religioso).

De esta manera al no contar con unos lineamientos de políticas que definan y articulen dicha diversidad social generan un desequilibrio e inequidad en la práctica y uso de sus derechos, es decir, que tan sólo harían parte las poblaciones mayoritarias o de aquellos que no se encuentren inmersos en ninguna de las diversidades indicadas. Problemática que no solo se circunscribe a una entidad nacional territorial, sino que en la misma medida va cruzando fronteras pues al no existir acuerdos o políticas internacionales sobre este objeto, que garanticen los derechos a las personas en condición de discapacidad y diversidad, bien puede cada país actuar bajo sus comprensiones y normas; asunto que cada vez se vuelve más complejo con el ir y devenir de grupos humanos de un país a otro y no saber cómo atender a estas poblaciones no solo sus necesidades básicas sino las referidas con la diversidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado se establece como objetivo efectuar una propuesta de lineamientos de políticas para una sociedad diversa desde el enfoque de atención diferencial, equidad y de derechos ciudadanos en Colombia.

DESARROLLO

- **Conceptualización teórica**

La exploración conceptual del presente trabajo se hace por un lado con el ánimo de encontrar aportes teóricos y soportes académicos-científicos-sociales que les otorguen mayor fuerza y precisión a las reflexiones referidas con el tema de diversidad desde el enfoque de atención diferencial con una mirada de equidad de derechos ciudadanos en Colombia y que gradualmente han permitido madurar y fundamentar el enfoque diferencial como campo de estudio, investigación y practica en la gestión pública. Por otro lado, significa revisar y analizar las construcciones de algunas administraciones como la de Bogotá entre otras, como reflejo de caminos transitados y la experiencia que ha significado adentrarse en el tema a manera de reflexionar sobre cómo se han ido acuñando mayores y mejores comprensiones y construcciones colectivas.

Cada concepto estimado representa un aporte al campo de estudio e investigación permitiendo, a la vez un debate frente a interrogantes que circulan en ámbitos sociales, políticos y académicos sobre el asunto de trabajo. Los referentes teórico - conceptuales son priorizados para el caso, en la medida en que deben ser considerados a la hora de abordar un asunto social referido con la diversidad bajo un enfoque diferencial por su vínculo directo con lo que ello significa y por su conexión directa con los retos que supone una mirada de equidad de derechos ciudadanos.

1. **Derechos Humanos**

El surgimiento de los derechos parte del reconocimiento de la existencia de leyes naturales, según las cuales todos y todas tenemos por naturaleza una serie de privilegios por el simple hecho de ser personas. Los Derechos humanos son atributos inherentes a los seres humanos, que todas las personas tienen y deben disfrutar en condiciones de igualdad sin distinciones de ninguna índole.

Para lograr un acercamiento a la definición de los derechos humanos es importante comprender que éstos "…tienen, al menos, una triple dimensión: son una categoría ética, puesto que constituyen uno de los marcos más aceptados de lo que podría ser una ética moderna trasformada que regula convivencia pacífica entre los ciudadanos en una democracia.De otro lado, tienen una dimensión política, puesto que hoy muchas reivindicaciones sociales son expresadas en forma de derechos humanos y éstos aparecen como un instrumento de crítica a la actuación de los poderes políticos. Así mismo, los derechos humanos son una categoría jurídica del derecho internacional público,

puesto que son valores que han sido positivizados en numerosos instrumentos internacionales, en los cuales se han definido diversos tipos de obligaciones, tanto positivas como negativas, para los Estados"[105]

Los derechos humanos están íntimamente ligados a la dignidad humana, entendida como un valor intrínseco e inalienable de cada persona, y cercana a las nociones de libertad, equidad, diversidad, respeto, tolerancia y principio fundamental de la condición humana, surgen como una respuesta al padecimiento de los más débiles. Subrayando que la dignidad humana debe ser objeto de protección y se constituye en el pilar fundamental y soporte moral de los derechos, entendida como la posibilidad del ser humano de auto determinarse "tiene que ver con una sola cosa que es la más trascendental y la única con la que contamos para crecer como seres humanos, llenarnos de grandeza y ser felices: LA VIDA"[106]

2. Enfoque Diferencial

En el contexto de diversidad el enfoque diferencial permite comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación, así como segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante.

En este punto, es necesario plantear que el debate vigente, que plantea que los esfuerzos por visibilizar la diferencia -objeto del enfoque diferencial- puede llevar a las sociedades a una destrucción de los vínculos y propósitos colectivos; lleva a pensar en la necesidad de diseñar políticas públicas que integren los sujetos que fueron fragmentados en función de su visibilización, articulando acciones orientadas a comprender y actuar frente al sujeto con una mirada integral y compleja; ello puede contribuir a superar este debate teniendo en cuenta que el enfoque diferencial emerge del enfoque de derechos.

Reivindica el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a escoger el tipo de vida que se quiera acorde a sus preferencias y capacidades, reafirma la posibilidad de

[105] Uprimny Yepes, Rodrigo; Uprimny Yepes, Inés Margarita; Parra, Vera Oscar (2006). Derechos humanos y derecho internacional humanitario. Módulo de autoformación. Fundación Social Consejo Superior de la Judicatura. Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla". Pág. 16

[106] UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Carlos Medina Gallego. PAPA: ¿Qué es la dignidad humana? Respuesta a una pregunta de Felipe. Bogotá. P 1

ser distinto, diferente, sin perder la calidad de ciudadano o ciudadana y reivindica los derechos colectivos

2.1 Grupos étnicos

El enfoque diferencial étnico es aquel que identifica y actúa sobre las necesidades diferenciales de atención y protección que deben tener las políticas públicas y el accionar estatal en su conjunto para la protección de los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos que habitan en nuestro país. El enfoque diferencial étnico contempla tres grupos humanos: 1) Pueblos indígenas, 2) Afrocolombianos, Negros, Palenqueros y Raizales y 3) Rrom.

Valga indicar que lo Étnico, orienta la actuación estatal a partir del análisis de las prácticas de subordinación y exclusión vividas por las personas y Pueblos Indígenas, Raizal, Rrom, Palenqueros y Afrodescendientes.

"El enfoque diferencial étnico destaca las necesidades diferenciales de atención y de protección que deben tener en cuenta las políticas públicas y deben reflejarse en su implementación. En particular hace una lectura de las realidades específicas de las poblaciones e individuos de estos grupos con el fin de hacer visible sus particularidades que se expresan en su cosmovisión, cultura, origen, raza e identidad étnica, para atenderlas y a la vez transformar las situaciones de inequidad, discriminación y vulneración de los derechos, en particular de sus derechos culturales"[107]

2.2 Genero

Si bien no existe una definición única del concepto Género, y las construcciones sociales a su alrededor son dinámicas y cambiantes, como la cultura misma; para la política pública en la ciudad, se refiere a las creencias, las actitudes, los rasgos personales, los valores y las conductas que diferencian a los hombres y las mujeres.

Estas asignaciones, se producen y reproducen socialmente, están determinadas por procesos históricos y se desarrollan en la interacción propia de la familia, la iglesia, la escuela, el Estado, el mercado, las leyes, los medios de comunicación y por supuesto, a través de las relaciones interpersonales. Este proceso de construcción social se ha caracterizado históricamente por la jerarquización de las actitudes y rasgos asignado a los sujetos masculinos y femeninos, de tal modo que a los definidos como masculinos se les ha atribuido mayor valor.[108]

Hablar de género se refiere necesariamente a las condiciones históricas que han determinado desigualdad de oportunidades para las mujeres y es por esto que, como

[107] Secretaria Distrital de Integración Social. Equipo diferencial (2011). Orientaciones para el abordaje del enfoque de derechos y el enfoque diferencial en el marco de las políticas públicas poblacionales. Bogotá. Op.cit., P.28
[108] Política pública de Mujer y Género, ABC de la política pública de mujer y género. Bogotá D.C., 2004.

categoría de análisis, el enfoque de equidad de género se basa en una rigurosa lectura de los patrones de género establecidos por las sociedades y que implican diferencias en las asignaciones de poder en la vida cotidiana. Y claramente, dichas diferencias recaen en impactos negativos en la vida de las mujeres. Es importante establecer, también, la diferencia del término género como categoría de análisis frente al uso de la palabra géneros que hace referencia a su acepción meramente semántica referida a la clase, especie, tipo o grupo taxonómico al que pertenecen las cosas en el idioma español.[109]

2.3 Personas con discapacidad

El enfoque diferencial para personas con discapacidad considera la diversidad de las personas y de los grupos sociales, no desde las limitaciones individuales de las personas con discapacidad, sino desde las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de esas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social[110]

En el marco general de la política pública de discapacidad para el distrito capital se define la discapacidad "como el resultado de una relación dinámica de la persona con los entornos políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales donde encuentra limitaciones o barreras para su desempeño y participación en las actividades de la vida diaria en estos entornos"[111]

El enfoque de discapacidad aborda los principales ámbitos de discriminación a los que se enfrenta la población con discapacidad para focalizar acciones de política. Este enfoque tiene como fin lograr diferentes intervenciones, las rutas de atención que articulen el ciclo de vida de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta el enfoque diferencial desde el individuo en situación de discapacidad, su entorno familiar, comunitario y social.

Dentro de este enfoque se identifican como poblaciones con necesidades educativas especiales las personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales.

2.4 Ciclo vital

Este grupo analiza la situación de los diferentes grupos etarios (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, personas mayores) a la luz de las desigualdades y exclusiones a que son sometidos en razón a su edad y analiza particularidades relacionadas con el propio desarrollo biológico, psicológico, emocional y social de las

[109] Secretaría Distrital de Salud. Dirección de Salud Pública. Programa Territorios saludables. Ficha técnica Subprograma de salud plena para las mujeres. pág. 11.
[110] Distrito Capital. Lineamientos Distritales para la aplicación de enfoques diferenciales.
[111] Decreto Distrital 470 de 2007, "Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital". Art. 3

personas que determina sus necesidades particulares, sus expectativas, etc. Formula acciones que contribuyan al ejercicio pleno de su ciudadanía en condiciones de igualdad, propiciando su pleno desarrollo atendiendo a sus capacidades y potencialidades propias de su edad.

2.5 Víctimas del conflicto armado

Víctimas: La Ley las define como "…aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno"[112]

Este enfoque está encaminado a la atención, asistencia y reparación integral de las víctimas del conflicto armado interno, con el fin de hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales

3. Diversidad

La diversidad puede ser entendida bajo dos acepciones: la primera comprendida como variedad y la segunda como desemejanza o diferencia. Por lo anterior pudiera de manera indistinta utilizarse el término diversidad y la palabra diferencia. Al concentrase en el término de diferencia que ubica la Real Academia Española RAE, esta se entendería como lo contrario a igualdad, cualidad o accidente, por tanto, algo se distingue de otra cosa. Siguiendo con la búsqueda de acepciones o diferencias se puede encontrar que se describe como un "hacer distinción entre personas, diferir, distinguirse de otra cosa, hacer a alguien diferente de otro" (Mercedes Sánchez Sainz, 2013:19).

De acuerdo a lo anterior, se nota que se parte de la igualdad entre diversidad y diferencia, pero entendido que no lo es de esta manera.

Al hablar de diversidad y de acuerdo con (Rodríguez Rodríguez, 2007,como se citó en Mercedes 2013), se puede entender que "La diversidad es el conjunto, mezcla

[112] Ley de víctimas y restitución de tierras. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Colombia, No. 1448 de 2011. Ley de víctimas y restitución de tierras. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Colombia, No. 1448 de 2011.

colectiva de diferencias y similitudes. Diversidad no son los miembros de las minorías, sino la colectividad, el conjunto de minorías y mayorías" (en Pumares y Hernández, 2007: 84como se citó en Mercedes 2013)). Es decir, en la diversidad entramos todos, nadie se queda por fuera, somos diversos. La diversidad es variedad, sin más. Cada persona presenta unas características propias, que nadie más presenta.

4. Políticas Para La Diversidad

Ahora se requieren políticas diversas, culturales y educativas basadas no sólo en un discurso relativista de respeto al otro, sino en orientaciones y capacidades de comunicación y diálogo intercultural, es decir, de convivencia entre culturas con diferentes matrices no sólo occidentales o indígenas, a fin de poder enfrentar las contradicciones y tensiones que se generan entre culturas que comparten espacios, muchas veces en circunstancias de conflicto. Atender esta necesidad se vuelve cada vez más urgente.[113]

Los lineamientos de política son un conjunto de directrices que surgen al hacer una lectura de un determinado momento histórico social y permiten establecer cuáles son los elementos que más pueden aportar para enfrentar los retos y los requerimientos que da el contexto en cada uno de los territorios del país.

El propósito de los lineamientos es brindar insumos a los actores corresponsables de la formulación de política, así como de articular acciones dirigidas hacia la población diversa en Colombia. Es importante aclarar que en el marco de un documento de lineamientos no se puede agotar ni el consenso, ni el debate en torno a la política pública, pues esta trasciende cualquier tipo de escrito, teniendo en cuenta que es un proceso social en permanente construcción. Así, para el trazo de estos lineamientos se toma como base las políticas públicas enunciadas hasta el momento para los diferentes grupos de poblaciones diversas a partir del enfoque de derechos humanos basado en la igualdad y no discriminación.

[113] Jiménez Lucina. Políticas culturales y cooperación internacional para la diversidad y la equidad. En: Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura Número 8 - abril-junio 2006.

- **Metodología**

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro de la línea de política, es de corte cualitativo[114]; en relación con lo anterior la investigación se instaura en el enfoque sobre los lineamientos de la Investigación Acción IA (práctica, teoría, reflexión) y responde al paradigma cualitativo y tiene como unos de sus orígenes la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, para la cual "la principal tarea de la teoría es la de emancipar a la gente para que construya a través de su propia práctica su entendimiento del mundo" (Bergendahl, 2001, p. 368).

Kemmis afirma que la investigación acción es "una forma de indagación auto-reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tiene lugar (Kemmis en Willamson 2002).[115]

Para la realización de la presente investigación atendiendo que hace parte de la dinámica de las Ciencias Sociales se seguirá el enfoque cualitativo, que pretende compilar toda información de tipo cualitativo (legal) y que se pueda analizar con el fin de lograr descripciones detalladas del objeto en cuestión a estudiar, en tanto el objeto de estudio requiere ser descrito e interpretado en diversos contextos.

Así mismo se tratará de integrar conceptos de diversos esquemas de orientación de la investigación social, para esto se recurrirá a entrevistas, que lleven como investigador a observar, clasificar y analizar los hechos, además de interpretarlo, a partir de las condiciones sociales que se observen, en las personas, su ideología, intereses y formación académica.

De esta manera para recabar la información se elige la Entrevista[116]ya que el objetivo de este instrumento es el de recabar información, sobre el tema en cuestión además de indagar de manera directa con los diferentes actores –sujetos- que hacen parte desde diferentes instancias, lo que facilita observar desde diferentes lugares el conocimiento sobre el tema.

En orden a la evaluación, la entrevista esta se efectúo de manera individual, la razón de la utilización de esta técnica obedece a la necesidad de confrontar lo compilado

[114] J. Cruz. Investigación cualitativa, México. 2009
[115] Williamson (2002) presenta un resumen muy completo sobre la historia de la investigación – Acción en diferentes campos del conocimiento y en diferentes países.
[116] Enrique Martínez-Salanova Sánchez Instrumentos para recabar datos

en el marco teórico y legal, enfrentándolo con respuestas a preguntas, efectuadas a personas conocedoras o que tengan que ver con el tema de investigación.

- **Resultados**

Teniendo en cuenta cada uno de los aspectos mencionados La presente propuesta tiene como propósito servir de guía a quienes hacen parte en la elaboración de políticas y expedición de documentos legales dirigidos a las poblaciones con enfoque diferencial.

Es preciso señalar que los lineamientos se emiten y hacen parte cuando se requiere particularizar o detallar acciones que derivan de un ordenamiento de mayor jerarquía como una ley, un código, un reglamento, un decreto o una política de estado.

1. Introducción

Los lineamientos describen las etapas, fases, pautas y formatos necesarios para desarrollar actividades o tareas tanto generales como específicas. en este sentido esta propuesta pretende servir de orientación y ayuda a los responsables de elaborar este tipo de ejercicios, ya que contiene y describe los aspectos necesarios para su elaboración con la finalidad de que los interesados cuenten con elementos orientadores para tal efecto.

2. Objetivo

Suministrar a los gestores de lineamientos de política, una metodología para elaborar o actualizar lineamientos, con la con la finalidad de que cuenten con criterios orientados y unificados para su elaboración.

3. Apartados Generales de los lineamientos

3.1 Criterios a tener en cuenta para la elaboración de lineamientos o reglas de operación.

- Nombre del programa,
- Instancia(s) o sectores responsables del programa,
- Objetivo del programa,
- Población objetivo,
- Tipo de apoyo sobre el que se trabajará,
- Normas sobre las que se operará: metodología de trabajo, procedimientos (manuales y técnicos), formatos, modelos de convenio, convocatorias, y los demás que se consideren pertinentes.
- Establecimiento de criterios de los beneficiarios de acuerdo a la definición de la población objetivo (población diversa bajo el enfoque de diferencial)
- Determinación del procedimiento para la entrega de apoyos

- Descripción del mecanismo de selección o asignación, de acuerdo a los grupos de población diversa que contempla el objetivo del programa, pare esto es conveniente citarlo mediante diagrama de flujo que describa el proceso seguido en la elección.
- Para las gestiones deberá indicarse el nombre del trámite a seguir que identifique la acción a efectuar.
- Solicitud de datos y documentos requeridos para adelantar los trámites, indicando el procedimiento para tal fin, si está acreditado como beneficiario y si cumple con los requisitos.
- Publicación de los tiempos y plazos que tiene el beneficiario para adelantar el trámite
- Información sobre las entidades y unidades administrativas ante quienes debe efectuar el trámite y si hay otros mecanismos alternos en caso de ubicarse en un lugar distante.
- Expresar los procedimientos, momentos, etapas, manuales, instrumentos, formatos, convenios, convocatorias que hagan parte del programa sobre el que el usuario requiera tener información.
- Establecer e informar sobre los procesos e indicadores de monitoreo y evaluación del programa y servicios.

3.2 Aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de la Operación

- Contar con mecanismos suficientemente claros previstos de acciones de control para el desarrollo de los recursos (técnicos, tecnológicos, presupuestos, entre otros)
- Tener definida la población en términos de cantidad, características, ubicación.
- Establecer trámites acordes con la población a la que están dirigidos los servicios, previendo solicitud de requisitos indispensables y plazos ágiles.
- Utilizar mecanismos bien definidos y claros, así como coordinar y articular acciones entre los sectores sociales y autoridades involucradas.
- Utilizar mecanismos acordes y definidos para la difusión suficiente de información con tiempo suficiente entre la población que se busca beneficiar o van destinados el establecimiento de sus derechos.

4. Reglas para la elaboración de Lineamientos en Programas Sociales

Cuando se trata de realizar lineamientos para la operación de programas sociales, es necesario considerar algunos otros aspectos adicionales a los indicados en el apartado anterior sobre apartados generales de los lineamientos; por tanto el objeto, ámbito de aplicación y contenido de las reglas de operación han de precisar otras nuevas acciones no obstante que cuando se trata de poblaciones diversas que deben ser

atendidas bajo el enfoque diferencial, donde se deben observar las particularidades para la debida atención de sus necesidades y derechos.

4.1 Objeto

Su objeto es establecer de manera puntual el contenido de las reglas de operación de los nuevos programas sociales como de la intervención de cada uno de los sectores habituales (salud, empleo, transporte, accesibilidad, educación, recreación y deporte, comunicaciones e información) que hacen parte de la atención y tienen por encargo nacional del Estado, atender a los derechos humanos a todas las poblaciones.

Quienes presten servicios de servicio a las comunidades se sujetarán a las reglas de operación y a todos aquellos programas de desarrollo social y humano contemplados en las políticas públicas y en las leyes que demande el congreso, quienes para tal fin destinaran recursos a poblaciones beneficiarias mediante subsidios o transferencias de orden económico o por prestación de servicios

- **CONCLUSIONES**

Luego de una acuciosa revisión y análisis de la normativa construida a partir de la promulgación de la Norma de Normas, tarea que hacia parte del segundo objetivo propuesto y que era necesaria para observar el recorrido legal entorno a la producción normativa frente a sociedad diversa desde el enfoque de atención diferencial, bajo una mirada de equidad de derechos ciudadanos, se encontró que en este recorrido de 25 años, hay serios asuntos por mirar con denuedo, el primero corresponde a la deuda social que como Estado y ciudadanos tenemos frente al conocimiento y apropiación de este documento; la ingenuidad e ignorancia frente a los derechos que tenemos ha contribuido de manera desfavorable que en este lapso de tiempo no se haya avanzado lo suficientemente, no en producción de normativa, si no en ganancia y goce de derechos.

Un segundo asunto que es pertinente manifestar, se refiere a la apropiación de conceptos de orden legal, estos son entendidos de diferentes maneras y utilizados de forma indiscriminada, desde legisladores hasta ciudadanos del común; asunto que además se ve reflejado en la denominación y expedición de los documentos como por ejemplo, cuando se señala en una norma “lineamientos de…” y al revisar en el contenido de esta, lo que aparece no corresponde al carácter de un lineamiento, este asunto, es uno de los aspectos que llevo a hacer una propuesta sobre lineamientos para una sociedad diversa desde el enfoque de atención diferencial; al revisar en los

documentos la existencia de lineamientos se nota que su enunciación es tácita, situación que lleva a concluir que muchas de las normas y políticas son inoperantes debido a que no se expresa en estas, cuál debe ser la ruta para su desarrollo y dar cumplimiento a los derechos a las poblaciones enunciadas allí, por tanto las instituciones y sectores a quienes corresponde ejecutarlas se muestran esquivos o renuentes cuando se encuentran que en estas no se exponen los elementos para dar alcance y cumplimiento a las mismas.

Así mismo el análisis muestra que los otros grupos poblacionales, (étnico diversidad sexual y género, discapacidad y ciclo vital) han ganado a través de las últimas seis décadas mediante luchas y protestas algunos de sus derechos, es decir que el tema de los derechos en Colombia así como en otros países latino americanos ha sido una cuestión de conquista en la que se han tenido que poner muchas vidas, donde los más afectados y violentados han sido las poblaciones que hacen parte del grupo étnico (indígena y afrodescendientes) situación observada incluso desde antes de la colonia. En tanto los grupos correspondientes a diversidad sexual y género en el que se incluyen las mujeres (como una gran mayoría), pese a la expedición de normas en su defensa y cumplimiento de derechos, el número mujeres vulneradas y violentadas es cada vez más aterrador.

A partir del ejercicio reflexivo se observa que además de urgente es necesario fomentar una nueva cultura de políticas para la actual diversidad ciudadana, que contribuya de un lado a hacernos partícipes en el dialogo y construcción de políticas y de otro a la convivencia en la diferencia, observando cumpliendo de los pactos y respetando al otro, viviendo y permitiendo vivir al otro en paz; más allá de construir lineamientos de política que sean operantes y permitan dar cumplimiento a unos derechos por parte del estado también se requiere del concurso de todos por cumplir con los deberes como ciudadanos.

Una vez analizados los aspectos teóricos, legales y las posiciones recogidas puedo concluir que para que se dé cumplimiento a los derechos consagrados en los tratados internacionales y nacionales es necesario contar con dos asuntos de forma inevitable, de un lado la con voluntad política de los gobiernos y los ciudadanos, y de otro con la apropiación y destinación de los recursos financieros para que en cada sector se pueda dar cumplimiento a las políticas, planes y programas propuestos, de lo contrario difícilmente se podrán alcanzar los tan anhelados y luchados derechos humanos.

Para concluir deseo puntuar sobre la necesidad de contar con unos lineamientos de política pública, que contribuyan a ser ordenadores y a desarrollar acciones de una manera responsable y objetiva, de forma que la correspondencia entre sujetos, prácticas y normas sean coherentes con los aconteceres de este siglo dejando atrás la mirada de que somos sujetos del siglo XXI, con leyes del siglo XX y prácticas sociales del siglo XIX; por tanto cambiar es avanzar en los paradigmas e imaginarios que nos proyecten a vivir en mejores condiciones y a gozar del Estado Social de Derecho que se planeta en la Constitución, a través de la participación democrática y pluralista cuyo llamado a todos es a vivir en el respeto, la solidaridad.

- **REFERENCIAS**

Jiménez Lucina. Políticas culturales y cooperación internacional para la diversidad y la equidad. En: Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura Número 8 - abril-junio 2006.

Política pública de Mujer y Género, ABC de la política pública de mujer y género. Bogotá D.C., 2004.

Secretaria Distrital de Integración Social. Equipo diferencial (2011). Orientaciones para el abordaje del enfoque de derechos y el enfoque diferencial en el marco de las políticas públicas poblacionales. Bogotá. Op.cit., P.28

Mercedes Sánchez Sainz, 2013:19). Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos. Los Libros de la Catarata.

Uprimny Yepes, Rodrigo; Uprimny Yepes, Inés Margarita; Parra, Vera Oscar (2006). Derechos humanos y derecho internacional humanitario. Módulo de autoformación. Fundación Social Consejo Superior de la Judicatura. Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla". Pág. 16

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Carlos Medina Gallego. PAPA: ¿Qué es la dignidad humana? Respuesta a una pregunta de Felipe. Bogotá. P 1

PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Regina Maria Teixeira[117]
Camila Aguilar Busatta[118]

Eixo Temático: Direitos Educativos e práticas Pedagógicas

Resumo
O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre as práticas pedagógicas inovadoras e a ressignificação da formação docente no contexto da sociedade da cibercultura, ao propor um modelo de sala de aula mediado por Inteligência Artificial (IA). A transformação dos processos de ensino e aprendizagem, impulsionada pelas tecnologias digitais de comunicação, pela cultura colaborativa e pelas metodologias ativas, exige um novo olhar sobre a formação inicial e continuada do docente. Nesse sentido, defende-se a capacitação dos professores para o uso crítico e criativo da IA como aliada pedagógica, de modo a ampliar as possibilidades de ensino com equidade e inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e personalizadas. A pesquisa bibliográfica, de caráter teórico-propositivo, aborda a inserção da escola na sociedade da cibercultura, discutindo a importância de uma formação docente que promova autonomia e protagonismo profissional. Conclui-se que a inovação na prática pedagógica envolve o uso das tecnologias digitais de forma ética e humanizadora, a ressignificação do papel docente e a valorização da aprendizagem coletiva e cooperativa, configurando-se como elemento central da profissionalização e do fortalecimento da identidade do professor.

Palavras-chave: prática pedagógica inovadora. formação continuada. inteligência artificial.Equidade. inclusão educacional.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE RESIGNIFICATION OF TEACHER TRAINING

Abstract
This article aims to analyze the relationship between innovative pedagogical practices and the resignification of teacher training in the context of the cyberculture society, by proposing a classroom model mediated by Artificial Intelligence (AI). The transformation of teaching and learning processes, driven by digital communication technologies, collaborative culture, and active methodologies, demands a new perspective on initial and continuing teacher training. In this sense, the training of teachers for the critical and creative use of AI as a pedagogical ally is advocated, in

[117] Doutoranda na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI. Email: a113449@uri.edu.br.
[118] Graduada em Licenciatura em Química (PUCRS). Mestrado e Doutorado em Química (UFRGS). Pós-doutorado em Educação (URI/FW). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora Permanente do PPGEDU (URI/FW). E-mail: aguilar@uri.edu.br.

order to expand the possibilities of teaching with equity and inclusion, ensuring that all students have access to meaningful and personalized learning experiences. The bibliographic research, of a theoretical-propositive nature, addresses the insertion of the school in the cyberculture society, discussing the importance of teacher training that promotes autonomy and professional protagonism. It concludes that innovation in pedagogical practice involves the ethical and humanizing use of digital technologies, the redefinition of the teacher's role, and the valuing of collective and cooperative learning, configuring itself as a central element of professionalization and the strengthening of the teacher's identity.

Keywords: innovative teaching practice. continuing education. educational innovation.collaborative learning.

Introdução

O cenário educacional atual demanda uma reflexão profunda sobre os modos de ensinar e aprender. A sociedade contemporânea, marcada pela aceleração das transformações tecnológicas e culturais, desafia a escola e os professores a repensarem suas práticas. Nesse contexto, a **formação docente, inicial e continuada,** emerge como um espaço essencial de reconstrução das identidades docentes e de incorporação de práticas pedagógicas inovadoras que respondam às demandas de uma educação significativa, crítica e emancipadora.A inovação pedagógica, compreendida como o processo de criação, adaptação e experimentação de estratégias que promovem aprendizagens mais participativas e contextualizadas, está diretamente relacionada à formação do professor reflexivo. Assim, discutir a **ressignificação da formação docente** implica pensar em processos formativos que favoreçam o protagonismo docente, a colaboração entre pares e a construção coletiva de saberes pedagógicos.

Vive-se em um tempo em que a informação circula rápida, fácil e abundantemente, em que a tecnologia redefine a forma das comunicações, do trabalho, da transferência de conhecimento e do aprendizado. A sociedade da cibercultura, conceito formulado por Pierre Lévy (1999), caracteriza-se pela convergência entre tecnologia, cultura e conhecimento, instaurando um novo ecossistema comunicacional e cognitivo. Nesse cenário, a educação enfrenta o desafio de repensar seus fundamentos e metodologias, para se adequar aos modos de aprendizagem próprios das redes digitais uma vez que a sociedade nela está imersa (Castells, 2019).A escola, instituição historicamente estruturada sobre a lógica da transmissão do saber, precisa agora lidar com sujeitos hiperconectados, produtores e consumidores de informação, buscadores de conhecimento facilmente acessível e dinâmico na forma de expressão. Assim, o processo

educativo escolar deve ir além do uso instrumental das tecnologias e investir na formação de cidadãos críticos, criativos e colaborativos, capazes de atuar na complexidade do mundo digital.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir os impactos da cibercultura na educação, ao propor um modelo de sala de aula mediada por Inteligência Artificial (IA) analisando como as práticas pedagógicas e os processos de formação podem ser ressignificados diante dessa nova realidade da sala de aula.

Cibercultura

A cibercultura é um fenômeno social e cultural que emerge da interação entre os seres humanos e as tecnologias digitais de comunicação e inteligência artificial. Segundo Lévy (1999), ela não é apenas um conjunto de ferramentas, mas um novo modo de ser, de conhecer e aprender, em que o conhecimento é produzido de forma coletiva, em rede, e acessível em tempo real.A Cibercultura tem reconfigurado o saber, ou seja, sse novo ecossistema cognitivo rompe com a linearidade do pensamento escolar do modelo hierárquico de transmissão do saber em voga desde o tempo dos jesuítas. Com a sociedade das redes, o conhecimento passa a ser fluídico, dinâmico e colaborativo, transformando as relações entre professor, aluno e conteúdo. O aluno deixa de ser um receptor passivo e assume o papel de sujeito ativo na construção de significados e modos de aprendizado, enquanto o professor torna-se mediador e incentivador da inteligência coletiva (Lévy, 2000).

Além disso, a possibilidade de acesso ilimitado ao conhecimento transforma a forma como se aprende. A aprendizagem torna-se ubíqua, podendo ocorrer em qualquer tempo e espaço, mediada por múltiplas linguagens e plataformas digitais. Nesse contexto, a função da educação é desenvolver a capacidade crítica de seleção, interpretação e uso ético do conhecimento disponível.

Novos paradigmas de aprendizagem e Educação tem surgido com as Tecnologias Digitais. A inserção das tecnologias digitais na educação não se limita à informatização dos processos escolares. Ela implica uma mudança paradigmática na concepção de ensino e aprendizagem, nos papéis de aluno e professor. Como argumenta Moran (2015), as tecnologias digitais potencializam metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a simulação, os tutoriais inteligentes, o ensino híbrido e o uso de ambientes virtuais colaborativos.

Essas metodologias refletem o espírito da cibercultura, pois estimulam a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. A aprendizagem deixa de ser um processo linear e passa a se desenvolver em rede, por meio de interações contínuas entre pessoas, informações e dispositivos.Por outro lado, o papel do professor é ressignificado. Ele precisa de formação inicial e continuada que lhe deem condições de inserir-se no ambiente da pedagogia digital, a fim de se integrar criticamente às demandas desse novo currículo, para que possa promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Um dos conceitos mais potentes da cibercultura é o de inteligência coletiva e aprendizagem colaborativa, preconizado por Lévy (1999), que se refere à capacidade das comunidades conectadas de compartilhar saberes e produzir conhecimento de forma cooperativa. No contexto educacional, essa ideia se manifesta nas práticas de aprendizagem colaborativa, nas quais o conhecimento emerge do diálogo, da troca de experiências e da coautoria entre alunos e professores.

Essas práticas representam uma ruptura com o paradigma da individualização do saber e apontam para uma nova ética educativa, baseada na cooperação, na interatividade e na solidariedade cognitiva. A escola, ao fomentar esse tipo de aprendizagem, contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, aptos a enfrentar os desafios da sociedade da cibercultura.

Educação e Inteligência Artificial: desafios e possibilidades para o processo ensino-aprendizado contemporâneo

A incorporação da IA na educação implica uma transformação das práticas pedagógicas tradicionais. Conforme Moran (2018), as tecnologias inteligentes possibilitam o desenvolvimento de metodologias ativas, nas quais o aluno se torna protagonista do próprio aprendizado e o professor atua como mediador e *designer* de experiências formativas.

Ferramentas de IA podem apoiar o docente no acompanhamento individualizado dos estudantes, oferecendo diagnósticos precisos sobre suas dificuldades e progressos. Essa personalização permite que o ensino se torne mais inclusivo e eficiente, respondendo às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Entretanto, a IA não deve ser vista apenas como um instrumento técnico, mas como um agente de mediação cognitiva e cultural. Papert (1985), precursor da aprendizagem mediada por computadores, já defendia que as tecnologias devem ser

usadas para estimular a criatividade e a experimentação, e não para reforçar o ensino mecânico e padronizado.

A emergência da inteligência artificial coloca em evidência a necessidade de repensar o papel da escola, do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem. Longe de ser substituído por máquinas, o docente torna-se ainda mais essencial como orientador ético, orientador de informações e atitudes, mediador das interações humanas e digitais, explicador de conteúdos e presença humana no desenvolvimento cognitivo.

Para atuar nesse novo cenário, o professor precisa desenvolver competências digitais e pedagógicas que lhe permitam integrar a IA de modo reflexivo às suas práticas. Como argumenta Imbernón (2017), a formação continuada deve preparar os educadores para compreender os fundamentos, as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias emergentes, promovendo uma postura crítica e investigativa diante delas.

Além disso, é necessário fortalecer a formação humanística, capaz de equilibrar o usoda tecnologia com valores éticos, empáticos e colaborativos. Conforme enfatiza Morin (2011), a educação do futuro deve ensinar a "compreender o humano", e isso inclui compreender o impacto das tecnologias sobre a condição humana e social.Portanto, a inovação pedagógica associada a IA ocorre quando ela é utilizada de forma crítica e contextualizada, promovendo aprendizagens significativas, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo teórico-propositivo, de natureza qualitativa e caráter exploratório, por buscar refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea no contexto da sociedade da cibercultura. Opta-se por um procedimento metodológico do tipo ensaio teórico, fundamentado em revisão bibliográfica analítica de autoresque discutem práticas pedagógicas inovadoras, cultura digital e inteligência artificial na educação. Não se trata de um estudo empírico ou de intervenção, uma vez que não há coleta de dados nem estudo de caso, mas sim uma elaboração teórica que visa propor um modelo de sala de aula personalizada mediada por inteligência artificial, concebida como um ambiente formativo potencializado por mediações contínuas, autônomas e adaptativas às necessidades individuais dos estudantes.

Procedimentos de Revisão Bibliográfica

Para fundamentar teoricamente a discussão, realiza-se uma revisão bibliográfica de caráter analítico e argumentativo, pavimentado em obras de referências publicadas em anos recentes, priorizando estudos relacionados à cibercultura, inteligência artificial na educação, inovação pedagógica, personalização da aprendizagem e insubordinação criativa. A busca foi realizada em bases acadêmicas reconhecidas, como Periódicos CAPES, Scielo, Google Scholar, ERIC e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando descritores combinados como: “cibercultura”, “inteligência artificial na educação”, “sala de aula personalizada”, “inovação pedagógica”, “aprendizagem personalizada”, “insubordinação criativa”, “educação 4.0”, “educação 5.0”, “tecnologias emergentes na educação”. Foram incluídos trabalhos que apresentem relevância teórica, pertinência direta ao tema e consistência acadêmica, excluindo-se estudos repetitivos, periféricos à temática ou com abordagem meramente instrumental e tecnicista da tecnologia. Foram mobilizados autores de referência como Pierre Lévy, Manuel Castells, José Moran, Paulo Freire, José Armando Valente, Piaget, Vygotsky e D’Ambrósio como eixos estruturantes para a análise crítica da educação em tempos de cibercultura e da interface entre inovação pedagógica, tecnologia emergente e formação docente.

Caracterização do estudo

O estudo se propõe a investigar como a aprendizagem pode ser potencializada em um modelo de sala de aula mediada por Inteligência Artificial, em que cada aluno interage com um professor virtual personalizado *full-time*, buscando compreender o conceito de insubordinação criativa e suas implicações para a inovação pedagógica no contexto do ensino mediado por tecnologias digitais e IA. Além de analisar as potencialidades e limites do uso da Inteligência Artificial na personalização da aprendizagem, considerando a interação entre aluno e professor virtual e ainda investigar as transformações no papel docente e discente em ambientes educacionais mediados por IA, especialmente quanto à autonomia, autoria e criatividade dos sujeitos, ressaltando quea proposta possibilita uma “sala de aula 24 horas” como espaço contínuo de aprendizagem, diálogo e acompanhamento formativo personalizado.Em adição, o estudo propõe princípios pedagógicos e éticos para o uso da IA na educação que promovam a insubordinação criativa, a equidade e a humanização dos processos

educativos em face da interação com a máquina e visa caracterizar o papel do professor neste modelo de aprendizagem.

Um modelo de sala de aula personalizada mediada por Inteligência Artificial

Em termos operacionais, a sala de aula mediada por IA configura-se como um ambiente de aprendizagem responsivo, no qual os estudantes interagem com um sistema inteligente capaz de reorganizar, em tempo real, a complexidade pedagógica, oferecendo desafios compatíveis com a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998) e com potencial de promover desequilíbrios construtivos (Piaget, 1976). Ao contrário de uma abordagem tecnicista centrada na automação, a proposta assume uma perspectiva educacional crítica e humanizadora, alinhada à ideia de tecnologia como ampliação da consciência e do inédito viável de Paulo Freire (Freire, 2021).

Desse modo, a IA assume um papel de curadoria algorítmica coautoral, na qual professor compõe com a máquina um par pedagógico expandido, e o aluno passa a atuar como protagonista, sujeito ativo na construção de percursos personalizados de aprendizagem, uma lógica coerente com a noção de ecossistemas educacionais emergentes defendida por Moran (2018) e com a visão de personalização inteligente discutida por Valente (2019).

O Professor como orquestrador pedagógico

Na proposta de uma sala de aula mediada por IA, o professor deixa de operar como transmissor central de conteúdos e assume uma função de arquiteto cognitivo e curador de experiências formativas mantendo o seu papel de explicador de conteúdos. Sua atuação se aproxima do conceito de orquestração pedagógica, como proposto por Dillenbourg(2013), em que o professor coordena múltiplos fluxos de aprendizagem simultaneamente — humanos e digitais — garantindo coerência epistemológica, intencionalidade formativa e sentido ético.

Diferente da lógica tradicional, ele não “entrega” o conhecimento, mas media ativamente o processo, interferindo quando emergem dilemas, conflitos conceituais ou potencialidades criativas. Atua também como interpretador crítico dos dados gerados pela IA, transformando diagnósticos automatizados em decisões pedagógicas humanizadas. Não é um executor de algoritmos, mas um estrategista cognitivo responsável por manter o horizonte humanizador do processo educativo preservando seu papel tradicional de explicador de conteúdos.

Arquitetura prática da sala de aula 24h com IA — exemplo de funcionamento

A sala de aula funciona como ambiente digital inteligente e contínuo, acessível a qualquer hora, em qualquer dispositivo. Ao acessar, cada estudante é recebido por uma IA-tutora personalizada, que já possui um histórico cognitivo detalhado e, em tempo real, reconstrói sua trajetória sugerindo trilhas adaptativas com base no grau de domínio por competência; variação automática de linguagem e suporte (mais visual, mais textual, mais narrativo, etc.); *feedback* imediato e dialógico do tipo "vejo que você errou/acertou por esse padrão lógico..." — e não apenas no julgamento certo/errado; possibilidade de simulações, laboratórios virtuais ou co-criação multimodal (vídeo, desenho, fala, *protoboard* digital…); revisões espontâneas ativadas por sinais de esquecimento detectados por IA preditiva; autoavaliação acompanhada por relatórios interpretados ao professor; interações colaborativas entre alunos quando emergem padrões compatíveis de interesse ou conflito cognitivo.

Exemplos de *prompts* que o professor pode orientar. Apenas para exemplificar, escolheu-se o conteúdo de educação ambiental do 9º. ano do ensino fundamental:

1. Objetivo: Pesquisa de conceito aplicado. *Prompt*: "Explique com exemplos reais o que é sustentabilidade ambiental e me ajude a relacionar esse conceito com problemas que vejo no meu bairro ou escola."
2. Objetivo: Análise crítica de situação local. *Prompt*: "Sou estudante do 9º ano e minha escola produz muito lixo plástico. Me ajude a investigar causas e sugerir ações educativas que os alunos possam realizar para reduzir esse problema."
3. Objetivo: Simulação de tomada de decisão. *Prompt*: "Finja que você é um gestor ambiental e eu sou estudante. Me apresente três soluções possíveis para combater a poluição de rios urbanos e peça para eu escolher um caminho, explicando suas consequências."
4. Objetivo: Apoio para projeto escolar. *Prompt*: "Quero criar um projeto de horta escolar ecológica que envolva alunos de diferentes séries. Me ajude a montar um plano com etapas, materiais necessários e ações educativas para cada fase."
5. Objetivo: Preparação para debate ou seminário. *Prompt*: "Vou participar de um debate sobre mudanças climáticas. Me ajude a construir argumentos a favor de ações urgentes e também os argumentos que os opositores poderiam usar, para eu estar preparado."

Após cada resposta da IA, o aluno faz perguntas complementares de extensão e de tira-dúvidas. O aluno pode também solicitar exercícios e testes de aprendizado.Enquanto isso, o professor recebe mapas dinâmicos de aprendizagem da turma, identificando alunos em *flow* cognitivo, em estagnação, em curva evolutiva, ou com lacunas conceituais estruturantes, permitindo intervenções pedagógicas específicas eficazes, e não padronizadas ou tardias.

Riscos e salvaguardas éticas necessárias

A implementação desse modelo só é defensável se acompanhada de princípios éticos claros e operacionais, entre os quais destacam-se:A transparência algorítmica, em que o estudante e o professor têm a oportunidadede entender por que a IA tomou determinada decisão formativa sob a governança pedagógica humana do professor, sob a qual nenhum dado ou decisão formativa pode operar sem a possibilidade de mediação crítica do professor. Isto suscita a proteção contra viés e determinismo pedagógico, segundo a qual a IA não deve "rotular" estudantes com base em histórico, mas operar de forma aberta, permitindo superações e saltos inesperados (D'Ambrosio, 2012).

A privacidade e soberania dos dados educacionais: os dados são pedagógicos, não mercadológicos ou biométricos e não podem ser explorados comercialmente. Isto garante a equidade, pois o sistema deve ser projetado para reduzir desigualdades, não ampliá-las — inclusive garantindo acessibilidade digital e cognitiva. A não substituição da complexidade humana: a IA é instrumento, a educação é relação — o aluno não pode ser configurado como objeto de otimização, mas como sujeito epistêmico em formação (Morin, 2011).

Resultados esperados e impactos educacionais à implementação de uma sala de aula mediada por IA

Na aprendizagem dos estudantes, projeta-se o aprofundamento dos índices de compreensão conceitual, com foco em significação — e não em memorização mecânica (Piaget, 1976); a personalização contínua e o acompanhamento do docente-orquestrador pode gerar impactos estruturantes e multidimensionais, observáveis em diferentes níveis do processo formativo (Dillenbourg, 2013); a redução da defasagem escolar e das reprovações, pela autocorreção adaptativa e suporte contínuo 24h; a aprendizagem mais autônoma, ativa e autorregulada, com protagonismo do estudante sobre seu percurso (Morin, 2011); o estímulo ao pensamento crítico, investigação e criatividade, já que a IA libera tempo cognitivo do professor para mediações filosóficas e complexas; o

engajamento sustentado graças à adaptabilidade de linguagem, desafios e contextos relevantes à cultura digital do aluno (Lévy, 1999).

Na equidade educacional, projeta-se a desconstrução da lógica "um ensino para todos", substituída por "um caminho para cada aluno" (Lévy, 1999); a compensação de desigualdades históricas por meio de sistemas sensíveis à trajetória cognitiva e não à origem socioeconômica (Vygotsky, 1998); a maior acessibilidade para estudantes com necessidades específicas (sensorial, cognitiva, rítmica ou emocional); a superação da situação dos alunos silenciosos ou introvertidos que "desaparecem" na sala de aula tradicional, pois a IA acompanha individualmente e identifica dificuldades sutis individuais (Papert, 1985).

Na prática e identidade docente, a expectativa é de transição do papel do professor executor para professor *designer* de experiências e analista crítico de dados educacionais (Dillenbourg, 2013). A possibilidade de intervenção pedagógica altamente qualificada, no momento preciso em que a aprendizagem ameaça falhar. A revalorização do papel docente, não como transmissor, mas como intelectual da educação e guardião da humanização. A superação do*burnout* docente causado por tarefas repetitivas, como correções mecânicas ou vigilância disciplinar (D'Ambrosio, 2012).

Na cultura escolar e nas políticas públicas, vislumbra-se a reconversão da escola como ecossistema vivo e responsivo, não como burocracia instrucional rígida; a redefinição dos tempos e espaços escolares, rompendo com a escola como "lugar-fixo e horário-fixo" o aluno pode estudar a qualquer momento; o lançamento de base para políticas públicas que articulem inteligência artificial com justiça cognitiva, e não com controle e ranqueamento; a promoção da insubordinação criativa como prática legítima de inovação, alinhada com Freire (2021) e D'Ambrosio (2012).

Na formação docente, vislumbra-se impactos na transição de metodologia para um modelo de sala de aula personalizada, mediada por IA e orientada pela lógica da aprendizagem ubíqua e adaptativa, exige uma revolução silenciosa e estrutural na identidade docente, muito além da simples "capacitação em tecnologias" (Lévy, 2000); a reconfiguração epistemológica da docência. O professor deixa de ser fonte exclusiva de conhecimento para se tornar arquiteto de ecossistemas cognitivos e orquestrador da sala de aula (Dillenbourg, 2013); a formação docente precisa deslocar o foco de domínio de conteúdo para domínio de processos de aprendizagem (Lévy, 2000); exige mentalidade investigativa e analítica, capaz de interpretar dados pedagógicos de forma

crítica, e não tecnicista; rompe com a ideia de planejamento fixo. A prática docente passa a ser viva, preditiva e responsiva; o domínio da pedagogia de dados com consciência crítica leva o docente a lidar com *dashboards* de aprendizagem, com mapas vivos das trajetórias estudantis. Agora ele precisa desenvolver competência de leitura pedagógica dos dados, e não apenas uso operacional da plataforma. A formação docente precisa incluir ética algorítmica, compreensão de viés, privacidade e auditoria humana do sistema. A IA só é ferramenta emancipadora se o professor puder reorientar, desviar, interromper ou reinterpretar suas sugestões (Morin, 2011);

Na valorização da dimensão humana e relacional da docência, espera-se que a tecnologia liberte o professor das tarefas mecânicas, exigindo excelência na condução humana da aprendizagem. Ganha a centralidade de habilidades como escuta, empatia, diálogo intersubjetivo e mediação de conflitos cognitivos (D'Ambrosio, 2012); o professor se torna guardião da ética pedagógica, garantindo que a tecnologia permaneça meio, e não fim no processo ensino-aprendizado; a docência se fortalece como profissão intelectual, criativa e investigativa e não como função técnica ou replicadora.

Quanto às políticas de formação docente (inicial e continuada), projeta-se as implicações diretas em programas de formação continuada, que devem migrar de oficinas tecnológicas superficiais para laboratórios de cocriação pedagógica mediada por IA; a formação docente precisa ser situada, colaborativa e experimental, não vertical e instrucional; deve preparar o professor para ser coprocessador da aprendizagem, não mero usuário ao participar da construção de ontologias, critérios de avaliação e modelos éticos da IA; o papel do docente deixa de ser adaptativo e passa a ser essencialmente protagonista crítico na definição do futuro da educação.

Considerações Finais

A sociedade da ciberculturaimpôs mudanças em todas as esferas da sociedade contemporânea, provocando novas atitudes em vários contextos, inclusiveno contexto educacional, evidenciando a necessidade da renovação das metodologias de sala de aula.

A inteligência artificial representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a educação contemporânea. Quando utilizada de forma crítica, criativa e ética, ela pode contribuir significativamente para a personalização do ensino, o fortalecimento da autonomia discente e docente em face do conhecimento e a perspectiva de inovação pedagógica com o uso engenhoso dos poderosos recursos de comunicação que a rede disponibiliza.

Entretanto, sua utilização deve ser acompanhada de políticas públicas, formação docente (inicial e continuada) e reflexão ética que assegurem uma educação centrada no ser humano, evitando o automatismo e as receitas mágicas ou fechadas. O papel do professor, portanto, não é o de competir com a máquina, nem o de mero usuário de aplicativos, mas o de utilizá-la como ferramenta complementar ao magistério, com sensibilidade, imaginação, empatia e intuição, qualidades essencialmente humanas.

Assim, a educação na era da sociedade da cibercultura e da Inteligência Artificial precisa equilibrar o potencial tecnológico com o compromisso ético e social, formando cidadãos capazes de compreender, utilizar e transformar a IA em ferramenta a serviço do bem comum e do desenvolvimento humano sustentável.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. (Trilogia A Era da Informação, v. 1).

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2000.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1985.

PIAGET, Jean. **A equilibração das Estruturas Cognitivas − Problema Central do Desenvolvimento**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2019.

VYGOSTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INCLUSÃO ESCOLAR E AS NORMATIVAS LEGAIS: UM OLHAR SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Rosilei Gugel Ficagna[119]
Edite Maria Sudbrack[120]

Eixo temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Este capítulo analisa os dispositivos legais e as políticas públicas que estruturam a inclusão escolar no Brasil, com foco nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é compreender como os marcos normativos, desde a Constituição de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), vêm consolidando direitos e influenciando práticas educacionais. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica e documental, examinando legislações nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). Os resultados apontam que, embora haja um arcabouço jurídico robusto que garante o direito à escolarização em classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), persistem desafios na implementação, como a falta de infraestrutura, a formação insuficiente de professores e a permanência de práticas normalizadoras. As considerações finais destacam que a inclusão escolar não deve ser reduzida a um cumprimento legal, mas compreendida como compromisso ético, político e pedagógico, exigindo transformações culturais e institucionais para que a diversidade seja reconhecida como valor constitutivo da escola democrática.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, Políticas públicas, Dispositivos legais, Educação Especial.

INCLUSIÓN ESCOLAR Y LAS NORMATIVAS LEGALES: UNA MIRADA SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Resumen
Este capítulo analizalos dispositivos legales y las políticas públicas que estructuranlainclusión escolar en Brasil, conénfasisenlosniñosconTrastornodel Espectro Autista (TEA). El objetivo es comprendercómolos marcos normativos, desde laConstitución de 1988 hasta laLeyBrasileña de Inclusión (2015), han consolidado derechos e influenciado lasprácticas educativas. La metodología adoptada consistióen una investigación bibliográfica y documental, examinando legislacionesnacionales e

[119] Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Autismo, Coordenação Pedagógica, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação.Coordenadora de Educação Especial na CRE de Palmitos e Professora da Faculdade FAOSC de Palmitos no Curso de Pedagogia. A071003@uri.edu.br.
[120] Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Aveiro/Portugal (2020) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2016). É Doutora (2002) e Mestre em Educação (1995) pela UFRGS, com Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 1975). Atualmente, exerce a função de Pró-Reitora de Ensino da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). sudbrack@uri.edu.br.

internacionales, como laDeclaración de Salamanca (1994), la Política Nacional de Educación Especial enla Perspectiva Inclusiva (2008) y los Planes Nacionales de Educación (2001 y 2014). Los resultados señalan que, aunque existe un marco jurídico sólido que garantizaelderecho a laescolarizaciónenclasescomunes y la oferta de laAtención Educativa Especializada (AEE), persistendesafíosenlaimplementación, como la falta de infraestructura, la insuficiente formación de los docentes y lapermanencia de prácticas normalizadoras. Lasconsideracionesfinalesdestacan que lainclusión escolar no debereducirse a uncumplimiento legal, sino comprenderse como uncompromiso ético, político y pedagógico, que exige transformacionesculturales e institucionales para que ladiversidadseareconocida como valor constitutivo de laescuela democrática.

Palabras clave: Inclusión escolar, Trastornodel Espectro Autista, Políticas públicas, Dispositivoslegales, Educación Especial.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem ocupado, nas últimas décadas, um espaço central nas políticas públicas educacionais brasileiras, particularmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência e, mais recentemente, daqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O cenário contemporâneo exige não apenas a existência de marcos legais, mas também a análise crítica de como esses dispositivos são aplicados no cotidiano escolar e de que forma atravessam as práticas pedagógicas.

O presente capítulo tem como objetivo examinar o processo de construção normativa e política em torno da inclusão escolar de estudantes com TEA, destacando a trajetória histórica dos principais documentos nacionais e internacionais que fundamentam o direito à educação inclusiva. Ao mesmo tempo, busca-se discutir as tensões, ambiguidades e disputas de sentidos que se instalam quando se passa do campo legal ao campo das práticas escolares.

Assim, propõe-se uma reflexão que articula legislações, políticas públicas e referenciais teóricos críticos, apontando para os limites e possibilidades de efetivação da inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado crescente relevância nas políticas públicas educacionais, em âmbito internacional, nacional e estadual, sendo compreendida como um imperativo ético, político e social que assegure o direito de todos a uma educação de qualidade, respeitando as especificidades de cada sujeito. Esse movimento foi impulsionado,

sobretudo, pela **Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)**, que defende o direito universal à escolarização em escolas regulares, com especial atenção às crianças com necessidades educacionais especiais. O documento reconhece as escolas regulares inclusivas como o espaço mais eficaz para combater a discriminação, promover comunidades acolhedoras e consolidar o princípio da educação para todos, configurando-se como um marco internacional na defesa da equidade e da justiça social.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece princípios fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva ao afirmar que "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (p. 6). Tal afirmação rompe com lógicas históricas de exclusão, segregação e hierarquização dos sujeitos escolares, defendendo o direito universal à educação no espaço comum, e não em instituições paralelas ou especializadas.

Contudo, no cotidiano das instituições escolares, especialmente na educação infantil, ainda predominam práticas normativas e currículos pouco flexíveis, que tendem a adaptar o aluno à escola, e não o contrário. Essa inversão de lógica distancia a prática pedagógica do ideal inclusivo proposto em Salamanca. Além disso, muitos profissionais da educação, inclusive gestores, ainda compreendem a inclusão sob o viés da benevolência e da tolerância, e não como um direito respaldado legal e eticamente.

Assim, é preciso problematizar as políticas públicas que, embora avançadas no plano legal, não são suficientemente acompanhadas de condições materiais, formação continuada e suporte intersetorial. A inclusão, para se concretizar, deve ser vista como um projeto ético, político e pedagógico que reoriente o olhar para a diversidade como valor e não como obstáculo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, constitui um dos marcos mais relevantes no reconhecimento e na proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Em seu Artigo 24, afirma-se o direito à educação inclusiva em todos os níveis, assegurando igualdade de oportunidades e o compromisso dos Estados Partes com a oferta de apoio necessário à plena participação dos estudantes com deficiência.

O caput do artigo afirma que os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2009), e reforça que a educação deve ser direcionada à plena efetivação do

potencial humano e do senso de dignidade e autoestima e à participação efetiva na sociedade.

De forma ainda mais específica, o documento estabelece que os Estados devem assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (Art. 24, §2, alínea a), e que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem (Art. 24, §2, alínea b).

O texto também aponta para a responsabilidade do Estado na oferta de suportes adequados às necessidades individuais dos alunos, afirmando que se deve“proporcionar as adaptações razoáveis às necessidades do indivíduo e prestar o apoio necessário à participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência no sistema educacional (Art. 24, §2, alíneas c e d).

Além disso, no parágrafo 3º, a Convenção determina que os Estados devem empregar professores, inclusive professores com deficiência, que estejam qualificados em linguagem de sinais e/ou Braille, e que haja formação contínua para garantir uma educação inclusiva de qualidade a todas as pessoas com deficiência (Art. 24, §3).

Essas determinações vão além do acesso físico à escola, exigindo transformações pedagógicas, curriculares, atitudinais e estruturais para garantir a participação efetiva, a aprendizagem e o pertencimento dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que reconhece e valoriza a diferença como elemento constitutivo da escola democrática.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco histórico na consolidação dos direitos sociais no país, especialmente no que se refere à educação como direito de todos e dever do Estado. Também conhecida como Constituição Cidadã, o texto constitucional institui, em diversos artigos, garantias fundamentais às pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O artigo 205 estabelece o princípio universal do direito à educação:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse artigo oferece o alicerce jurídico e ético para compreender a educação como um bem comum, e não como um privilégio ou um favor concedido. Quando se

trata de pessoas com deficiência, essa concepção se aprofunda no artigo 208, que define como dever do Estado, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Esse trecho evidencia que a Constituição rompe com a lógica segregadora que marcou a história da educação brasileira ao determinar que o atendimento especializado deve ocorrer preferencialmente no ensino comum, e não em instituições separadas. Tal formulação marca uma importante mudança de paradigma: a escolarização de pessoas com deficiência passa a ser entendida dentro do sistema regular, com os apoios pedagógicos e recursos necessários.

No entanto, a redação "preferencialmente na rede regular" ainda permite diferentes interpretações. Se por um lado ela reconhece o ensino comum como espaço prioritário, por outro, ainda abre brechas para a manutenção de práticas excludentes, sob o argumento da não adaptação do aluno.

Conforme problematiza Lopes (2007), a simples existência de leis e diretrizes inclusivas não garante, por si só, a efetivação de práticas emancipatórias no cotidiano escolar. A autora propõe uma leitura crítica da inclusão, compreendendo-a como um campo tensionado entre a regulação e a emancipação. Ela alerta que a inclusão pode funcionar como um novo dispositivo de normalização, em que a diferença é aceita desde que não altere significativamente a lógica tradicional da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 58 a 60, reforça o compromisso com a inclusão escolar, assegurando atendimento especializado e condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

No parágrafo único, reafirma que:

> [...] O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Essa formulação reafirma o princípio da inclusão como diretriz central da política educacional brasileira, alinhando-se ao que prevê a Constituição Federal de 1988 e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No entanto, sua efetivação encontra entraves significativos, especialmente quando se observa a permanência de práticas escolares excludentes, muitas vezes sustentadas por discursos de acolhimento que, na prática, operam como mecanismos de normalização.

Veiga-Neto (2007) aprofunda essa crítica ao afirmar que as políticas inclusivas frequentemente reproduzem os mesmos mecanismos de exclusão que pretendem combater, pois mantêm a centralidade de um currículo rígido e de uma normalidade pedagógica. Para o autor, a verdadeira inclusão exige o desmonte de certezas e a construção de novas formas de pensar a escola, o currículo e o sujeito.

De forma semelhante, Silva (1999) argumenta que a educação está imersa em práticas discursivas que constroem identidades, e que a categoria aluno com deficiência não é neutra, mas é atravessada por significados históricos, sociais e culturais que influenciam diretamente as formas de ensinar, avaliar e incluir. Assim, a legislação precisa ser compreendida não apenas como um conjunto de normas, mas como uma arena discursiva, onde se travam disputas em torno do sentido da inclusão.

Portanto, embora a LDB de 1996 represente um avanço ao estabelecer legalmente a inclusão na rede regular de ensino, sua aplicação requer um olhar crítico que considere as relações de poder, os discursos de normalidade e os modos de subjetivação que operam no interior das escolas.

Em 2001, foi aprovado o I Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei Federal nº 10.172/2001, com vigência de dez anos. Entre suas diretrizes, o documento preconiza o suporte aos "estudantes com necessidades especiais", representando um importante passo no processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil. O plano traz como foco a ampliação do acesso, a melhoria das condições de permanência e o fortalecimento da formação docente como pilar essencial para a efetividade das ações educacionais inclusivas. O plano explicita, em seu texto,

> O atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino, com serviços de apoio pedagógico especializados, em classes comuns, podendo haver, conforme a necessidade do aluno, atendimento complementar ou suplementar, na forma de serviços especializados (Brasil, 2001, p. 53).

Ao afirmar a prioridade da escolarização em classes comuns, o plano dialoga com os princípios internacionais expressos na Declaração de Salamanca (1994), ao mesmo tempo em que reconhece a importância do atendimento educacional especializado (AEE) como suporte à inclusão, e não como substituto da escolarização.

Entre as metas propostas, destaca-se,

> Meta 4 – Formar professores e outros profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p. 54).

Essa meta explicita a formação de recursos humanos como condição

fundamental para a efetivação da inclusão escolar. No entanto, embora o texto reconheça a importância da formação, as políticas subsequentes demonstraram fragilidades na implementação sistemática de programas de formação continuada, especialmente para o trabalho colaborativo entre professores regentes e os profissionais do AEE.

Segundo Beyer (2006), uma das maiores dificuldades enfrentadas pela política de inclusão é justamente a lacuna entre o discurso normativo e a realidade da formação docente. Para a autora,

> A legislação avançou no reconhecimento da inclusão como um direito, mas ainda carecemos de ações concretas e sistemáticas que preparem os profissionais para trabalhar com a diversidade humana no cotidiano escolar (Beyer, 2006, p. 90).

Beyer (2006), também alerta para o risco de que a formação voltada à inclusão se restrinja à perspectiva técnica ou comportamentalista, sem considerar os aspectos pedagógicos, éticos e políticos que envolvem a escolarização de estudantes com deficiência.

A análise do I PNE permite reconhecer que ele representa um marco na trajetória legal e política da inclusão escolar, mas também evidencia os limites estruturais e culturais que persistem no interior das instituições educacionais.

Paralelamente à promulgação do Plano Nacional de Educação (2001), outro marco relevante no campo normativo foi a introdução das Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, voltadas à Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. Essas diretrizes foram estabelecidas por meio da Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB).

A resolução determina que o suporte escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais deve ter início na educação infantil, abrangendo tanto creches quanto pré-escolas, e que os serviços de educação especial devem ser garantidos sempre que for constatada a necessidade de atendimento educacional especializado, a partir de avaliação pedagógica e em diálogo com a família e a comunidade. Conforme expressa o texto legal,

> O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

A normativa também reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino em

garantir matrícula e qualidade educacional para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

> Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

Segundo Damasceno (2010), esse foi o primeiro documento legal brasileiro a adotar oficialmente o termo "Educação Inclusiva", marcando uma mudança significativa na forma de conceber o direito à educação. A diretriz supera a visão homogeneizadora presente em normativas anteriores, que não consideravam as especificidades individuais dos sujeitos, e promove uma nova lógica, na qual as escolas são convocadas a se reorganizar para acolher a diversidade, em vez de esperar que os alunos se adaptem às estruturas já existentes.

Trata-se, portanto, de um documento importante na superação do estigma associado ao termo "deficiente", historicamente vinculado à ideia de ineficiência ou improdutividade, como destaca Damasceno.

A partir dessa perspectiva, a inclusão se fundamenta na transformação do ambiente escolar e social, com foco na eliminação de barreiras — físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais — que impedem ou dificultam a participação plena e o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, constitui um dos principais marcos normativos na consolidação da educação inclusiva no Brasil. O documento propõe uma reorganização do sistema educacional para garantir o direito de todos os estudantes à escolarização na rede regular de ensino, com os apoios necessários.

A política estabelece como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, e orienta que,

> A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado, disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade, e a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 6).

Entre seus princípios orientadores, destaca-se a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, reafirmando o compromisso com a equidade e com os direitos humanos. Nesse sentido, a política de

2008 rompe, no plano discursivo, com a lógica da segregação escolar e propõe um modelo inclusivo baseado na convivência entre todos os sujeitos, independentemente de suas características ou condições.

No entanto, para Ball (2201), as políticas não têm efeitos lineares, pois sua implementação é atravessada por contextos de influência, contexto da produção do texto, e contexto da prática. Ou seja, uma política pode assumir sentidos diferentes conforme o local e o modo como é implementada.

A partir dessa perspectiva, observa-se que a Política de 2008, embora discursivamente avançada, enfrenta desafios na sua materialização. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de formação docente continuada, a resistência cultural à diferença e os limites na atuação do atendimento educacional especializado são alguns dos fatores que dificultam a efetivação plena da inclusão escolar.

Lopes (2016) contribui com uma análise que desloca o olhar da política como instrumento neutro e revela seus efeitos de normalização e regulação dos sujeitos. Para ela, políticas inclusivas podem operar como dispositivos que, ao mesmo tempo em que propõem o acolhimento da diversidade, reforçam práticas de controle, ao delimitar quais corpos e comportamentos são aceitos na escola. Nesse sentido, Lopes afirma que:

> A inclusão escolar, quando operada unicamente sob a lógica da adaptação, reforça a ideia de que o sujeito deve se moldar à norma escolar, e não que a escola deva se transformar para acolher a diferença (Lopes, 2016, p. 533).

Neste contexto, é possível compreender que a Política Nacional de Educação Especial de 2008, embora inovadora em seu texto, não está imune às contradições que atravessam a própria estrutura educacional brasileira, marcada por desigualdades históricas, lógicas meritocráticas e resistências institucionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008, permanece como a política oficial e vigente no Brasil até o presente momento. Seu texto estabelece diretrizespara a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns da rede regular de ensino, com o suporte do atendimento educacional especializado (AEE) e outros apoios necessários.

O II Plano Nacional de Educação (2014–2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, apresenta diretrizes e metas que visam à superação das desigualdades educacionais e à consolidação de um sistema educacional inclusivo, equitativo e de qualidade. Entre seus princípios, destaca-se a garantia do acesso à educação em todos os

níveis, bem como a permanência dos estudantes por meio de políticas públicas articuladas, como o atendimento educacional especializado (AEE), a assistência estudantil e o respeito à diversidade.

O plano estabelece como uma de suas diretrizes fundamentais, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Brasil, 2014).

Além disso, reafirma o compromisso com a inclusão em todas as dimensões da vida escolar,

> Promoção da igualdade e valorização da diversidade, assegurando-se a equidade no acesso, na permanência e no êxito escolar de todos os grupos sociais, com ênfase na população do campo, indígena, quilombola, com deficiência e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014, p. 31).

A Meta 4 do plano trata especificamente da educação especial, com o objetivo de,

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Essa meta é acompanhada de estratégias concretas, como a formação continuada de professores, o monitoramento da qualidade da oferta do AEE, a ampliação da acessibilidade nas escolas e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis.

Para Moreira e Cabral (2021), o II PNE busca articular o acesso à educação com a permanência com qualidade, sendo a assistência estudantil e o AEE elementos centrais para a inclusão efetiva.

O plano expressa uma convergência com o discurso dos direitos humanos e da inclusão, mas sua efetividade depende da atuação dos sistemas de ensino e do compromisso intersetorial. Como lembra Lopes (2016), é necessário problematizar a distância entre o texto normativo e o cotidiano escolar: as escolas, em muitos casos, ainda operam a inclusão com base em lógicas adaptativas, reforçando padrões de normalidade e desresponsabilizando-se pelas transformações mais profundas que a inclusão exige.

Em 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502/2020, que tentava instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial, rompendo com os princípios centrais da perspectiva inclusiva consagrada em 2008. Essa nova política foi

amplamente criticada por especialistas, movimentos sociais, entidades científicas e pelo Ministério Público Federal, sendo suspensa liminarmente pelo STF e posteriormente declarada inconstitucional (ADPF 751). O novo texto propunha que:

> A educação especial deve ocorrer, preferencialmente, em classes e escolas regulares, podendo também ocorrer em classes e escolas bilíngues de surdos e em escolas especializadas [...] (Brasil, 2020).

E ainda,

> A oferta do atendimento educacional especializado poderá ocorrer, de forma complementar ou suplementar, em classes, escolas ou serviços especializados [...] nos casos em que não for possível a plena participação do estudante nas atividades escolares [...] (Brasil, 2020).

Esses trechos evidenciam uma tentativa de retorno ao modelo segregador, ainda que sob o discurso da escolha das famílias e do respeito às especificidades dos estudantes. Ao afirmar que a educação especial pode ocorrer em escolas ou classes separadas, o decreto fragilizava o princípio do convívio na diversidade, desresponsabilizando o sistema comum de ensino e transferindo a questão da inclusão para instituições especializadas.

Sob a perspectiva de Ball (2001), políticas como essa não são neutras, mas carregadas de intencionalidades, interesses e lógicas ideológicas. A tentativa de modificação da PNEEPEI deve, portanto, ser analisada no contexto mais amplo de um recuo nas políticas de direitos sociais, marcado por discursos de eficiência, desempenho e seletividade.

Lopes (2016) também oferece uma lente importante para a análise. Segundo a autora, discursos sobre inclusão podem, paradoxalmente, produzir exclusões, quando organizados a partir da lógica da adaptação e da normatividade. A nova política proposta em 2020 é exemplo disso: ao reafirmar a existência de espaços segregados como alternativa legítima, ela reforçava uma concepção de que certos corpos não pertencem ao espaço comum da escola – o que vai contra os princípios da convivência, do pertencimento e da justiça curricular.

A permanência da política de 2008 como documento oficial – após ampla mobilização da sociedade civil e da decisão do Supremo Tribunal Federal – reafirma a importância de manter o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva. No entanto, o episódio evidencia o quanto a inclusão escolar é um campo de disputa política, onde diferentes projetos de sociedade e de educação se confrontam.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência,

consolidou direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro. Aprovada após intenso debate com a sociedade civil e movimentos de pessoas com deficiência, a LBI representa um marco legal na promoção da equidade e da cidadania plena.

No que se refere à educação, o artigo 28 da LBI estabelece:

> É assegurado à pessoa com deficiência o direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, garantido sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015).

O mesmo artigo prevê uma série de garantias para a efetivação desse direito, como Adaptações razoáveis (inciso I), acessibilidade arquitetônica, nos materiais didáticos, comunicação e linguagem (inciso II), formação de professores e de equipe multidisciplinar (inciso III), oferta de profissionais de apoio escolar (inciso VII), e a vedação explícita à cobrança de valores adicionais em matrículas e mensalidades de instituições privadas (inciso XII).

Essas previsões legais reforçam que a inclusão escolar não pode ser limitada a uma presença simbólica ou superficial dos estudantes com deficiência na escola comum.Nesse sentido, Lopes afirma:

> A inclusão escolar, operando no marco da adaptação, corre o risco de reafirmar o lugar do ‘outro’ como aquele que deve se aproximar da norma, não problematizando o que é considerado ‘normal’ (Lopes, 2016, p. 534).

Além disso, Stephen Ball (2001) convida à reflexão sobre as políticas educacionais. Embora a LBI represente um avanço legal, sua efetivação depende da forma como é interpretada, implementada e resignificada nos espaços escolares. Ball afirma que políticas não são implementadas como foram escritas, mas reinterpretadas por sujeitos em contextos institucionais diversos.

Nesse mesmo horizonte, Silva (1999) destaca que a escola é um espaço de produção de identidades. Assim, as práticas pedagógicas e os discursos institucionais são fundamentais na construção de lugares simbólicos para os estudantes com deficiência.

Portanto, a Lei Brasileira de Inclusão amplia e fortalece o compromisso do Estado com uma educação pública, gratuita e inclusiva, mas também impõe um desafio ético e político: transformar o ambiente escolar para que ele seja, de fato, um espaço de justiça, dignidade e reconhecimento da diferença.

A legislação brasileira voltada à proteção e promoção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um marco no processo de reconhecimento social, educacional e jurídico dessa população. A promulgação da Lei

nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um divisor de águas ao estabelecer que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os fins legais, garantindo-lhe o acesso às políticas de saúde, proteção social e, sobretudo, à educação em um sistema inclusivo. Essa lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, criando condições normativas para a efetivação do direito à inclusão. Um aspecto central dessa legislação foi o estabelecimento de penalidades à recusa de matrícula de estudantes com autismo, prevendo multa à instituição de ensino que não assegurasse o ingresso e a permanência desses alunos.

Em complemento, o Decreto nº 8.368/2014 regulamentou a Lei nº 12.764/2012, detalhando a forma de operacionalização dos direitos garantidos, especialmente no que se refere à saúde, à educação e à proteção social.

No campo da identificação e visibilidade, a Lei nº 13.977/2020, denominada Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), instrumento que permite não apenas o acesso facilitado a direitos e serviços, mas também a visibilidade social dessa condição. Mais recentemente, a Lei nº 15.131/2025 inovou ao trazer diretrizes específicas para a terapia nutricional voltada a pessoas com TEA, reconhecendo as dificuldades alimentares frequentes nesse público, como a seletividade alimentar, e buscando promover qualidade de vida e saúde integral.

É necessário destacar que os direitos das pessoas com TEA estão também amparados por legislações mais amplas relacionadas à deficiência. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), reafirma a condição da pessoa com autismo como pessoa com deficiência, alinhando-se à Lei Berenice Piana e ampliando as garantias de inclusão social e acessibilidade. Da mesma forma, leis anteriores, como a Lei nº 10.098/2000 e a Lei nº 7.853/1989, já estabeleciam normas gerais para a promoção da acessibilidade e apoio às pessoas com deficiência, fornecendo uma base legal que sustenta o avanço posterior das legislações específicas sobre o autismo.

Outro instrumento relevante é a Lei nº 10.048/2000, que assegura prioridade de atendimento a pessoas com deficiência, e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei nº 8.742/1993), que garante renda mínima a pessoas com deficiência, inclusive autistas, desde que preencham critérios específicos de vulnerabilidade social. Mais recentemente, a Lei nº

14.624/2023, conhecida como Lei do Cordão de Girassol, passou a identificar pessoas com deficiências ocultas, entre elas o autismo, permitindo o reconhecimento imediato em espaços públicos e privados, favorecendo a atenção diferenciada e prioritária.

A análise das políticas públicas de inclusão não pode se limitar à sua existência normativa. É necessário compreender as condições de sua produção, implementação e os efeitos que produzem nos contextos educacionais. Conforme Ball (2001), as políticas educacionais não são neutras nem universais, mas sim produzidas a partir de disputas, interesses e racionalidades específicas, sendo também "textos" e "práticas" que se reconfiguram nas escolas.

Nesse sentido, Lopes (2007) destaca que a inclusão escolar se insere em um campo tensionado por contradições: por um lado, as políticas afirmam o direito à diferença e à equidade; por outro, persistem práticas escolares que normatizam os sujeitos e reproduzem desigualdades.

A perspectiva de Foucault (1999) é igualmente potente ao analisar os mecanismos de poder que atravessam as práticas educacionais. Segundo o autor, as instituições escolares operam como dispositivos que classificam, hierarquizam e normalizam os sujeitos, produzindo modos de ser e de existir.

Veiga-Neto (2007), alerta que a inclusão carrega discursos reguladores: ao mesmo tempo em que promove o direito à escolarização, também define quem pode ou não "ser incluído", segundo padrões de normalidade socialmente construídos.

Portanto, o desafio ético da educação inclusiva está em acolher a diferença como constitutiva da escola, sem reduzi-la a adaptações técnicas ou a meras estratégias de gestão.

CONCLUSÃO

A análise empreendida evidencia que o Brasil dispõe de um arcabouço normativo robusto para a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, a existência das leis e políticas públicas não garante, por si só, a efetividade desse direito. Persistem lacunas entre o que está prescrito nos documentos legais e as práticas observadas nas instituições escolares.

As tensões identificadas demonstram que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo político, social e pedagógico, atravessado por disputas de poder e por diferentes regimes de verdade. Mais do que assegurar o cumprimento formal da legislação, é necessário investir em formação docente continuada,

infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e, sobretudo, na construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como princípio educativo.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de estudantes com TEA não pode ser tratada apenas como uma questão técnica ou administrativa, mas como um compromisso ético e político da educação contemporânea. Trata-se de afirmar, em nível internacional e nacional, que uma escola só será verdadeiramente democrática quando for capaz de acolher e garantir a aprendizagem de todos os sujeitos, em suas singularidades e diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. **Políticas de educação**: textos, trajetórias e ruídos. Tradução de Márcia Cristina da Silva. Cortes, 2001.

BEYER, **Hugo Otto.** Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**.** Regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**.** Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

_____. Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**.** Dispõe sobre a identificação de pessoas com deficiências ocultas por meio do Cordão de Girassol. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jul. 2023.

_____. Lei nº 15.131, de 16 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a terapia nutricional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2025.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

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

FOUCAULT. Microfísica do poder. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOPES. Diferenças e desigualdades: problematizações sobre o processo de inclusão escolar. In: LOPES, M. C.; MACEDO, E. (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Inclusão e produção da diferença na escola: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. Inclusão escolar e produção da normalidade: um olhar a partir dos estudos foucaultianos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da**.** Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Silvana Garcia da Silva[121]
Moana Meinhardt[122]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Este texto introduz uma pesquisa qualitativa, baseada no método de relato de experiência, que busca evidenciar a operacionalização das atribuições do Conselho Municipal de Educação (CME) de dois municípios da região metropolitana de Porto Alegre. O estudo é motivado pela atuação de uma professora-mestranda e sua orientadora, ambas membros em Conselhos de Educação, nos municípios que atuam, focando no CME como ator fundamental na construção de políticas públicas para a garantia do direito constitucional à educação. A mestranda demonstra participação ativa no colegiado há três anos, integrando comissões de revisão e elaboração de importantes resoluções, como a CME nº 026/2024 sobre o ensino de Computação e a CME nº 31/2025 que define diretrizes para a Educação Integral. Esta atuação, somada aos seus 30 anos de experiência no sistema municipal de ensino, permite uma percepção aprofundada dos impactos (e das dificuldades de efetivação) das resoluções exaradas pelo CME. O trabalho parte do pressuposto legal de que o CME, previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB, é o órgão colegiado plural, com funções normativas, deliberativas e fiscalizadoras, essencial para a gestão democrática. Ao congregar diferentes segmentos, o CME traduz as demandas por um direito à educação inclusiva e de qualidade em atos normativos. A pesquisa tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre a operacionalização das atribuições do Conselho Municipal de Educação, como ator na construção de políticas públicas municipais para a garantia de direito à educação.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação, Política Pública, Direito à Educação

Introdução

O interesse desta escrita parte de uma professora que atua como membro do Conselho Municipal de Educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre, mestranda em educação, docente em escola pública, atuante na Secretaria Municipal de Educação e sua Orientadora de Mestrado que também já foi membro integrante em Conselho Municipal de Educação. O estudo, busca evidenciar a operacionalização das atribuições do Conselho Municipal de Educação, como um

[121] Mestranda. Assessora Pedagógica Diretoria de Educação Inclusiva Secretaria Municipal de Educação. E-mail. silvana.garcia@canoasedu.rs.gov.br
[122] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail. moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

importante ator na construção de políticas públicas municipais para a garantia de direito à educação, com objetivo de apresentar as ações do Conselho Municipal de Educação na construção destas políticas. O texto traz uma perspectiva qualitativa de pesquisa, conforme Gil (2008), aquela que não utiliza dados estatísticos em sua análise, mas uma análise aprofundada de um problema, em metodologia de relato de experiência, segue Fortunato (2018) que valoriza a experiência vivida como fonte fundamental para a produção de conhecimento.

A mestranda participa há três anos do colegiado que representa o Conselho Municipal de Educação. Junto de duas comissões onde estão sendo realizadas: a revisão de resolução que orienta a oferta do Ensino Fundamental e suas Modalidades e na revisão da resolução de Legislação, Normas e Planejamento. Participou nas comissões especiais para elaboração das Resoluções: CME nº 026/2024 que "Institui e orienta o ensino da Computação na Educação Básica em todas as instituições escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, como complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" e CME nº 31/2025, que "Define Diretrizes para a implantação e funcionamento da Política de Educação Integral em Escolas em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino", além das demais pautas das plenárias ordinárias e extraordinárias do conselho. No CME é representante do executivo municipal, onde atua faz trinta anos, passando por várias funções na rede municipal de educação: como docente, gestora e assessora pedagógica, percebe os impactos frente às resoluções exaradas, que nem sempre se efetivam na totalidade de sua intenção. Já a orientadora cumpriu mandato de 7 anos como membro do Conselho Municipal de Educação em município próximo. Deste contexto parte o interesse da pesquisa, com a intenção de analisar, refletir e pesquisar a operacionalização das atribuições do Conselho Municipal de Educação.

A Constituição Federal de 1988, quando estabelece a gestão democrática do ensino público (inciso VI do art. 206), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, bem como meta no Plano Nacional de Educação encontramos a figura do Conselho Municipal como órgão legalmente instituído nos Sistemas de Ensino Municipal responsáveis por fiscalizar, normatizar e deliberar sobre as políticas públicas de educação, atuando para e com o sistemas de ensino municipal nas Escolas de Educação Infantil públicas e privadas e nas Escolas de Ensino Fundamental e modalidades.

Entendemos como política pública as ações do estado frente a uma demanda pública, podemos utilizar o conceito de Melo (1999) quando diz que a política pública é uma expressão do poder público, da ação estatal (Melo, 1999), no caso dos Conselhos de Educação as políticas públicas vêm com objetivo definido para atender a demanda expressas através de seus atos normativos: resoluções, pareceres e indicações.

Quando pensamos nas dimensões da política pública, de formulação, implantação e monitoramento é preciso atentar ao compromisso coletivo dos agentes envolvidos neste colegiado.

O Conselho Municipal de Educação (CME), congrega diferentes esferas e segmentos da comunidade escolar, caracteriza-se como um espaço colegiado plural, essencial para o trabalho coletivo na construção e deliberação de políticas educacionais que visam impactos concretos e reais na rotina e gestão do sistema de ensino local.

As demandas, para garantia de direitos à educação são permanentes e de várias ordens, para além do artigo 205 da Constituição Brasileira, que apresenta: "A educação é um direito de todos e um dever do Estado" (Brasil,1988), é preciso o combate à evasão escolar e a luta pela conclusão da educação básica, pela educação inclusiva e de qualidade, o direito à educação em momentos de crise climática, como exemplos de alguns dos grandes desafios da educação brasileira. A implementação das Resoluções CME nº 026/2024 e CME nº 31/2025, vem com conceitos ainda em construção pela mantenedora e membros da comunidade escolar. São conceitos que sua implementação vai além de força de resolução. A escola integral e em tempo integral para sua efetivação, necessita se amparar em novo currículo, em mais profissionais para educação, em espaços apropriados, estes recursos não são de gestão administrativa do Conselho Municipal de Educação, o mesmo acontece com a implementação da BNCC Computação. No caso da Educação Integral em Tempo Integral, uma das escolas da rede municipal adotou a ideia, mesmo sendo meta do Plano Nacional de Educação, a ampliação nesta modalidade de atendimento. Para a implantação da BNCC Computação, foi criado o Grupo de Trabalho para a implantação realizado o plano de ação pela mantenedora, porém ações que reverberam em aplicação de recurso, faz com que ainda não tenha chegado na rotina das escolas.

Desenvolvimento

Passamos ao relato das experiências vivenciadas pelas autoras como membros dos Conselhos Municipais de Educação, nos municípios nos quais atuam. Por meio do relato, identificamos e analisamos as ações do Conselho Municipal de Educação, no âmbito de suas funções, como órgão promotor do direito à educação, no Sistema de Ensino Municipal, evidenciando as funções normativa, deliberativa, fiscalizadora e de acompanhamento, como um importante ator na construção de políticas públicas municipais para a garantia de direito à educação. Cabe ao Conselho Municipal de Educação, a elaboração de normas e diretrizes educacionais por meio de resoluções e pareceres, que regulam o funcionamento do sistema de ensino, incluindo adequação do sistema municipal ao demais sistemas em regime de colaboração, garantia da adequação à legislação que permeia a educação brasileira, aprovação de calendários escolares, regulamentação de currículos locais, assim como demais atos de autorização e credenciamento de novas instituições de ensino e cursos, com a garantia de padrões mínimos de qualidade.

A função deliberativa do CME é exercida por meio da adequação e atendimento de políticas nacionais às características locais, na formulação de políticas que se façam necessárias para o atendimento à educação, incluindo em sua discussão as metas e estratégias para cada área do Plano Municipal de Educação. É através da construção destas políticas elaboradas pelo coletivo de representantes da sociedade civil (pais, alunos, professores, diretores) e do poder público, que se assegura a gestão democrática no âmbito do sistema municipal de ensino.

Nesta intenção de garantia de direitos à educação em suas atribuições deliberativa, fiscalizadora e de acompanhamento, se faz necessário o atendimento às prerrogativas legais advindas de esferas estaduais e nacionais para a definição das diretrizes das ações no município. No entanto, no decorrer dos anos, algumas lacunas são percebidas neste processo. Por mais que exista a coerência entre a formulação da norma e a possibilidade de sua execução por parte da mantenedora,, por vezes o resultado esperado não é alcançado na aplicação da norma estabelecida.

A participação no colegiado do CME, traz às autoras a possibilidade de elencar alguns exemplos, que evidenciam entraves, que dificultam a efetivação das ações do CME, dentre elas a dificuldade de alinhamento com demais setores da esfera pública que são atores coadjuvantes na no processo de credenciamento de uma escola, por

exemplo, porém extremamente necessários, como o setor da saúde através da vigilância sanitária, a Secretaria da Fazenda, que emite os alvarás de funcionamento das escolas, o Corpo de Bombeiros na orientação e fiscalização do Plano de Prevenção e Proteção Contra Incêndios - PPCI, dentre outros. Estas áreas são responsáveis pela emissão de documentos e vistorias que compõem o processo de credenciamento, cuja falta de envolvimento acaba por inviabilizar ou atrasar o efetivo credenciamento das instituições. Tal aspecto foi observado no conselho dos dois municípios e, em pautas com outros conselhos percebemos ser recorrente a necessidade de um aparato multi setorial para o credenciamento, entendemos que por si só neste exemplo podemos perceber a responsabilidade do CME, na efetivação da garantia do direito à educação de qualidade, como órgão promotor e fiscalizador.

A Constituição de 1988, estabelece a gestão democrática do ensino público, a participação da sociedade na formulação de políticas públicas, fundamentando a criação destes equipamentos através de legislação na esfera federal, estadual e municipal. Observamos em especial atenção, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade , descrito em seu artigo 205, bem como o art. 206 quando estabelece a gestão democrática do ensino público, na forma da lei como princípio; art. 211 e 212 que tratam da organização dos sistemas de ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração) e do financiamento da educação, áreas em que os conselhos atuam, por fim o art. 29, inciso XII (incluído posteriormente): Menciona a cooperação das associações representativas no planejamento municipal, o que se aplica também aos conselhos.(Brasil,1988).

Os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) são regulamentados por meio de leis municipais específicas, em conformidade com as diretrizes gerais estabelecidas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), quando define as diretrizes para a gestão democrática de ensino e determina a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, refere-se aos Conselhos Municipais de Educação considerados estes equivalentes. Já no art. 18 da LDB - nº 9394/1996 implicitamente, atribui aos municípios a competência para organizar seus próprios sistemas de ensino, o que inclui a instituição de órgãos normativos e consultivos, como o CME.

Quando entendemos educação como direito, é preciso refletir sobre os pressupostos legais existentes para a garantia deste direito, o que está intimamente ligado à gestão democrática da educação, afirmada como um princípio na Constituição Federal de 1988, que se consolida em meta (em especial na meta 19) no Plano Nacional de Educação, e na Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB.

Assim instituídos os Conselhos de Educação para os sistemas de ensino, de acordo com suas esferas municipais, estaduais ou nacional e em regime de colaboração, podemos entender que o Conselho Municipal de Educação é a expressão institucional da gestão democrática em nível municipal, considerando a composição de seu colegiado e suas atribuições legalmente constituídas, que atendem a uma demanda pública, a qual é traduzida em suas resoluções, pareceres e indicações, como normas operacionais para o atendimento às legislações federais ou estaduais que perpassam a educação pública.

Atentas ao conceito de política pública de uma forma mais sucinta e objetiva apresentada por Melo (1999), quando diz ser a ação do governamental para resolver um problema público, dialogamos com o conceito de Paro (2010), que entende a política pública como uma ação de "convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos". Isso implica a administração de conflitos e a busca por acordos e negociações para viabilizar a vida em sociedade, superando a necessidade de coerção excessiva. Para a construção da normativas exaradas pelo colegiado, se faz necessário entender a cultura e território de cada uma das instituições que diferem de um espaço para outro, assim como o diretor de uma determinada escola precisa levar em consideração a especificidade de cada comunidade escolar.

As normatizações exaradas pelos Conselho Municipais de Educação, na experiência das autoras, mostra que essas são normativas pensadas no colegiado para atendimento da legislação emitida em nível nacional e/ou estadual, ou de uma demanda pública, entretanto, com o cuidado de compreender e acolher a realidade da comunidade envolvida, levando em consideração a possibilidade de adaptação às especificidades dos sujeitos e das instituições. O CME atua como ponte entre a necessidade de normatização e o compromisso coletivo com a pluralidade dos segmentos envolvidos na comunidade escolar das escolas pertencentes ao sistema municipal de educação.

A experiência das autoras em suas atuações como docentes e membros do Conselho de Educação Municipal, ao oportunizar que participassem da elaboração das normativas municipais e ao mesmo tempo da rotina escolar como docentes, permitiu

que identificassem lacunas e entraves ainda existentes tanto na construção quanto na execução das normativas municipais. Do mesmo modo, o envolvimento nas duas funções evidenciou a responsabilidade do conselho na construção do direito a uma educação para todos, inclusiva e de qualidade e suas fragilidades como órgão consultivo, normatizador, fiscalizador e de acompanhamento da execução das políticas públicas no sistema de ensino municipal.

A posição do CME, frente às adversidades que o sistema de educação enfrenta de diferentes ordens, é crucial para a garantia da educação, uma vez que ele é a instância que precisa traduzir estas adversidades em ações normativas. Algumas destas adversidades aparecem como lacunas entre as políticas públicas e a realidade que as instituições e suas comunidades educativas enfrentam. Temos como exemplo, a situação da catástrofe climática enfrentada pelo território, quando toda a rede municipal de ensino de um dos municípios, ficou inviabilizada de seguir em aula, durante algumas semanas do ano de 2024.

O Conselho Nacional de Educação rapidamente se manifestou, dando oportunidade aos Conselhos Municipais de Educação de adequarem a normativa nacional à realidade local. Os esforços do Conselho Municipal de Educação e a empatia e agilidade dos Conselhos em suas esferas nacional, estadual e municipal, resgataram o calendário escolar e mantiveram o ano letivo do território. Entretanto, a realidade nas escolas mostrava que as ações, para a garantia de educação de qualidade, precisavam de um maior alcance visto o tamanho da catástrofe, o impacto desta na evasão escolar, as dificuldades na retomada das aprendizagens.

Na situação da Pandemia de COVID -19, igualmente houve a manifestação ágil e empática para a garantia da educação em meio ao transtorno causado em uma pandemia. Resta pensar como, para além da deliberação através de resoluções construídas pelo colegiado, poderá haver ações que contemplem o acompanhamento da qualidade, pensando possibilidades pedagógicas para a reconstrução das aprendizagens. Para além de eventos cada vez mais frequentes que fogem da previsibilidade, existem situações onde o planejamento necessário para sanar questões de estrutura e organização nas instituições de ensino, são embarcadas por conta de gestões interrompidas ou recursos escassos.

Conclusão

Os conselhos municipais de educação constituem importante órgão de gestão democrática nos municípios e possuem papel fundamental na busca pela efetivação do direito à educação gratuita e de qualidade aos seus cidadãos. Sua composição com representações dos diversos segmentos que compõem as comunidades escolares garantem o olhar atento à realidade local e suas demandas.

As funções normativa, deliberativa, fiscalizadora e de acompanhamento exercidas pelo Conselho Municipal de Educação, como órgão promotor do direito à educação no Sistema de Ensino Municipal, evidenciam seu papel protagonista na construção de políticas públicas municipais voltadas à garantia do direito à educação de qualidade. O relato das experiências vivenciadas evidencia que é necessário neste processo manter um olhar atento à realidade das comunidades escolares e à capacidade do poder executivo, pois de nada adianta criar normativas que na prática não conseguem ser efetivadas, assim, torna-se essencial considerar a realidade local, provendo normativas que levem em consideração as especificidades.

No entanto, neste processo, as experiências revelam que ainda há muitos entraves que dificultam o trabalho do Conselho Municipal de Educação, tanto no que se refere à elaboração de uma normativa quanto à sua plena aplicação no âmbito municipal. Dentre estes entraves está a ausência de normativas que visem a prevenção para a manutenção das aprendizagens, na impossibilidade de continuidade da rotina escolar em detrimento de intercorrências climáticas. É preciso planejar formas de continuidade do processo educativo. Nesta caminhada profissional das autoras as lacunas aqui observadas são apenas algumas, considerando o momento que o território enfrentou.

Mesmo sendo o direito à educação de qualidade para todos a mola propulsora do Conselho Municipal de Educação a garantia da efetivação das políticas perpassa a conscientização e operacionalização de todas as áreas envolvidas no processo educativo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez.2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 09 nov.2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 09 nov de 2025.

CANOAS (RS). Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 26, de dezembro de 2024. **Institui e orienta o ensino da Computação na Educação Básica em todas as instituições escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, como complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: https://sistemas.canoas.rs.gov.br/domc/pesquisar?publication_date=01%2F11%2F2024&publication_final_date=31%2F12%2F2024&publication_type=&title=&content=escola+em+tempo+integral . Acesso em 09 nov 2025.

CANOAS (RS). Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 31, de dezembro de 2024. **Define Diretrizes para a implantação e funcionamento da Política de Educação Integral em Escolas em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino**. Disponível em: https://sistemas.canoas.rs.gov.br/domc/pesquisar?publication_date=01%2F11%2F2024&publication_final_date=31%2F12%2F2024&publication_type=&title=&content=escola+em+tempo+integral. Acesso em 09 nov de 2025.

Fortunato, L., L. R. L. (2018). **O relato de experiência como modalidade de pesquisa**. Editora Appris.

Gil, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas.

Paro, V. H. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

DIREITO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CAMINHOS PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Susana Michels[123]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[124]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
Este capítulo examina a violência escolar como uma violação do direito à educação e analisa suas múltiplas dimensões — física, psicológica, simbólica e institucional — dentro do marco do Direito Educacional e das políticas públicas brasileiras. Em termos de violência escolar, este conceito descreve não apenas a violência disciplinar, mas também a violência social e legal que limita o desenvolvimento dos indivíduos e viola as normas constitucionais de dignidade humana, igualdade e cidadania. Com base em um amplo marco legal — que inclui o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 13.431/2017, a Lei nº 14.643/2023 (SNAVE), a Lei nº 14.811/2024, juntamente com as Leis nº 5.249/2020 e 5.671/2023 — o texto ilustra a importância de políticas públicas preventivas, intersetoriais e integrativas para promover uma cultura de paz, fortalecer a gestão democrática e a formação contínua de professores. Argumenta-se que a violência escolar é uma missão conjunta do Estado, escola, família e comunidade para tornar os espaços educacionais locais de proteção e cidadania. Isso torna o direito à educação em contextos livres de violência uma necessidade ética, política e democrática para uma sociedade mais justa e humanizada.

Palavras-chave: Direito Educativo. Políticas Públicas. Violência Escolar. Cultura de Paz.

DERECHO EDUCATIVO Y POLÍTICAS PÚBLICAS: CAMINOS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS.

Resumen
Este capítulo examina la violencia escolar como una violación del derecho a la educación y analiza sus múltiples dimensiones —física, psicológica, simbólica e institucional— dentro del marco del Derecho Educativo y de las políticas públicas brasileñas. En términos de violencia escolar, este concepto describe no solo la violencia disciplinaria, sino también la violencia social y legal que limita el desarrollo de los individuos y vulnera las normas constitucionales de dignidad humana, igualdad y ciudadanía. Basado en un amplio marco jurídico —que incluye el Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley n.º 8.069/1990), la Ley de Directrices y Bases de la Educación

[123] Doutoranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. a906062@uri.edu.br
[124] Doutor em Ciências Criminais. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. danielpulcherio@uri.edu.br

(Ley n.º 9.394/1996), la Ley n.º 13.431/2017, la Ley n.º 14.643/2023 (SNAVE), la Ley n.º 14.811/2024, junto con las Leyes n.º 5.249/2020 y 5.671/2023—, el texto ilustra la importancia de políticas públicas preventivas, intersectoriales e integradoras para promover una cultura de paz, fortalecer la gestión democrática y la formación continua del profesorado. Se argumenta que la violencia escolar constituye un desafío compartido entre el Estado, la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de transformar los espacios educativos en lugares de protección y ciudadanía. Esto convierte el derecho a la educación en contextos libres de violencia en una necesidad ética, política y democrática para una sociedad más justa y humanizada.

Palabras clave: Derecho Educativo. Políticas Públicas. Violencia Escolar. Cultura de Paz.

Introdução

A violência escolar é um fenômeno complexo que se manifesta de diferentes formas dentro das instituições de ensino, abrangendo agressões físicas, verbais, psicológicas e simbólicas que afetam a convivência, a aprendizagem e o bem-estar da comunidade escolar. Mais do que episódios isolados, trata-se de um reflexo de tensões sociais, culturais e familiares que se reproduzem no espaço educacional, interferindo diretamente no processo formativo dos estudantes e nas práticas pedagógicas dos educadores.

Nas últimas décadas, o tema tem recebido crescente atenção de pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas, dada sua relevância para a promoção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos. A literatura aponta que a violência no ambiente escolar não se restringe a atos de indisciplina, mas envolve relações de poder, exclusão e desigualdade, exigindo análise crítica e fundamentada em diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, investigar seus conceitos e fundamentos é essencial para a compreensão do problema e para a construção de práticas pedagógicas de enfrentamento. (Abramovay, 2002)

Nas escolas, é uma das principais barreiras para a implementação do direito à educação no Brasil. Não se trata apenas de atos individuais de violência, mas de um fenômeno complexo e multidimensional, com dimensões físicas, psicológicas, simbólicas e institucionais.

Quando ocorre na escola, compromete o desenvolvimento formativo das pessoas, interfere no ambiente educacional e contradiz um princípio constitucional que garante educação de qualidade para todos, com base na dignidade humana e na igualdade de oportunidades para todos (Constituição Federal, art. 205).

Para adotar essa abordagem, é preciso entender que a escola deve ser um lugar de cuidado integral, assegurando a aprendizagem - o direito de aprender caminha junto com o direito de viver em comunidade e ser reconhecido em sua dignidade, seja física, emocional ou simbolicamente.

As escolas brasileiras tendem a espelhar as desigualdades estruturais da sociedade ao longo da história. A violência que se vê nelas não é expressão de absurdo, mas sim resultado das forças que afetam esses mesmos jovens em contextos de exclusão, precariedade e pobreza, racismo estrutural ou precariedade institucional. Por essa razão, para compreender a violência escolar é necessário examinar os vários tipos de desigualdade e discriminação que se infiltram no cotidiano das instituições educacionais, que desenham estruturalmente as relações entre alunos, professores, famílias e funcionários.Nesse sentido, a violência na escola pode ser vista tanto como um espelho quanto como um repetidor da desigualdade social.

Do ponto de vista do direito educacional, a violência escolar é uma violação dos direitos básicos. O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), vai além do acesso formal à escola, incluindo em seu núcleo a permanência, bem como a aprendizagem em um ambiente seguro, digno e respeitoso. Quando qualquer tipo de violência - física, psicológica ou institucional - impede os alunos de aprender ou obriga os professores a trabalhar em um ambiente hostil, há uma ruptura do pacto constitucional que garante a educação como um bem público e um instrumento para a emancipação dos cidadãos.

A violência também pode se manifestar de maneiras menos diretas, que são simbólicas e sútis - coisas como preconceito, discriminação e não ser ouvido. Bourdieu (1998) chama essa prática de “violência simbólica”, que está relacionada a formas de dominação que se naturalizaram na rotina escolar. Esse tipo de violência, que é invisível mas profundamente ofensiva, perpetua disparidades históricas e gera tormento psíquico, bem como alienação social. É nesse sentido que a escola deixa de cumprir seu papel social de produzir indivíduos críticos e autônomos e se torna um lugar que, paradoxalmente, pode reproduzir as lógicas de opressão que deveria combater.

A instabilidade das políticas de proteção educacional e da cultura de paz que essas legislações pretendem proteger foram evidenciadas em episódios violentos (entre alunos; entre alunos e professores) ao longo dos anos. Apesar de conquistas normativas e programáticas significativas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

8.069/1990), o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, ainda falta uma articulação permanente com ações eficazes.

As políticas e propostas voltadas à violência escolar frequentemente são implementadas de forma reativa, fragmentada e sem articulação, o que dificulta mudanças estruturais capazes de consolidar uma vida escolar pautada na equidade, no respeito mútuo e na proteção integral dos estudantes.A violência institucional, seja passiva, negligente ou imposta por meio de punições autoritárias, é outra dimensão importante da questão. Há uma violação do dever de proteção integral quando o Estado e as redes educativas falham em garantir ambientes escolares seguros, cordiais e inclusivos. Essa omissão por parte do Estado revela um contraste entre o discurso normativo e a prática diária, o que nos ajuda a refletir melhor sobre as responsabilidades públicas na prevenção e no enfrentamento de todas as formas de violência que atravessam o espaço escolar.

Em termos de políticas públicas, combater a violência escolar exige uma abordagem intersetorial que envolva não apenas a educação, mas também a saúde, a assistência social, a cultura e a segurança pública. O esforço não é suficiente através de programas e projetos individuais para transformar a realidade. Políticas de Estado devem ser implementadas, bem como treinamento contínuo para educadores, fortalecimento das redes de proteção e participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões.

A gestão democrática das escolas, prevista pela LDB, funciona como uma estratégia importante em um clima escolar para estimular o diálogo, a escuta e a resolução pacífica de conflitos.Além disso, o treinamento em direitos humanos e a resolução de conflitos por meio de mediação devem ser considerados parte integrante do serviço educacional. No entanto, não se trata apenas de reagir contra a violência, mas na construção de uma cultura de paz, nos cotidianos, nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a aceitação das diferenças e diversidade. A escola é um campo de resistência, capaz de forjar sujeitos que são conscientes de seus direitos e deveres e articulam-se na transformação das estruturas excludentes que incitam a violência.

Nessas circunstâncias, torna-se crucial debater a violência escolar como uma violação do direito à educação em termos de suas causas, manifestações e consequências jurídico-econômico-éticas e pedagógicas. Este capítulo busca refletir sobre os dilemas das políticas públicas brasileiras em garantir esse direito, enfatizando a

responsabilidade do Estado, das instituições educacionais e da sociedade civil na (re)construção de ambientes educativos seguros, inclusivos e humanizadores.

Trata-se de mais do que uma questão disciplinar, a violência na escola é uma questão de justiça social e garantia de direitos fundamentais, e lidar com isso é tanto uma exigência ética para a consolidação da democracia e da cidadania.

Desenvolvimento

A análise da literatura revelou que a violênciaé um fenômeno multifacetado, envolvendo aspectos físicos, verbais, psicológicos e simbólicos, que comprometem o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade das relações dentro da escola. Os estudos revisados indicam que fatores como desigualdade social, dificuldades familiares, falta de políticas de mediação de conflitos e deficiências na formação docente contribuem significativamente para a ocorrência da violência no ambiente educacional.(Abramovay, 2002)

A desigualdade social também se apresenta como um fator determinante, sobretudo para jovens que vivem em condições de pobreza, enfrentam vulnerabilidades sociais ou residem em locais marcados pela violência cotidiana. Esses contextos acabam favorecendo a reprodução de comportamentos violentos e reforçam o desencanto diante da vida em sociedade. Entre os jovens, é comum observar sentimentos de insegurança em relação ao futuro, afastamento e descrença nas instituições formais, como a política, além de resistência ao autoritarismo e à chamada “adultocracia”. (Abramovay, 2002)

Nesse cenário, escola e família já não exercem a mesma função de referência que tiveram para gerações anteriores, sendo que diferentes grupos de uma mesma geração constroem referências distintas. Paralelamente, o fascínio pela sociedade do espetáculo e pelos padrões de consumo convive com discursos que buscam incentivar a responsabilidade social e a participação coletiva.

Abramovay, 2002 p. 73 nos traz a definição de violência como:

> (1) Intervenção física de um individuo ou grupo contra a integridade do outro e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicidios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito(disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além de diversas formas de agressão sexual. As violências podem ser agressões fisicas, homicidios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas- aquelas armas que ferem, sangram e matam.

> (2) Forma de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal; e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas quc instrumentalizam estratégias de poder).

A violência não deve ser compreendida apenas como atos isolados de agressão, mas como reflexo de relações de poder, exclusão e dinâmica social mais ampla que se manifesta no espaço escolar. Ela pode ser compreendida em três dimensões complementares: a violência propriamente dita, as incivilidades e a violência simbólica ou institucional.

> a) Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
>
> b) Incivilidades: humilhações, palavras, grosseiras, falta de respeito;
>
> c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher aos seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre os professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.(Abramovay e Rua, 2002, p.21)

Assim, podemos dizer que a primeira está ligada a ações físicas, verbais ou psicológicas que causam danos diretos e visíveis às pessoas, como agressões, ameaças ou intimidações. Já as incivilidades dizem respeito a comportamentos que, embora não configurem necessariamente crimes, comprometem a convivência social, como desrespeito às regras, xingamentos, provocações ou pequenos atos de desordem. Por fim, a violência simbólica refere-se a práticas sutis, mas igualmente nocivas, que se manifestam por meio de atitudes discriminatórias, exclusão social, preconceitos ou imposição de valores culturais, reforçando desigualdades e hierarquias.

A questão da violência escolar pode ser compreendida também a partir da forma como os estudantes percebem a instituição. As representações construídas por eles sobre a escola revelam significados muitas vezes ambíguos. Para alguns, ela é reconhecida como espaço de aprendizagem, possibilitando a aquisição de conhecimentos e abrindo caminhos para a inserção no mundo do trabalho e na vida social. Para outros, porém, a

escola é associada a experiências de exclusão, reproduzindo práticas de discriminação e diferentes formas de violência — física, moral ou simbólica. Ainda assim, observa-se que a maioria dos jovens mantém uma percepção favorável em relação ao valor da escola, do estudo e do processo educativo.

De acordo com Debarbieux (1999), é possível compreender a violência no contexto escolar a partir de três dimensões socioorganizacionais. A primeira refere-se à deterioração do ambiente educativo, marcada pelas dificuldades de gestão e pela precariedade das estruturas institucionais. A segunda dimensão está relacionada às influências externas que adentram a escola, como a presença de gangues, o tráfico de drogas e os efeitos da exclusão social vivida na comunidade. Por fim, a terceira dimensão diz respeito aos fatores internos próprios de cada instituição, evidenciando aspectos particulares que contribuem para a manifestação da violência no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Abramovay, 2002 p. 83 nos traz que, "as violências no âmbito escolar, tanto nas escolas públicas como nos estabelecimentos privados, impõem aos alunos graves consequência pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, prejudicando p seu desenvolvimento pessoal". Assim, torna-se evidente que o ambiente escolar não está isolado das desigualdades e vulnerabilidades sociais presentes na sociedade, e que a violência vivida dentro da escola reflete e potencializa problemas mais amplos, exigindo políticas e práticas educativas que promovam a segurança, o respeito e a construção de relações saudáveis entre alunos, professores e comunidade.

De acordo com Abramovay (2002, p. 100), os jovens percebem a violência como um fenômeno presente no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, como prática condenável. Embora a reconheçam como frequente e abrangente, eles a distinguem em diferentes modalidades, avaliando-as segundo a gravidade e em relação aos limites socialmente aceitos. Nesse sentido, a violência não é naturalizada, pois é entendida como algo que ultrapassa padrões de convivência considerados legítimos, especialmente quando envolve agressões físicas.

A discussão dos resultados indica que compreender a violência escolar requer abordagem multidimensional: enquanto a identificação de comportamentos agressivos é essencial, torna-se igualmente importante analisar os fatores contextuais, culturais e institucionais que os sustentam. Esse entendimento amplia a reflexão sobre estratégias pedagógicas, ressaltando a necessidade de políticas de prevenção, programas de

resolução de conflitos e ações voltadas para a construção de uma cultura de paz nas escolas.

No campo do **Direito Educacional**, é fundamental compreender que a educação não se limita a um processo pedagógico, mas constitui um direito humano fundamental, protegido pela Constituição Federal e pela legislação educacional vigente.

José Roberto de Souza (1993) conceitua o Direito Educacional sob três perspectivas: a primeira, como o conjunto de leis que regulam a relação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem; a segunda, como o direito inerente a todo ser humano de aprender, ensinar e se aperfeiçoar; e a terceira, como um ramo do direito focado na área da educação.

O campo do Direito Educativo é uma busca interdisciplinar e tem uma natureza legal em si mesma. Refere-se a uma série de normas, princípios e políticas destinadas a salvaguardar a educação como um direito básico ou social. É um ramo que interage diretamente com a Constituição Federal de 1988, especialmente o Artigo 205, que estabelece a educação como "um direito de todos e dever do Estado e da família".

Também descreve que a educação deve ser promovida e incentivada com a participação da sociedade nesta parceria conjunta. Portanto, o Direito Educativo inclui não apenas atos e políticas escolares, mas também um conjunto de meios públicos para realizá-los, mecanismos de proteção e ferramentas legais destinadas a promover a dignidade humana dos cidadãos em diferentes categorias socioeconômicas, igualdade entre as pessoas e respeito pelos direitos.

Tomemos o direito à educação. Nesse contexto, é mais do que apenas acesso à escola. Refere-se também a condições reais de retenção, segurança e qualidade: por exemplo, por que uma pessoa não pode desejar legalmente uma bebida forte quando pessoas mais jovens têm esses privilégios em escolas privadas de uma única sala repletas de colegas mais velhos; ou por que uma menina mais velha que foi expulsa da escola por se ocupar com o trabalho sexual comercial deve voltar lá novamente.

A escola é mais do que apenas um lugar de instrução. Também é um centro cultural onde se passa pelo processo de socialização e se desenvolve como um cidadão completo. Se a violência ocorrer de qualquer forma (incluindo violência física ou mental) no dia a dia escolar, isso não apenas viola esse direito, mas também nega o princípio de proteção abrangente estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990).

Que crianças e adolescentes devam estar livres de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, maus-tratos e abuso é um elemento integral. Tal estrutura legal distribui a luta contra a violência escolar sobre responsabilidades governamentais, envolvendo não apenas a educação, mas incluindo cuidados de saúde, assistência social e segurança pública. A intersetorialidade é, portanto, um princípio básico do atual Direito Educacional.

Uma ferramenta relevante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a educação como um processo formativo, voltado para o desenvolvimento pessoal completo do ser humano, preparação para a cidadania e o trabalho futuro. A educação está, assim, no cerne da LDB. Esta lei também estipula que o Estado deve garantir condições iguais de acesso e permanência na escola, proporcionando um ambiente livre de discriminação e violência. E, assim, a violência escolar é a negação concreta dos princípios nos quais o sistema educacional do Brasil está construído.

O Plano Nacional de Educação (PNE), embora tenha melhorado a qualidade da educação na gestão das escolas, segue novas direções que incluem dimensões e gestão participativa. No entanto, a efetividade dessas medidas ainda é restrita porque não houve monitoramento sistemático dos casos de violência, os professores não foram especificamente treinados para lidar com esse problema, e as políticas atuais não estão em consonância com aquelas sobre segurança pública.

Novas legislações para combater a violência educativa foram aprovadas nos últimos anos. A Lei nº 14.643/2023 estabelece o Programa Escola Segura, que visa criar ambientes pacíficos nas escolas e treinar profissionais. Se não for feito, simplesmente outro tipo de controle e criminalização se impõe (nas mesmas instituições que deveriam estar protegidas disso). Criatividade é necessária aqui em vez de política administrativa ou social porque nosso sistema atual se tornará mais regimentado contra os jovens. Construir uma estratégia pedagógica seria de fato um passo positivo.

Outra medida relevante é a Lei nº 14.811/2024, que altera o Código Penal, bem como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), para ampliar a proteção das crianças contra crimes de ódio e violência cometidos na escola. Esta lei foi redigida após uma sucessão desses incidentes, e busca fornecer meios aprimorados tanto para a prevenção dessas ocorrências em nome das vítimas quanto um processo visivelmente mais pesado do lado da responsabilização. Ela sublinha a importância da prevenção da violência e do desenvolvimento de um sistema para dar apoio psicológico.

Conclusão

Como agora entendemos a partir da análise elaborada neste capítulo, a violência escolar — com manifestações físicas, simbólicas, psicológicas e institucionais — constitui fundamentalmente uma violação do direito à educação, comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos e a função social básica da própria escola. É mais do que uma questão disciplinar, é uma questão de justiça social: garantir direitos fundamentais e implementar políticas públicas capazes de assegurar ambientes de aprendizagem baseados na dignidade, equidade e paz.

Um campo interdisciplinar como o Direito Educacional fornece uma ferramenta vital para interpretar e abordar a violência nas escolas. Ele articula dimensões legais, pedagógicas e éticas na própria legislação, ao mesmo tempo em que a transforma em um mecanismo de empoderamento e proteção dos indivíduos. Diante da questão da educação como um direito social inalienável, conforme consagrado na Constituição Federal de 1988 (art. 205) — o Direito Educacional convoca o Estado, as redes educacionais e a sociedade civil a trabalharem coletivamente para alcançar ambientes de aprendizagem seguros e equitativos.

No cenário brasileiro, as políticas públicas educacionais têm progredido, ainda que não de forma totalmente uniforme, em direção ao estabelecimento de mecanismos para prevenir e combater a violência escolar. Leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 13.431/2017, a Lei nº 14.643/2023 (SNAVE), a Lei nº 14.811/2024, juntamente com normas complementares — Leis nº 5.249/2020 e 5.671/2023 — constituem um arcabouço legal que reforça a promessa do Estado de garantir uma cultura de paz, respeito mútuo e proteção integral no contexto escolar. Tais leis, quando combinadas com programas como PROEP, Escola Segura e PRONAES, indicam que derrotar a violência requer políticas que transcendam setores, prevenção e medidas integrativas. Mas muito mais difícil é transformar essas leis e políticas em práticas significativas no cotidiano escolar.

A formação contínua de educadores, o fortalecimento da governança democrática e a participação dos membros da comunidade no desenho e implementação de ações educacionais são essenciais para esse fim. Isso demanda sensibilidade — e diálogo e compromisso ético — para nos ajudar a combater a violência escolar e fazer de cada escola um lugar de proteção, pertencimento e emancipação. Assim, o direito à

educação em ambientes livres de violência não é simplesmente uma obrigação legal: é parte de um compromisso civilizacional. Será necessário o estabelecimento de uma cultura institucional que, em conjunto, reúna direito, política e pedagogia em uma visão única: que seja construída em torno de uma visão comum para a educação, uma educação humanizadora, justa e inclusiva, com base no fato de que os cidadãos que buscam direitos devem entender esses direitos e ter a capacidade de mudar seus contextos. Dessa forma, então, o enfrentamento da violência escolar não é apenas um aspecto da gestão pública, mas também reflete uma manifestação incorporada de ação orientada para a democracia e a cidadania.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. *Violência e educação: reflexões sobre a exclusão social e escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; et al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002. 154 p.

ABRAMOVAY, Miriam; et al. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil; REDE PITÁGORAS; Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; CNPq; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002.

BOURDIEU, Pierre.*A dominação masculina.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL.*Lei nº 12.006, de 21 de março de 2024.* Dispõe sobre a educação emocional e socioafetiva no ensino básico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2024.

BRASIL.*Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017.* Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2017.

BRASIL.*Lei nº 14.643, de 31 de julho de 2023.* Institui o Programa Escola Segura e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º ago. 2023.

BRASIL.*Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024.* Altera o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente para ampliar a proteção de crianças e adolescentes contra a violência nas escolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jan. 2024.

BRASIL.*Lei nº 5.249, de 16 de janeiro de 2020.* Institui a Política Distrital de Enfrentamento à Violência Escolar no âmbito do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 17 jan. 2020.

BRASIL.*Lei nº 5.671, de 5 de maio de 2023.* Dispõe sobre a promoção da cultura de paz e prevenção da violência nas escolas do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 6 maio 2023.

BRASIL.*Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL.*Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.* Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL.*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Prevenção da Violência nas Escolas*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL.*Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL.*Programa de Expansão e Melhoria da Rede Escolar Pública (PROEP).* Brasília, DF: MEC/FNDE, 2019.

BRASIL.*Programa Nacional de Segurança nas Escolas (PRONAES).* Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.
BRASIL.*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB).* Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020.

CHARLOT, Bernard.*A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.* Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Cortez, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p. ISBN 85-87853-69-4.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KANN, Laura et al. *School Health Policies and Programs Study*. Journal of School Health, v. 80, n. 7, p. 345–352, 2010.

OLIVEIRA, Luciana; SILVA, Marcos. *Violência escolar: causas e estratégias de enfrentamento*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ONU.*Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 4 out. 2025.

UNESCO. *Educação para a paz, os direitos humanos e a democracia.* Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2016.

RETROSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Tatiane de Souza Gil[125]
Camila Aguilar Busatta[126]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
A educação bilíngue de surdos constitui um direito fundamental, garantido por marcos legais nacionais e internacionais, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas brasileiras voltadas à educação especial e bilíngue de surdos, considerando seu histórico legislativo, a efetividade na implementação e os desafios enfrentados na formação docente. Para tanto, foi realizada uma análise documental e bibliográfica, examinando legislações, decretos, políticas públicas e autores relevantes sobre o tema. Os resultados indicam que, embora haja avanços significativos, porém, persistem desafios concretos no cotidiano escolar, incluindo a escassez de professores bilíngues, materiais pedagógicos adaptados e estratégias pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue de surdos depende não apenas da legislação, mas também de investimentos em formação docente, recursos pedagógicos acessíveis e práticas educativas que valorizem a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

Palavras-chave: educação bilíngue; surdez; políticas públicas; inclusão escolar; Libras.

A RETROSPECTIVE OF PUBLIC POLICIES ON SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: CHALLENGES AND ADVANCES FOR BILINGUAL EDUCATION OF DEAF STUDENTS

Abstract
Bilingual education for deaf students constitutes a fundamental right, guaranteed by national and international legal frameworks that recognize Brazilian Sign Language (Libras) as the first language and written Portuguese as the second language. This article aims to analyze Brazilian public policies directed toward special and bilingual education for deaf students, considering their legislative history, implementation effectiveness, and challenges in teacher training. To this end, a documental and bibliographic analysis was conducted, examining relevant laws, decrees, public policies, and academic

[125] Graduada em Pedagogia (Falbe/DF). Licenciada em Letras Libras (Unioeste/PR). Mestre e Doutoranda em Educação (PPGEDU URI/FW).Assessora Pedagógica no Depto de educação inclusiva (Semecel – Rondonópolis – MT). E-mail: a102143@uri.edu.br
[126] Graduada em Licenciatura em Química (PUCRS). Mestrado e Doutorado em Química (UFRGS). Pós-doutorado em Educação (URI/FW). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora Permanente do PPGEDU (URI/FW). E-mail: aguilar@uri.edu.br.

literature on the topic. The results indicate that, despite significant advances such as the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015) and the amendment of the LDB by Law No. 14,191/2021, practical challenges persist in schools, including a shortage of bilingual teachers, adapted educational materials, and inclusive pedagogical strategies. It is concluded that the effective implementation of bilingual education for deaf students depends not only on legislation but also on investments in teacher training, accessible resources, and educational practices that value the linguistic and cultural identity of deaf students.

Keywords: bilingual education; deafness; public policies; school inclusion; Libras.

Introdução

A educação é amplamente reconhecida como um dos principais caminhos para a transformação social. No entanto, quando se observa a realidade das pessoas surdas nas escolas regulares, ainda se percebe a presença de barreiras estruturais, pedagógicas e linguísticas que dificultam a efetivação desse ideal. Em municípios como Rondonópolis (MT), por exemplo, a atuação de intérpretes de Libras e de profissionais com formação específica para a educação bilíngue ainda é limitada, o que revela a distância entre o que é previsto nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano escolar (Gil, 2023).

Essa realidade problematiza a efetivação do direito à educação de forma inclusiva e bilíngue, colocando em destaque a necessidade de analisar criticamente as políticas públicas educacionais voltadas à comunidade surda. Nesse sentido, a trajetória das políticas públicas brasileiras para a educação de pessoas com deficiência tem evoluído a partir de importantes marcos internacionais e nacionais.

A **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, realizada em **Jomtien (1990)**, consolidou o princípio de que toda pessoa tem direito ao acesso à educação básica de qualidade, defendendo políticas que garantam oportunidades de aprendizagem a todos, inclusive àqueles em situação de vulnerabilidade. Alguns anos depois, a **Declaração de Salamanca (1994)** ampliou essa concepção ao propor a **educação inclusiva** como modelo de ensino capaz de acolher a diversidade, afirmando que as escolas devem atender todas as crianças, independentemente de suas diferenças físicas, linguísticas ou sensoriais.

No Brasil, esses compromissos inspiraram legislações e políticas voltadas à consolidação do direito à educação inclusiva. A **Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)** reafirmou o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis e modalidades, assegurando a oferta de recursos de acessibilidade e o

atendimento educacional especializado. Posteriormente, a **Lei nº 14.191/2021**alterou a**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)** para reconhecer a **educação bilíngue de surdos como modalidade própria de ensino**, com princípios, profissionais e metodologias específicos, garantindo a **Libras como primeira língua (L1)**e a**língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).**

Esses marcos legais representam avanços significativos na consolidação do **direito educativo** das pessoas surdas, ao reconhecer a língua e a cultura como dimensões fundamentais da inclusão. No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios concretos nas redes de ensino, como a falta de profissionais bilíngues, de materiais acessíveis e de políticas formativas consistentes, o que reforça a importância de refletir sobre as condições reais de implementação das políticas públicas voltadas à educação de surdos.

Contudo, Gil (2023) nos mostra que embora esses marcos legais assegurem direitos e orientações, a transposição dessas normativas para a prática educacional permanece marcada por desafios, como a formação docente insuficiente, a falta de recursos adequados e a implementação parcial ou condicionada das políticas.

Nesse contexto, a educação bilíngue de surdos, em que a Língua Brasileira de Sinais (L1) é reconhecida como primeira língua e a língua portuguesa escrita (L2) como segunda língua, revela a importância de se analisar a intersecção entre direito educativo e políticas públicas. O direito à educação, quando examinado sob a perspectiva da inclusão bilíngue, evidencia não apenas a necessidade de garantir acesso físico às escolas, mas também o respeito às línguas, culturas e identidades surdas. Assim, analisar políticas públicas de educação especial à luz do direito educativo permite identificar não apenas os avanços legais, mas também os desafios de sua implementação, bem como o impacto nas diferentes etapas e modalidades da educação.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas brasileiras voltadas à educação especial e bilíngue de surdos, considerando seu histórico legislativo, a efetividade na implementação e os desafios enfrentados na formação docente.

Para atingir esse objetivo, o estudo utiliza uma abordagem de análise documental e bibliográfica, examinando marcos legais, políticas públicas e autores relacionados à educação bilíngue de surdos.

A seleção dos documentos seguiu um critério cronológico e temático, abarcando o período compreendido entre a Constituição Federal de 1988 — marco da garantia do

direito à educação — e as políticas mais recentes voltadas à educação especial e bilíngue de surdos, culminando no Decreto nº 12.686/2025. Foram analisados instrumentos legais e normativos de maior relevância para a consolidação da política de educação inclusiva e bilíngue, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.191/2021, que reconhece a educação bilíngue de surdos como modalidade própria.

Assim, os critérios adotados orientaram uma análise que prioriza a evolução histórica e o conteúdo normativo das políticas públicas voltadas à educação de pessoas surdas, permitindo identificar avanços, desafios e lacunas na efetivação do direito educativo dessa população.

Retrospectiva dos marcos legais na educação de pessoas com deficiência e surdez

Para compreendermos o cenário atual da educação bilíngue de surdos no Brasil, é fundamental realizar uma retrospectiva dos principais marcos legais que orientaram a educação de pessoas com deficiência. Desde conferências internacionais até legislações nacionais, cada etapa contribuiu para consolidar direitos e, ao mesmo tempo, evidenciou desafios na implementação prática das políticas educacionais.

A seguir, apresentaremos uma análise sintética desses marcos, destacando suas contribuições e limitações para a inclusão e a educação bilíngue de surdos. Começaremos pela **Constituição Federal (CF) de 1988**. A CF/88 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Para estudantes surdos, esse marco representa a base do direito educativo, mas não detalha mecanismos específicos para a inclusão bilíngue, exigindo políticas complementares que considerem a Libras como primeira língua.

Seguimos para Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990). Este evento internacional reafirmou a necessidade de educação inclusiva para todas as crianças, incluindo pessoas com deficiência. Destacou-se a importância de remover barreiras físicas, sociais e pedagógicas, estabelecendo princípios que fundamentariam políticas futuras de inclusão de surdos e outras populações. Depois, chegamos até a **Declaração de Salamanca (1994)**, que enfatizou que escolas regulares devem atender a todas as crianças, independentemente de suas capacidades. Para os

estudantes surdos, o documento reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a Libras e respeitem a identidade cultural e linguística desses alunos.

Em 1996, elaborou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394). Essa Lei criou a base legal para a educação especial, prevendo atendimento especializado na rede regular de ensino. Neste momento a educação de surdos estava incluído dentro da Modalidade de Educação Especial. Embora não detalhasse diretamente a educação bilíngue de surdos, abriu caminhos para políticas públicas voltadas à formação de profissionais e à inclusão de recursos adaptados para alunos surdos.

A Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005, foram um marco para a comunidade surda no Brasil. Esses instrumentos legais oficializaram a Libras como língua brasileira de sinais e regulamentaram seu ensino em instituições de educação (aqui em nível superior ainda). A implementação desses dispositivos possibilitou a valorização da L1 (Libras) e a formação de profissionais capacitados, representando um marco essencial para a educação bilíngue.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), instituída pelo Ministério da Educação, buscou orientar a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular, reforçando a necessidade de adaptações curriculares e atendimento especializado. Para a educação de surdos, a PNEEPEI/2008 enfatizou a importância de respeitar a Libras, embora ainda de forma incipiente. Como aponta Gil (2023), a implementação prática apresentou desafios, como a escassez de professores formados em educação bilíngue e a falta de materiais pedagógicos adequados.

Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), consolidou direitos de acessibilidade e permanência para pessoas com deficiência, incluindo estudantes surdos. Introduziu diretrizes mais claras sobre profissionais capacitados, currículos adaptados e materiais acessíveis, reforçando a necessidade de políticas públicas efetivas.

Alguns anos depois da primeira PNEEPEI voltada à educação especial, o governo federal lançou uma nova versão desta, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. O texto, assinado pelo presidente da República à época, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE/2020). Essa versão buscava atualizar diretrizes da inclusão escolar e reforçar a educação bilíngue de surdos, com ênfase em formação docente, tecnologias assistivas e valorização da Libras. No entanto, sua

vigência foi suspensa, gerando incerteza sobre a continuidade das ações e reforçando a lacuna entre as políticas públicas e a prática escolar efetiva (Gil, 2023).

Logo depois, a Lei 14.191/2021 que altera a LDB e reconhece a educação bilíngue de surdos como modalidade própria, definindo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Esse avanço legal evidencia a valorização da identidade linguística dos estudantes surdos e a necessidade de implementação prática consistente, incluindo formação docente e recursos pedagógicos bilíngues.

Posteriormente, chegamos à**Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto 12.686/2025)**.

O decreto mais recente consolida diretrizes para ampliar a inclusão e a qualidade da educação de pessoas com deficiência, recomendando a formação continuada de professores, o uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adaptadas. Para a educação bilíngue de surdos, reforça a necessidade de estratégias que garantam a efetividade do direito educativo.

Conforme Mantoan (2011), a inclusão escolar vai além do simples acesso físico às instituições de ensino, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais que possibilitem a participação efetiva de todos os estudantes. No contexto da educação bilíngue de surdos, essa perspectiva evidencia que, embora a legislação garanta direitos e modalidades específicas, a efetivação prática ainda depende de condições adequadas, como a presença de intérpretes de Libras, materiais acessíveis e docentes capacitados. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um dispositivo legal e passa a se constituir como um compromisso ético e pedagógico, alinhado ao direito educativo, que garante não apenas a frequência escolar, mas o aprendizado significativo e a valorização das identidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos (Gil, 2023).

Além disso, Mantoan (2011) destaca que a implementação das políticas públicas precisa considerar as desigualdades regionais e institucionais, que impactam diretamente a qualidade da educação inclusiva. No caso da educação bilíngue de surdos, observa-se que a existência de legislação, como a LBI (2015) e a LDB alterada pela Lei nº 14.191/2021, não é suficiente para assegurar a igualdade de oportunidades em todos os contextos escolares. Fatores como a insuficiência de formação docente, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a limitada compreensão da Libras como primeira língua ainda criam barreiras que dificultam a concretização do direito à educação,

reforçando a necessidade de análises críticas e contínuas das políticas públicas implementadas, conforme Gil (2023), nos mostra em sua pesquisa.

Análise Crítica dos Marcos Legais e Desafios na Implementação

Embora os marcos legais analisados representem avanços significativos no reconhecimento do direito à educação de pessoas surdas, sua implementação prática ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e a alteração da LDB pela Lei nº 14.191/2021 estabeleceram bases legais importantes para a educação bilíngue de surdos, assegurando a oferta de profissionais capacitados, currículos adaptados e materiais pedagógicos acessíveis. No entanto, a realidade escolar ainda apresenta lacunas significativas. Estudos recentes indicam que muitos municípios, incluindo Rondonópolis (MT), enfrentam escassez de professores bilíngues e intérpretes de Libras, além de limitações na formação continuada desses profissionais, sendo evidente, em sua maioria, a falta de interesse ou motivação para se aprofundarem na educação bilíngue (Gil, 2023).

Essa discrepância entre a legislação e a prática evidencia que direitos legais não se traduzem automaticamente em aprendizagem efetiva. Outro desafio relevante diz respeito às desigualdades regionais e institucionais, que impactam diretamente a qualidade da educação inclusiva. Mantoan (2011) enfatiza que políticas públicas só são eficazes quando adaptadas às condições locais, considerando os recursos disponíveis, a formação docente e a cultura escolar. No caso da educação de surdos, a presença de materiais bilíngues, recursos tecnológicos assistivos e metodologias pedagógicas específicas é fundamental para que a inclusão não seja meramente formal, mas resulte em aprendizado significativo e na valorização da identidade cultural e linguística dos estudantes.

Além disso, a implementação de políticas públicas requer atenção à articulação entre diferentes níveis de governo e instituições de ensino. Embora a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI/2020) tenha buscado atualizar diretrizes para fortalecer a educação bilíngue, sua vigência suspensa gerou incerteza sobre a continuidade das ações, reforçando a necessidade de monitoramento e acompanhamento sistemático das políticas (Gil, 2023).

Nesse sentido, a inclusão escolar de surdos deve ser entendida como um compromisso ético e pedagógico, em que o respeito à língua, à cultura e à identidade do estudante é central. Logo, a análise crítica dos marcos legais evidencia que, embora a legislação brasileira contemple avanços significativos em termos de direitos e reconhecimento da educação bilíngue, a efetivação dessas políticas depende de condições concretas no cotidiano escolar.

É necessário investir na formação de professores bilíngues, na disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, na implementação de tecnologias assistivas e na criação de estratégias que respeitem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Somente assim será possível transformar direitos legais em práticas educativas efetivas, garantindo que a inclusão vá além do acesso físico à escola e se traduza em aprendizagem significativa, participação plena e valorização das identidades surdas.

Dessa forma, observa-se que a construção de uma educação bilíngue de surdos efetiva exige mais do que a existência de marcos legais; requer uma escola acolhedora, capaz de articular recursos pensados no público da educação especial, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Mantoan e Lanuti (2022) destacam que a inclusão escolar não se realiza apenas por meio de normas e regulamentos, mas através de uma escola que organiza suas práticas pedagógicas de modo a atender à diversidade, garantindo a participação e o aprendizado de todos os alunos. Portanto, a implementação das políticas públicas para a educação de surdos deve ser analisada à luz da capacidade das escolas de criar ambientes que efetivamente promovam aprendizagem significativa, respeitem a identidade linguística e cultural dos estudantes e transformem os direitos legais em experiências educacionais concretas.

Considerações Finais.

A análise dos marcos legais e das políticas públicas voltadas à educação de surdos evidencia que o Brasil tem avançado significativamente no reconhecimento da educação bilíngue como direito fundamental. A oficialização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua, bem como a criação de políticas de inclusão escolar, representam conquistas importantes para a valorização da identidade cultural e linguística dos estudantes surdos.

Entretanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar, como a escassez de professores bilíngues e intérpretes de Libras, a

limitação de materiais pedagógicos acessíveis e a insuficiência de formação continuada para profissionais da educação. Essa diferença entre legislação e prática evidencia que o direito à educação bilíngue não se concretiza automaticamente, exigindo ações integradas entre políticas públicas, escolas e profissionais capacitados.

Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de uma abordagem que vá além do acesso formal à escola, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, respeito à diversidade linguística e cultural e aprendizagem significativa. Garantir a educação bilíngue de surdos exige, portanto, compromisso ético, planejamento estratégico e investimentos em formação docente e recursos pedagógicos. Somente dessa forma será possível transformar os direitos legais em experiências educacionais concretas, efetivamente inclusivas e capazes de promover o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos.

Referências

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras e o ensino de Libras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em 01 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 11 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394/1996 para reconhecer a educação bilíngue de surdos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 2021.

GIL, Tatiane de Souza. **Alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do Ensino Fundamental – anos iniciais em Rondonópolis MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, RS, 2023. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237bacccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente284/arq_1710358898.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Edglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 19. ed. São Paulo: Moderna, 2011

PONTES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À DOCÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

Tatieli da Gama Prestes[127]
Paloma Falcão Amaya[128]
Hildegard Susana Jung[129]

Eixo Temático: 7. Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O presente estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas voltadas à formação docente no estado do Rio Grande do Sul, evidenciando suas contribuições e desafios para o fortalecimento da carreira docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em referenciais sobre formação docente, como Nóvoa, Tardif e Josso, e na análise de documentos oficiais que regulamentam programas como o PIBID, a Residência Pedagógica, o PRILEI e o Professor do Amanhã. Os resultados indicam que, enquanto os programas de âmbito federal, como PIBID, Residência Pedagógica e PRILEI, têm favorecido a integração entre universidade e escola, possibilitando experiências formativas significativas, as políticas estaduais assumem papel estratégico. Em especial, o Professor do Amanhã tem se configurado como iniciativa inovadora ao oferecer bolsas de permanência e custeio integral das mensalidades em cursos de licenciatura, buscando suprir a escassez de professores em áreas prioritárias e valorizando a docência como escolha profissional. Observa-se, contudo, que tais políticas ainda enfrentam obstáculos relacionados à descontinuidade administrativa e ao financiamento, o que compromete sua efetividade a longo prazo. Conclui-se que a valorização da docência no Rio Grande do Sul depende da manutenção de políticas consistentes, capazes de assegurar tanto a formação inicial quanto a permanência e o reconhecimento social dos professores.

Palavras-chave: Valorização do magistério. Políticas públicas. Formação docente

PUENTES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO A LA DOCENCIA EN RIO GRANDE DO SUL

Resumen
El presente estudio tiene como objetivo analizar las políticas públicas orientadas a la formación docente en el estado de Rio Grande do Sul, destacando sus contribuciones y desafíos para el fortalecimiento de la carrera docente. La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico y documental, sustentado en referentes teóricos sobre la formación del profesorado, como Nóvoa, Tardif y Josso, así como en el análisis de documentos oficiales que regulan programas como el PIBID, a Residencia

[127] Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Bolsista Capes/Prosuc. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do estado do RS. professora.tatieli@gmail.com
[128] Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Professora de História. paloma.falcao@prof.soulasalle.com.br.
[129] Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq. Pesquisadora e coordenadora do PPGE da Unilasalle. hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

Pedagógica, el PRILEI y el Programa Professor do Amanhã. Los resultados han indicado que, mientras los programas de alcance federal, como PIBID, Residência Pedagógica y PRILEI, han favorecido la articulación entre la universidad y la escuela, promoviendo experiencias formativas significativas, las políticas estatales asumen un papel estratégico en el contexto regional. En particular, el programa Programa Professor do Amanhã se configura como una iniciativa innovadora al ofrecer becas de permanencia y la cobertura total de las matrículas en los cursos de licenciatura, con el propósito de atender la escasez de docentes en áreas prioritarias y revalorizar la docencia como opción profesional. No obstante, se constata que dichas políticas aún enfrentan obstáculos vinculados a la discontinuidad administrativa y a la insuficiencia de recursos financieros, lo que limita su efectividad a largo plazo. En conclusión, la valorización de la docencia en Rio Grande do Sul depende de la consolidación de políticas coherentes y sostenidas, capaces de garantizar tanto la formación inicial como la permanencia y el reconocimiento social de los profesores.

Palabras Clave: valorización del profesorado; políticas públicas; formación docente

Introdução

A formação de professores tem se constituído como um dos maiores desafios para a educação brasileira nas últimas décadas. A crescente desvalorização da carreira docente, associada à evasão em cursos de licenciatura e à carência de profissionais em determinadas áreas do conhecimento, evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à valorização e ao fortalecimento da docência. Nesse contexto, Nóvoa (1992) e Tardif (2014) destacam que a profissionalização do magistério exige tanto a construção de saberes específicos quanto a implementação de programas que assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas para a permanência dos futuros professores na profissão.

No estado do Rio Grande do Sul, tais desafios assumem proporções significativas. Observa-se a diminuição contínua da procura por cursos de licenciatura e a dificuldade em garantir a permanência de docentes nas escolas públicas, cenário que reforça a urgência de medidas concretas para a valorização da carreira. Nesse contexto, tanto a União quanto o governo estadual têm desenvolvido programas específicos que visam fomentar a formação inicial, aproximar universidade e escola básica e oferecer incentivos financeiros aos estudantes.

Entre as iniciativas de caráter nacional, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica e, mais recentemente, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores (PRILEI), que favorecem a integração entre teoria e prática e

aproximam a universidade da escola básica. No âmbito estadual, surge o Programa Professor do Amanhã, instituído em 2023, como alternativa inovadora ao oferecer bolsas de permanência e custeio integral de mensalidades em cursos de licenciatura, visando suprir a escassez de docentes na rede estadual e incentivar a valorização da carreira.

Problematiza-se, portanto, em que medida tais políticas têm sido eficazes para responder à crise de atratividade e valorização da docência no estado. Ao mesmo tempo, questiona-se sua sustentabilidade diante de mudanças administrativas e de eventuais limitações orçamentárias. Assim, investigar as políticas públicas de formação docente no Rio Grande do Sul torna-se relevante não apenas para compreender os avanços já alcançados, mas também para refletir sobre os desafios ainda persistentes.

Dessa forma, este trabalho busca analisar as políticas públicas de incentivo à formação docente no Rio Grande do Sul, discutindo suas contribuições, limites e possibilidades para a consolidação da identidade e da valorização da profissão docente, entendida como elemento central para a qualidade da educação básica e para a construção de uma sociedade mais democrática.

Desenvolvimento

1. Formação docente: dimensões e desafios

A formação de professores constitui um processo histórico e social que ultrapassa a mera aquisição de técnicas pedagógicas. Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação docente não pode ser reduzida a um treinamento, mas deve ser compreendida como um processo de constituição da identidade profissional”. O autor enfatiza que a docência envolve a construção de um “eu profissional” que se forma na interação entre saberes acadêmicos, experiências de vida e práticas escolares. Nessa perspectiva, o autor (2009) defende a importância de políticas de formação que priorizem a valorização do professor como sujeito crítico, reflexivo e protagonista de sua trajetória.

Na mesma direção, Tardif (2014) contribui ao destacar que os saberes docentes não são homogêneos, mas plurais, compostos por dimensões pessoais, sociais e institucionais. Para ele, os professores mobilizam diferentes tipos de saberes, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, que se articulam na prática cotidiana. Assim, pensar a formação inicial implica reconhecer que a docência não se

resume a transmitir conteúdos, mas exige a integração de saberes construídos na universidade e na escola, na teoria e na prática.

Josso (2004), ao discutir a importância das histórias de vida na formação, reforça que o "tornar-se professor" envolve uma dimensão autobiográfica, em que experiências passadas e memórias escolares se entrelaçam com a prática profissional. Nesse sentido, cada docente constrói sua identidade a partir de percursos singulares, mas sempre em diálogo com contextos sociais, culturais e institucionais que influenciam sua trajetória. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a formação docente não ocorre apenas em espaços formais, mas também na vivência pessoal e coletiva.

Apesar da complexidade e da riqueza dessas contribuições teóricas, o cenário da formação e atuação docente brasileira ainda é marcado por fragilidades persistentes: a desvalorização da carreira, a evasão em cursos de licenciatura e a dificuldade de permanência dos profissionais nas escolas públicas. Tais fragilidades não apenas desmotivam o ingresso, mas comprometem a concretização das bases teóricas aqui apresentadas. Fica evidente, portanto, a urgência de políticas públicas consistentes que deem respostas articuladas aos desafios da formação e valorização docente, de modo a sustentar e integrar tanto a dimensão técnica quanto a identitária do ser professor.

2. Políticas públicas nacionais: PIBID, Residência Pedagógica e PRILEI

As políticas públicas de caráter nacional voltadas à formação docente têm buscado, nas últimas décadas, criar condições para que os licenciandos possam vivenciar experiências práticas ainda durante a graduação, aproximando-os da realidade da escola básica. Entre elas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID tem como objetivo inserir os estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas desde o início do curso, possibilitando a articulação entre teoria e prática. Para Gatti (2010, p. 1360), o PIBID "representa uma inovação na formação docente por colocar o licenciando em contato direto com a realidade da escola, permitindo-lhe compreender os desafios da profissão e refletir criticamente sobre sua prática".

Outra iniciativa de grande relevância é a Residência Pedagógica, instituída em 2018, também sob coordenação da CAPES. Esse programa se configura como uma continuidade formativa do PIBID, proporcionando ao estudante uma imersão mais sistemática e prolongada no ambiente escolar. A proposta busca desenvolver a prática

docente em regime de (co)formação, envolvendo a parceria entre universidade e escola. Conforme a Portaria CAPES Nº 38/2018, a Residência Pedagógica "visa ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo maior integração entre a educação superior e a educação básica". Assim, ao favorecer a presença contínua dos licenciandos nas escolas, o programa contribui para consolidar a identidade docente e estreitar os vínculos com suas futuras áreas de atuação.

Mais recentemente, em 2024, foi instituído o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores (PRILEI). Diferente do PIBID e da Residência Pedagógica, o PRILEI tem como foco central o estímulo a propostas inovadoras de cursos de licenciatura, fomentando novas metodologias de ensino e aprendizagem, além de apoiar experiências de formação continuada. Segundo documentos do Ministério da Educação (2024), o programa pretende "criar condições para que a formação docente acompanhe as transformações contemporâneas, integrando inovação pedagógica, tecnologia e práticas inclusivas". Trata-se, portanto, de uma política voltada não apenas à inserção prática, mas também à renovação curricular e metodológica das licenciaturas brasileiras.

Em conjunto, esses três programas têm contribuído para o fortalecimento da formação docente, seja pela inserção dos licenciandos nas escolas (PIBID e Residência), seja pela indução de práticas inovadoras na universidade (PRILEI). Contudo, a efetividade desses avanços enfrenta um obstáculo histórico no Brasil: a descontinuidade. A carência de políticas de Estado consistentes e permanentes, aliada a cortes de financiamento e mudanças de prioridade em diferentes governos, coloca em risco a consolidação de tais programas (Gatti, 2010), reforçando a necessidade de segurança institucional para o futuro da formação docente.

3. Política pública estadual: o Programa Professor do Amanhã

No âmbito do Rio Grande do Sul, o Programa Professor do Amanhã representa uma iniciativa pioneira e recente de incentivo à carreira docente. Instituído pela Lei Estadual nº 16.001, de 2023, e regulamentado em 2024, o programa surgiu como resposta à crise de atratividade das licenciaturas e à crescente carência de professores na rede pública estadual. Coordenado pela Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia (SICT), em parceria com a Secretaria da Educação (SEDUC-RS) e Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), o programa tem como objetivo central estimular a formação inicial em áreas prioritárias e valorizar a docência como profissão.

Seu funcionamento combina apoio financeiro e pedagógico: o Estado custeia a mensalidade do curso de licenciatura, em universidades conveniadas, e o estudante contemplado recebe uma bolsa de permanência mensal de R$ 800,00. Em contrapartida, o beneficiário assume o compromisso de permanência no magistério da rede pública estadual por um período preestabelecido após a conclusão da graduação, assegurando o retorno social do investimento público. Essa lógica aproxima o programa de experiências internacionais de incentivo à docência, em que bolsas e financiamento da formação são vinculados à atuação futura no magistério.

O diferencial do Professor do Amanhã é justamente a tentativa de enfrentar simultaneamente dois desafios críticos: a diminuição do ingresso nos cursos de licenciatura e a falta de professores nas escolas estaduais. Ao oferecer condições materiais para permanência e conclusão da graduação, o programa sinaliza o reconhecimento da docência como profissão essencial ao desenvolvimento social e cultural. De acordo com a SEDUC-RS (2024), o programa busca "consolidar uma política pública de valorização da docência, garantindo a formação de novos professores em áreas prioritárias e suprindo as demandas da rede pública de ensino".

Os impactos iniciais já podem ser observados. No edital de 2024, foram ofertadas, por exemplo, 1.000 vagas em cursos de licenciatura, distribuídas em universidades pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul (Comung[130]). Em 2025 houve novo edital, oferecendo mais 500 vagas. Relatos de estudantes evidenciam que, sem o apoio do programa, muitos não teriam condições de ingressar ou permanecer na graduação. Assim, o Professor do Amanhã tem se configurado como política inovadora e estratégica para fortalecer a identidade docente no estado.

Embora o Programa Professor do Amanhã represente um avanço significativo, alguns limites estruturais e de gestão permanecem. O número de vagas ainda é restrito frente à enorme demanda por professores, e a sustentabilidade da iniciativa depende diretamente da continuidade orçamentária e da vontade política de diferentes gestões. Além disso, não se pode ignorar que incentivos financeiros, embora fundamentais, não resolvem sozinhos os desafios da valorização docente, que também envolvem salários adequados, carreira estruturada e condições dignas de trabalho. Como lembra Nóvoa (2009, p. 34), "não basta formar professores competentes; é preciso criar condições para

[130] O Comung é composto por 14 universidades comunitárias gaúchas. Disponível em: https://comung.org.br/ Acesso em 05 nov. 2025.

que permaneçam na profissão com dignidade e reconhecimento".

Portanto, o Professor do Amanhã deve ser compreendido como um passo importante, mas que precisa articular-se a outras políticas estruturantes, de âmbito nacional e estadual, para que a valorização da docência no Rio Grande do Sul seja efetiva e duradoura.

4. Contribuições e Limites das Políticas Públicas

As políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil e, em particular, no Rio Grande do Sul, representam avanços importantes no enfrentamento da crise de atratividade da carreira. Iniciativas como o PIBID e a Residência Pedagógica possibilitaram que milhares de licenciandos vivenciassem a realidade da escola básica ainda durante a graduação, promovendo a integração entre teoria e prática. Ao lado delas, o PRILEI surgiu como proposta inovadora, com ênfase na reestruturação curricular das licenciaturas e na indução de experiências formativas mais alinhadas às transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Tais políticas demonstram potencial para fortalecer a identidade docente, favorecer a permanência nos cursos de licenciatura e contribuir para a construção de saberes profissionais mais consistentes.

No âmbito estadual, o Programa Professor do Amanhã desponta como uma ação estratégica e significativa, ao unir incentivo financeiro e compromisso social com a rede pública. Sua ênfase na concessão de bolsas de permanência e no custeio integral das mensalidades em cursos de licenciatura sinaliza o reconhecimento da docência como profissão essencial, capaz de transformar a realidade educacional. Relatos de estudantes já inseridos no programa reforçam seu impacto positivo, especialmente na democratização do acesso ao ensino superior e na valorização simbólica da profissão.

Não obstante esses avanços notáveis, persistem limites estruturais que fragilizam a efetividade dessas iniciativas. A descontinuidade administrativa, fruto das mudanças de governo, representa um dos principais entraves à consolidação de políticas de formação docente como políticas de Estado. Além disso, a dependência de recursos orçamentários instáveis compromete a continuidade das ações e gera incerteza para as instituições de ensino e os licenciandos envolvidos. Soma-se a isso o fato de que incentivos financeiros, embora fundamentais, não resolvem isoladamente os problemas estruturais da carreira, que incluem salários pouco atrativos, falta de plano de carreira sólido e condições precárias de trabalho em muitas escolas públicas.

Como destaca Nóvoa (2009, p. 34), a questão da valorização transcende o

aspecto formativo: “não basta formar professores competentes; é preciso criar condições para que permaneçam na profissão com dignidade e reconhecimento”. Essa reflexão aponta para a necessidade de compreender que programas como PIBID, Residência Pedagógica, PRILEI e Professor do Amanhã são importantes e meritórios, mas insuficientes se não vierem acompanhados de uma política mais ampla de valorização docente, que contemple a formação inicial, a formação continuada e, sobretudo, a melhoria das condições de trabalho.

Dessa forma, pode-se concluir que as políticas públicas de incentivo à formação docente analisadas apresentam contribuições inegáveis, mas enfrentam limites que só poderão ser superados a partir da articulação entre União, estados e municípios em torno de um projeto consistente e duradouro de valorização do magistério.

Conclusão

A formação docente, mais do que um processo de aquisição de técnicas pedagógicas, é um percurso que envolve experiências pessoais, saberes diversos e condições institucionais que sustentam ou fragilizam a identidade profissional. As análises realizadas ao longo deste trabalho permitem afirmar que, embora existam iniciativas importantes no âmbito nacional e estadual, o desafio de atrair e manter professores na carreira permanece atual e urgente.

Os programas examinados, PIBID, Residência Pedagógica, PRILEI e Professor do Amanhã, evidenciam esforços para fortalecer a formação inicial e aproximar universidade e escola, ao mesmo tempo em que buscam dar resposta à carência de profissionais na rede pública. Ainda assim, tais políticas, muitas vezes marcadas pela instabilidade de financiamento e pela descontinuidade entre gestões, mostram-se insuficientes para garantir, de maneira duradoura, a valorização da profissão.

Conclui-se que a docência, para além de programas pontuais, exige um projeto de Estado que reconheça o professor como agente central do processo educativo. Isso implica pensar em condições de trabalho dignas, planos de carreira consistentes e reconhecimento social, de modo que a escolha pela licenciatura não seja apenas uma possibilidade viabilizada por bolsas ou incentivos, mas uma opção de vida sustentada pela perspectiva de realização profissional e contribuição social. Nesse horizonte, as políticas públicas analisadas representam passos importantes, mas precisam ser

compreendidas como parte de uma construção contínua e coletiva, fundamental para o futuro da educação no Rio Grande do Sul e no Brasil.

Referências

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC/CAPES, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/bolsas/pibid. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Residência Pedagógica**. Brasília: MEC/CAPES, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/bolsas/residencia-pedagogica. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores (PRILEI)**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/prilei. Acesso em: 15 out. 2025.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016

INCLUSÃO DIGITAL E DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE SOCIOJURÍDICA DA INVISIBILIDADE DE ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ECA DIGITAL (LEI 15.211/2025)

Vanuza Gomes Lima Machado[131]
Cesar Riboli[132]
Laudes Machado da Silva Lima[133]

Eixo Temático: 7 Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo

A promulgação da Lei 15.211/2025, que institui o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, representa marco normativo significativo na proteção digital infanto-juvenil, estabelecendo diretrizes inovadoras para verificação de idade, supervisão parental e proteção contra práticas comerciais abusivas. O capítulo analisa criticamente a invisibilidade de adolescentes socioeducandos nas políticas de inclusão digital, identificando as implicações desta omissão para a efetivação do direito fundamental à educação na era digital. A metodologia adotada parte de uma pesquisa qualitativa fundamentada na análise documental sociojurídica, aplicando o referencial teórico bourdieusiano aos conceitos de habitus, capital simbólico e violência simbólica para compreender os mecanismos de exclusão digital no contexto socioeducativo. No que diz respeito aos resultados, a investigação evidenciou que a exclusão digital desta população resulta de processos complexos de violência simbólica que naturalizam a marginalização, configurando contradições entre os princípios constitucionais da proteção integral e da isonomia. A análise das políticas públicas revelou lacunas sistemáticas nas estratégias de inclusão digital, com adolescentes socioeducandos, permanecendo ausentes das iniciativas implementadas. Em conclusão destaca-se que a

[131] Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - *Câmpus* de Frederico Westphalen/RS. Doutoranda em Educação. Faz parte do Grupo de Pesquisa TherapeuticJuriprudence do PPGEDU/URI-FW e do grupo de pesquisa Educação, Direito e Sociedade.Bacharel em Administração na Faculdade do Sul de Mato Grosso - FACSUL (1995), Especialização em Gestão Estratégica de Empresas na Faculdade do Sul de Mato Grosso - FACSUL (2004), Especialização em Metodologia do Ensino Superior na Faculdade Anhanguera Educacional (2010). Atualmente é Coordenadora de Desenvolvimento Educacional na Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT. Email:vanuzamachado@secitec.mt.gov.br

[132] Pós-Doutor em Educação (UFPB). Doutor em Educação (UNISINOS). Mestre em Direito (URI). Especialista em Direito Tributário; Direito Civil e Processo Civil; Contabilidade Gerencial e em Docência do Ensino Superior. Graduado em Direito; Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Professor de Direito Administrativo, Direito Tributário e Prática Fiscal (URI/FW). Professor permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação (PPGDU/URI/FW). Líder do grupo de pesquisa Educação, Direito e Sociedade. Editor da Revista Educação, Direito e Sociedade. Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Analista Tributário da Receita Estadual inativa. Avaliado pelo INEP/MEC. Advogado. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS. e-mail: criboli@uri.edu.br.

[133] Mestre emAdministração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2002). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Anhanguera Educacional (2010). Especialista em Comércio Exterior – Ênfase: Relações Internacionais (1997). Especialista em Ciências da Computação (1994). Bacharel em Administração pela Associação Santanense Pró Ensino Superior – ASPES (1983). Atualmente é Diretor Acadêmico da Faculdade IBG Business School. Rondonópolis -MT. E-mail: laudes@portalibg.com.br.

superação desta invisibilidade demanda reconhecimento normativo explícito dos direitos digitais, articulado com políticas estruturais específicas e metodologias pedagógicas diferenciadas, constituindo questão fundamental de justiça social na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Direito educativo. Inclusão digital. Medidas socioeducativas. Exclusão digital. Políticas públicas educacionais.

DIGITAL INCLUSION AND THE RIGHT TO EDUCATION: SOCIOLEGAL ANALYSIS OF THE INVISIBILITY OF ADOLESCENTS IN SOCIOEDUCATIONAL MEASURES IN THE DIGITAL ECA (LAW 15.211/2025)

Abstract
The enactment of Law 15,211/2025, which establishes the Digital Statute of Children and Adolescents, represents a significant normative landmark in digital child and youth protection, establishing innovative guidelines for age verification, parental supervision, and protection against abusive commercial practices. **Objective:** To critically analyze the invisibility of socio-educational adolescents in digital inclusion policies, identifying the implications of this omission for the implementation of the fundamental right to education in the digital era. **Methodology:** Qualitative research based on socio-legal documentary analysis, applying Bourdieu's theoretical framework to the concepts of habitus, symbolic capital, and symbolic violence to understand the mechanisms of digital exclusion in the socio-educational context. **Results:** The investigation revealed that digital exclusion of this population results from complex processes of symbolic violence that naturalize marginalization, configuring contradictions between constitutional principles of integral protection and equality. Analysis of public policies revealed systematic gaps in digital inclusion strategies, with socio-educational adolescents remaining absent from implemented initiatives. **Conclusion:** Overcoming this invisibility demands explicit normative recognition of digital rights, articulated with specific structural policies and differentiated pedagogical methodologies, constituting a fundamental issue of social justice in contemporary society.

Keywords: Educational law. Digital inclusion. Socio-educational measures. Digital exclusion. Educational public policies.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei 15.211, de 17 de setembro de 2025, denominada Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA Digital), configura marco normativo de significativa relevância no ordenamento jurídico brasileiro, consubstanciando a extensão dos princípios da proteção integral ao ambiente digital e estabelecendo paradigma inovador na tutela de direitos fundamentais de crianças e adolescentes na sociedade da informação (BRASIL, 2025).

Conforme assevera Fensterseifer (2019), o direito educativo contemporâneo demanda compreensão sistemática em sua interface com práticas que humanizam a

aplicação do direito, especialmente considerando as transformações tecnológicas que redefinem substancialmente as relações educacionais e os processos de acesso ao conhecimento na era digital.

O diploma legal em questão representa, inquestionavelmente, avanço significativo na proteção jurídica de crianças e adolescentes no ciberespaço, instituindo mecanismos de verificação de idade confiável, estabelecendo diretrizes para supervisão parental responsável e vedando práticas comerciais predatórias direcionadas ao público infanto-juvenil. Não obstante a relevância indiscutível do novo marco normativo, a análise exegética sistemática do ECA Digital revela lacuna de preocupante magnitude: a ausência de qualquer menção específica aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, população vulnerável que totaliza 11.664 adolescentes em medidas restritivas (SINASE 2023) e 117.207 em medidas em meio aberto (CNJ), conforme dados oficiais do Levantamento Anual SINASE 2023 (BRASIL, 2024).

Esta invisibilidade normativa configura problemática sociojurídica de elevada complexidade que demanda investigação aprofundada, especialmente ao considerar-se que uma parcela significativa desta população carece de acesso adequado à internet, segundo relatórios do Conselho Nacional de Justiça (2024), caracterizando quadro de exclusão digital sistemática que se sobrepõe à exclusão social preexistente. A interseccionalidade entre direito fundamental à educação e inclusão digital assume particular relevância no contexto pós-pandêmico, período histórico em que a mediação tecnológica se consolidou como condição *sinequa non* para o acesso educacional pleno, conforme evidenciado pela promulgação da Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei 14.533/2023 (BRASIL, 2023).

A magnitude desta problemática transcende a dimensão meramente normativa, uma vez que a exclusão digital de adolescentes socioeducandos constitui violação ao princípio constitucional da proteção integral, consagrado no artigo 227 da Carta Magna de 1988, e compromete substantivamente os processos de integração social e educacional. Conforme pontua Cury (2008), a educação básica como direito fundamental implica não apenas o acesso formal às instituições educacionais, mas também a garantia de condições materiais e tecnológicas que viabilizem o pleno desenvolvimento educacional na sociedade contemporânea. A omissão do ECA Digital quanto àesses adolescentes perpetuam, portanto, um círculo vicioso de exclusão social que se reproduz através da negação do acesso às ferramentas tecnológicas essenciais para a participação cidadã na sociedade da informação.

A presente investigação justifica-se pela identificação de lacuna significativa na literatura acadêmica brasileira concernente à análise crítica das omissões normativas em políticas de inclusão digital, particularmente no que se refere à população socioeducativa. A aplicação do referencial teórico bourdieusiano ao contexto socioeducativo digital constitui contribuição inédita para o campo de estudos sobre direito educativo, oferecendo nova perspectiva analítica sobre os processos de reprodução de desigualdades sociais no ambiente tecnológico e evidenciando como a violência simbólica opera através da exclusão digital sistemática de grupos marginalizados.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar sociojuridicamente a invisibilidade de adolescentes em medidas socioeducativas no Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (Lei 15.211/2025), identificando as implicações desta omissão normativa para a efetivação do direito fundamental à educação na era digital. Os objetivos específicos abarcam o exame do marco normativo do ECA Digital à luz dos princípios constitucionais da proteção integral e do direito à educação; a investigação das causas estruturais da exclusão digital de adolescentes socioeducandos nas políticas públicas brasileiras; a aplicação do referencial teórico de Pierre Bourdieu para compreender os mecanismos de reprodução de desigualdades sociais no contexto digital; a identificação das lacunas nas políticas de inclusão digital existentes no sistema socioeducativo brasileiro; e a proposição de diretrizes para a formulação de políticas públicas inclusivas na área de educação digital socioeducativa.

Para tanto, desenvolve-se análise sociojurídica fundamentada na investigação documental do marco normativo contemporâneo e na aplicação dos conceitos bourdieuseanos de habitus, capital simbólico e violência simbólica ao contexto das políticas educacionais digitais. O presente capítulo organiza-se em cinco seções principais: a primeira examina os fundamentos constitucionais do direito à educação digital e o marco normativo da educação digital no Brasil; a segunda aplica o referencial sociológico bourdieusiano para compreender os mecanismos de exclusão digital; a terceira desenvolve análise crítica das omissões normativas no ECA Digital; a quarta apresenta dados empíricos sobre a exclusão digital no sistema socioeducativo; e a quinta propõe diretrizes para políticas públicas inclusivas na área de educação digital socioeducativa, visando contribuir para a superação das lacunas identificadas e para a efetivação plena do direito à educação na sociedade digital contemporânea.

1 DIREITO À EDUCAÇÃO DIGITAL: FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS E EVOLUÇÃO NORMATIVA

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família", estabelecendo como finalidades o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205). Esta tríplice dimensão – desenvolvimento pessoal, cidadania e qualificação profissional – assume significado renovado na sociedade da informação, onde o acesso às tecnologias digitais torna-se condição *sinequa non* para a efetivação plena do direito educativo. Silva (2020) evidencia como a interpretação constitucional deve incorporar as transformações sociais, configurando processo de constitucionalização que atualiza o sentido dos direitos fundamentais segundo as demandas contemporâneas.

A dimensão digital do direito à educação consolida-se normativamente através da Lei 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Este diploma estabelece como eixos estruturantes a "promoção da educação digital", o "desenvolvimento de competências digitais", a "inclusão digital da população" e a "capacitação de profissionais em tecnologias digitais" (BRASIL, 2023). A política reconhece explicitamente que a educação digital transcende o mero acesso instrumental às tecnologias, abarcando desenvolvimento de competências críticas para participação cidadã na sociedade contemporânea. Conforme estabelece Cury (2008), a educação básica como direito implica não apenas reconhecimento formal, mas criação de condições materiais que viabilizem seu exercício pleno.

O princípio da proteção integral, consagrado no artigo 227 da Constituição Federal, estabelece como dever do Estado assegurar "com absoluta prioridade" o direito à educação de crianças e adolescentes. Esta prioridade absoluta ganha densidade específica no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que estabelece arcabouço normativo detalhado para efetivação dos direitos educacionais. O ECA reconhece não apenas o direito ao acesso, mas também "o direito de ser respeitado por seus educadores" e "o direito de contestar critérios avaliativos" (art. 53), evidenciando compreensão qualitativa do direito educativo que transcende a mera frequência escolar.

A recente promulgação da Lei 15.211/2025, denominada Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, representa evolução significativa na tutela jurídica do público infanto-juvenil no ambiente digital. A lei estabelece que se aplica "a todo produto ou

serviço de tecnologia da informação direcionado a crianças e a adolescentes no País" (art. 1º), configurando âmbito de proteção amplo que reconhece a pervasividade das tecnologias digitais na vida contemporânea (BRASIL, 2025). O diploma institui mecanismos inovadores de verificação de idade confiável, supervisão parental responsável e proteção contra práticas comerciais abusivas, estabelecendo paradigma regulatório que articula proteção e autonomia progressiva.

Contudo, a análise sistemática do Estatuto Digital revela lacuna de proporções significativas: a completa ausência de menção aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Esta omissão assume particular gravidade considerando que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo atende mais de 128 mil adolescentes, distribuídos entre medidas restritivas de liberdade (11.664) e medidas em meio aberto (117.207), conforme dados oficiais do SINASE 2023 (BRASIL, 2023). A invisibilidade normativa desta população configura incongruência sistêmica com os princípios constitucionais da isonomia e proteção integral, demandando análise crítica que desvele os mecanismos através dos quais se produz esta exclusão.

1.1 Exclusão Digital e Violência Simbólica: Análise Sociológica do Sistema Socioeducativo

A compreensão sociológica da exclusão digital de adolescentes socioeducandos demanda análise dos mecanismos estruturais através dos quais as desigualdades sociais se reproduzem e se legitimam no ambiente tecnológico. O referencial teórico de Pierre Bourdieu oferece instrumental analítico de particular relevância, especialmente através dos conceitos de habitus, capital simbólico e violência simbólica. Conforme estabelece Bourdieu (2012), "o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica", evidenciando como as representações sociais dominantes naturalizam processos de exclusão, tornando-os aparentemente inevitáveis e legítimos.

O perfil socioeconômico dos adolescentes em medidas socioeducativas revela concentração extrema de vulnerabilidades sociais que se articulam para produzir condição de marginalização multidimensional. Os dados oficiais demonstram predominância masculina (95,8%), composição majoritariamente negra e parda, defasagem educacional significativa (60% com ensino fundamental incompleto) e origem territorial periférica, configurando interseccionalidade de exclusões que se

potencializam mutuamente (BRASIL, 2023). Esta configuração social corresponde ao que Bourdieu denomina de "acumulação de desvantagens" no campo social, onde múltiplas formas de capital escasso – econômico, cultural, social e simbólico – se articulam para produzir posição estruturalmente desfavorecida.

O conceito de habitus, definido por Bourdieu (1996) como "sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes", revela-se fundamental para compreender a formação diferencial de disposições para o uso de tecnologias digitais. No contexto socioeducativo, observa-se a configuração de habitus excludente que naturaliza a ausência tecnológica como característica "normal" desta população. Este habitus manifesta-se tanto nas práticas institucionais – unidades socioeducativas frequentemente carecem de infraestrutura tecnológica adequada – quanto nas representações sociais dominantes, que tendem a perceber adolescentes "em conflito com a lei" como inadequados para investimentos em tecnologia educacional.

A noção de capital tecnológico-informacional, desenvolvida por Freitas (2007), constitui categoria analítica crucial para compreender os processos contemporâneos de estratificação social. Definido como "conhecimento específico que viabiliza trânsito por relações que requerem domínio tecnológico", este capital torna-se progressivamente determinante para inserção social na sociedade da informação. Sua distribuição desigual reproduz desigualdades preexistentes, criandonova modalidade de exclusão que se sobrepõe às exclusões tradicionais. Adolescentes socioeducandos encontram-se duplamente penalizados: pela origem social desfavorecida e pela condição socioeducativa que os exclui sistematicamente das políticas de inclusão digital.

A violência simbólica opera através de mecanismos sutis que tornam a exclusão aparentemente natural e legítima. Conforme Bourdieu (2012), esta violência caracteriza-se por exercer-se "com a cumplicidade tácita dos que a sofrem", na medida em que os próprios excluídos naturalizam sua condição. No contexto da inclusão digital socioeducativa, esta violência manifesta-se através de discursos que questionam a "necessidade" ou "adequação" do acesso tecnológico para população "perigosa" ou "inadaptada". A omissão do Estatuto Digital constitui expressão paradigmática desta violência, invisibilizando normativamente população vulnerável que demandaria proteção diferenciada.

A aplicação da sociologia das ausências de Santos (2002) revela processos sistemáticos de produção ativa de inexistência social. As cinco lógicas identificadas –

monocultura do saber, tempo linear, classificação social, escala dominante e produtivismo – operam simultaneamente para tornar adolescentes socioeducandos "não existentes" nas políticas de inclusão digital. A monocultura do saber desqualifica seus saberes e necessidades específicas; o tempo linear os percebes como representantes do "atraso" social; a classificação social naturaliza sua subalternidade; a escala dominante torna suas demandas invisíveis; e o produtivismo questiona investimentos em população considerada "improdutiva".

Os impactos da pandemia de COVID-19 evidenciaram dramaticamente as consequências da exclusão digital. Conforme relatório do UNICEF Brasil (2021), o período pandêmico aprofundou desigualdades educacionais preexistentes, com efeitos desproporcionais sobre populações vulneráveis. No sistema socioeducativo, a impossibilidade de implementar alternativas de educação remota ampliou ainda mais a defasagem educacional, evidenciando como a exclusão digital compromete fundamentalmente o direito à educação. Esta situação revela que a inclusão digital não constitui "privilégio" tecnológico, mas condição fundamental para efetivação de direitos básicos na sociedade contemporânea.

2 LACUNAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: INVISIBILIDADE SOCIOEDUCATIVA NAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DIGITAL

A análise das políticas públicas brasileiras de inclusão digital revela arquitetura institucional abrangente que estabelece diretrizes ambiciosas para universalização do acesso às tecnologias de informação e comunicação. A Política Nacional de Educação Digital define como público prioritário "estudantes e profissionais da educação básica e superior, populações vulneráveis, pessoas com deficiência e comunidades rurais", estabelecendo princípios de equidade e inclusão que teoricamente abarcam grupos marginalizados (BRASIL, 2023). Paradoxalmente, adolescentes socioeducandos permanecem sistematicamente invisíveis nas diretrizes programáticas, configurando lacuna que compromete a própria coerência das políticas inclusivas.

O Programa Escolas Conectadas, iniciativa estruturante da inclusão digital educacional, estabelece meta de conectar todas as escolas públicas de educação básica e desenvolver competências digitais de estudantes e profissionais da educação. Dados do Ministério da Educação indicam beneficiamento de milhões de estudantes através de infraestrutura tecnológica e formação digital (BRASIL, 2025). Contudo, a

implementação não contempla especificamente adolescentes socioeducandos, que frequentemente encontram-se fora das redes regulares de ensino ou matriculados em modalidades diferenciadas que não recebem atenção prioritária dos programas governamentais.

Esta invisibilidade manifesta-se também nos programas de distribuição de equipamentos tecnológicos e conectividade, direcionados prioritariamente a estudantes da rede pública regular. Adolescentes em medidas socioeducativas, especialmente aqueles em privação de liberdade, permanecem sistematicamente excluídos das iniciativas de inclusão digital, reproduzindo no plano das políticas públicas a marginalização social que caracteriza sua condição. Conforme destacam Cardozo e Fensterseifer (2021), o desenvolvimento do direito educativo demanda "compreensão sistemática das transformações tecnológicas" que considere especificamente populações com vulnerabilidades diferenciadas.

A lacuna programática revela contradições estruturais entre discursos inclusivos e práticas excludentes. Enquanto documentos oficiais enfatizam a inclusão digital como direito fundamental e estratégia de superação de desigualdades, adolescentes socioeducandos permanecem sistematicamente ausentes das iniciativas implementadas. Esta contradição evidencia como a violência simbólica opera através da naturalização da exclusão, tornando a ausência de políticas específicas aparentemente normal e inevitável.

As experiências internacionais demonstram a importância de políticas específicas para inclusão digital de adolescentes em sistemas socioeducativos. Países que desenvolveram programas direcionados apresentam resultados significativos na redução da reincidência e melhoria das perspectivas educacionais e profissionais. A ausência de iniciativas similares no Brasil configura lacuna nas políticas públicas que compromete tanto a efetividade do sistema socioeducativo quanto a efetivação do direito à educação digital.

Conforme evidenciado por Cavalcanti e Freitas (2019), a inclusão digital constitui "norma de direito fundamental social" que demanda não apenas reconhecimento jurídico, mas implementação de políticas específicas considerando vulnerabilidades diferenciadas. No contexto socioeducativo, esta exigência assume particular urgência, considerando que a exclusão digital se articula com outras vulnerabilidades para produzir marginalização que transcende o período de cumprimento da medida perpetuando ciclos de exclusão.

2.1 Propostas de Superação: Políticas Públicas Específicas e Direito Educativo Digital

A superação da exclusão digital socioeducativa demanda construção de políticas públicas específicas que articulem reconhecimento normativo, provisão estrutural e metodologias pedagógicas diferenciadas. Conforme estabelece Fensterseifer (2021), a importância dos operadores do direito no desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas reside na capacidade de articular garantias jurídicas com práticas educativas transformadoras, superando abordagens meramente distributivas que não consideram dimensões simbólicas dos processos de exclusão.

A primeira urgência consiste no reconhecimento jurídico explícito dos direitos digitais de adolescentes socioeducandos. Propõe-se alteração do artigo 124 da Lei 8.069/1990 para incluir "direito ao acesso às tecnologias de informação e comunicação para fins educacionais" entre os direitos assegurados aos adolescentes privados de liberdade. Complementarmente, sugere-se modificação do artigo 35 da Lei 12.594/2012 para incluir "direito à inclusão digital educativa" entre os direitos fundamentais de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Estas alterações estabeleceriam fundamento jurídico sólido para desenvolvimento de políticas específicas.

O reconhecimento normativo deve articular-se com políticas estruturais que assegurem condições materiais para efetivação dos direitos digitais. Propõe-se criação de programa nacional específico de inclusão digital socioeducativa, contemplando: infraestrutura tecnológica adequada em todas as unidades socioeducativas; distribuição de dispositivos tecnológicos para adolescentes em medidas em meio aberto; implementação de conectividade gratuita e de qualidade; desenvolvimento de plataformas educacionais específicas que considerem necessidades pedagógicas diferenciadas; e estabelecimento de parcerias com universidades para pesquisa aplicada.

A efetividade das políticas demanda desenvolvimento de metodologias específicas que considerem trajetórias educacionais interrompidas e objetivos de recolocação social. Conforme evidenciado por Fensterseifer e Furtado (2023), políticas inclusivas exigem metodologias que considerem especificidades dos sujeitos atendidos. Propõe-se criação de programas específicos de letramento digital socioeducativo, estruturados em níveis progressivos que desenvolvam competências tecnológicas articuladas com objetivos educacionais e profissionalizantes.

A capacitação de profissionais constitui elemento fundamental para efetividade das políticas propostas. A formação deve abranger competências técnicas (plataformas educacionais digitais, ferramentas pedagógicas, recursos multimídia) e pedagógicas específicas (metodologias para adolescentes com defasagem escolar, uso educativo de tecnologias, integração entre educação digital e objetivos socioeducativos). Propõe-se estabelecimento de parcerias com universidades para desenvolvimento de programas de formação continuada e pesquisa aplicada.

A sustentabilidade das políticas exige mecanismos de monitoramento e avaliação que assegurem efetividade e aperfeiçoamento contínuo. Propõe-se criação de sistema nacional de indicadores de inclusão digital socioeducativa, articulado com sistemas de informação existentes, que permita acompanhamento sistemático e avaliação de impacto nas trajetórias educacionais e de socialização.

A implementação demanda articulação intersetorial complexa envolvendo Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério da Educação, Ministério das Comunicações, sistemas estaduais de socioeducação e organizações especializadas. A sustentabilidade exige não apenas dotação orçamentária específica, mas construção de marco institucional que assegure continuidade das ações. A efetividade depende fundamentalmente da superação da invisibilidade que caracteriza atualmente o tratamento desta população, demandando reconhecimento explícito de necessidades específicas e desenvolvimento de respostas institucionais adequadas que efetivem o direito à educação digital como componente fundamental da proteção integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa evidenciou lacuna estrutural de significativa relevância no ordenamento jurídico brasileiro: a invisibilidade sistemática de adolescentes em medidas socioeducativas nas políticas de inclusão digital. Esta omissão configura problemática que transcende considerações meramente administrativas, revelando contradições fundamentais entre os princípios constitucionais da proteção integral e da isonomia e a realidade das políticas públicas implementadas.

A análise demonstrou que a exclusão digital de adolescentes socioeducandos resulta de processos complexos de violência simbólica que naturalizam a marginalização desta população. O Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, ao omitir qualquer menção específica aos mais de 128 mil adolescentes em cumprimento

de medidas socioeducativas, reproduz no plano normativo desigualdades estruturais que comprometem a efetivação do direito fundamental à educação na sociedade contemporânea.

As lacunas identificadas nas políticas públicas de inclusão digital revelaram incongruência sistemática entre discursos inclusivos e práticas excludentes. Enquanto a Política Nacional de Educação Digital estabelece princípios ambiciosos de universalização e equidade, adolescentes em medidas socioeducativas permanecem ausentes das iniciativas implementadas, configurando invisibilidade que compromete tanto a continuidade educacional quanto as perspectivas de socialização.

A aplicação do referencial teórico bourdieusiano possibilitou compreensão aprofundada dos mecanismos através dos quais se produz e se reproduz esta exclusão. A formação de habitus excludente, a distribuição desigual de capital tecnológico-informacional e a operação de múltiplas lógicas de invisibilização articulam-se para naturalizar a ausência de direitos digitais para população em situação de vulnerabilidade extrema.

As propostas desenvolvidas para superação desta problemática demonstram que a efetivação do direito à educação digital para adolescentes socioeducandos demanda abordagem integral que articule reconhecimento normativo, políticas estruturais específicas e metodologias pedagógicas diferenciadas. O reconhecimento jurídico explícito dos direitos digitais, combinado com provisão de infraestrutura tecnológica adequada e formação especializada de profissionais, configura estratégia fundamental para transformação da realidade identificada.

A investigação contribui para o campo do direito educativo através da identificação de lacuna crítica nas políticas de inclusão digital e da proposição de alternativas específicas fundamentadas teoricamente. A articulação entre análise sociológica e jurídica oferece instrumental analítico inovador que permite compreender dimensões frequentemente negligenciadas dos processos de exclusão educacional.

A superação da invisibilidade normativa e programática de adolescentes socioeducandos constitui teste decisivo para a coerência do sistema de proteção integral brasileiro. A inclusão digital desta população representa questão fundamental de justiça social que transcende considerações técnicas, configurando-se como dimensão essencial da proteção integral constitucionalmente assegurada.

A efetivação do direito à educação digital para adolescentes em medidas socioeducativas demanda transformação das estruturas simbólicas e materiais que

perpetuam a exclusão, exigindo compromisso político com a superação de desigualdades estruturais e construção de sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática. A ausência atual compromete não apenas direitos individuais, mas a própria legitimidade das políticas públicas educacionais em sociedade que se pretende equitativa e justa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Diário Oficial da União, Brasília, 19 jan. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Institui o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Anual SINASE 2024.** Brasília: MDH, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_Nacional_SINASE_2024.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

CARDOZO, Genaina; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Direito Educativo. **Revista Educação, Direito e Sociedade**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 5, p. 125-143, 2021. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/educacaodireitoesociedade/article/view/4066. Acesso em: 25 set. 2025.

CAVALCANTI, Camilla Martins; FREITAS, Ana Carla Pinheiro. A inclusão digital como norma de direito fundamental social. **Revista Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 20, n. 1, p. 123-142, jan./abr. 2019. Disponível em: https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/download/1369/953. Acesso em: 25 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional:** a execução das medidas socioeducativas de internação. Brasília: CNJ, 2024. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/09/panorama-nacional-execucao-medidas-socioeducativas-internacao.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt. Acesso em: 25 set. 2025.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Direito educativo, ética e therapeuticjurisprudence: interlocuções possíveis. **Revista de Direitos Humanos**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 1, p. 38-52, 2019. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3286. Acesso em: 25 set. 2025.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. A importância dos operadores do direito no desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 50, p. 234-251, out. 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3554. Acesso em: 25 set. 2025.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; FURTADO, Rafael Masson. O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. e16480, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16480. Acesso em: 25 set. 2025.

FREITAS, Christiana Soares de. O capital tecnológico-informacional: nova categoria para os estudos do trabalho na reestruturação produtiva. **Revista da ABET**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 127-145, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/download/15149/8583. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/1285. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

UNICEF BRASIL. **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível

em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 25 set. 2025.

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO CAMPO DA CRE DE ITAPIRANGA/SC E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E SUSTENTÁVEL DAS COMUNIDADES RURAIS

Vilson Von Borstel[134]
Luci Mary Duso Pacheco[135]

Resumo
Este estudo investigou a Educação do Campo sob a perspectiva de alunos, pais, professores e gestores de oito escolas de ensino fundamental da rede estadual de educação. Essas escolas integram a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Itapiranga, e adotaram a Pedagogia da Alternância nos anos finais do ensino fundamental, em escolas rurais. A pesquisa buscou identificar os elementos que promovem a Formação para o Desenvolvimento Integral e Sustentável das Comunidades Rurais em um contexto com uma matriz curricular que contempla a realidade local. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários abertos a alunos do 9º ano, seus pais, professores e gestores escolares. Os resultados indicaram que a maioria dos jovens possui forte vínculo com o meio rural e provém de famílias ligadas à agricultura familiar. As descobertas revelaram que as práticas pedagógicas das escolas estão predominantemente focadas na Formação Integral dos sujeitos. Os participantes destacam a qualidade de vida no campo e a importância da humanização das relações no modelo de funcionamento da escola. A ênfase na Formação Integral, nas Relações Humanas e na interação harmônica com o ambiente rural, evidencia um senso de pertencimento e a preocupação com a sustentabilidade.

Palavras Chave - Pedagogia da Alternância, Formação pela Alternância, Formação Integral Sustentável, Escola - Família - Comunidade.

1- Introdução

No Brasil, a educação rural sempre navegou entre grandes obstáculos e importantes vitórias. O objetivo principal é encontrar e aplicar métodos de ensino que respeitem as características únicas das comunidades do campo e garantam o desenvolvimento completo dos alunos. Nossa pesquisa se insere nesse cenário. Ela nasceu de uma dissertação de Mestrado em Educação da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, dentro da área de "Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas". Focamos em examinar como a Pedagogia da Alternância está sendo colocada em prática nas turmas finais do Ensino Fundamental. O estudo abrange oito

[134] Mestrando em educação pelo PPGEDU – URI. Licenciado em Matemática e Ciências Naturais, Servidor da CRE de Itapiranga, vilsonv@sed.sc.gov.br
[135] Doutora em Educação professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: luci@uri.edu.br

escolas rurais localizadas na região de Itapiranga, no extremo oeste de Santa Catarina.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia educacional inovadora que, segundo Paolo Nosella (2014) e Pacheco (2016), integra períodos de instrução teórica na escola com períodos de aprendizado prático fora do ambiente escolar, como em propriedades rurais ou em situações do cotidiano. Essa alternância entre "tempo-escola" e "tempo-comunidade" não apenas solidifica o conhecimento teórico, mas também desenvolve habilidades práticas, preparando os alunos para o mercado de trabalho e, crucialmente, para a sucessão nas propriedades familiares.

Com o tema, A Formação por Alternância nas Escolas de Ensino Fundamental do Campo da CRE de Itapiranga e o Desenvolvimento Integral e Sustentável das Comunidades Rurais, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar os elementos presentes no currículo oficial, no currículo oculto e na metodologia de trabalho das escolas com formação por alternância na CRE de Itapiranga/SC. Buscamos compreender como esses elementos consideram a realidade dos alunos do campo e quais são seus reflexos na Formação Integral e Sustentável, promovendo a integração entre família e escola.

Para alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar elementos na Prática Educativa da Pedagogia da Alternância que indicam práticas pedagógicas inovadoras sensíveis à realidade do aluno do campo; reconhecer, a partir das práticas da alternância, elementos que possibilitem o desenvolvimento omnilateral (intelectual, físico, emocional, social e cultural) do aluno, em um projeto coletivo compartilhado por toda a comunidade escolar, na perspectiva do desenvolvimento integral; e observar, nas atividades da Pedagogia da Alternância, ações como pertencer, sustentar, defender, preservar, conservar e apoiar, que sinalizam a formação para a sustentabilidade.

A relevância desta pesquisa reside na urgência de buscar a formação continuada, o aperfeiçoamento profissional e a transformação da realidade educacional no campo. Adicionalmente, é fundamental investigar a educação do campo por meio da Pedagogia da Alternância para identificar elementos que efetivamente promovem a formação integral e sustentável das comunidades rurais, contribuindo para um futuro mais próspero e equitativo para essas populações.

2 Referencial Teórico

2.1 Pedagogia da Alternância e o Estado da Arte

Este referencial teórico apresenta uma análise do Estado da Arte sobre a Pedagogia da Alternância, com foco nas pesquisas realizadas no Brasil nos últimos dez anos. A investigação foi conduzida em dissertações e teses de instituições de ensino públicas e privadas, utilizando seis descritores relacionados à temática.

Nossa busca no Estado do Conhecimento resultou em 30 trabalhos que abordam a Formação por Alternância na Pedagogia da Alternância ou temas correlatos. Contudo, uma análise aprofundada revelou que a maioria desses estudos se concentra na Formação por Alternância em escolas de ensino médio. Essa constatação sublinha a relevância e o caráter inédito de nossa pesquisa, que se dedica à aplicação dessa metodologia nos anos finais do ensino fundamental, uma lacuna significativa na literatura.

A Pedagogia da Alternância teve sua origem e desenvolvimento inicial na França, expandindo-se posteriormente para outros países europeus, como Itália e Espanha. Chegou a Portugal por volta de 1984. No entanto, sua proposta educativa rompeu fronteiras ainda nos anos de 1960, alcançando outros continentes, como a África e a América Latina.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância foi introduzida no final dos anos de 1960, por intermédio da Igreja Católica. Influenciada pelos princípios da democracia cristã e pela "opção preferencial pelos pobres", a ala progressista da Igreja se aproximou das comunidades, especialmente por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Inspiradas na Maison Familiale italiana de Castelfranco-Vêneto, e com a atuação de padres italianos no país, a discussão de problemas sociais como habitação, trabalho e renda, bem como o apoio aos movimentos sociais do campo na luta por terra, pavimentaram o caminho para a disseminação dessa pedagogia.

A proposta educacional, fortemente influenciada por Paulo Freire, valorizava o saber popular e buscava a conscientização e emancipação dos oprimidos. Nesse contexto, o Padre jesuíta Humberto Pietrogrande, de Anchieta – ES, inspirado nos modelos francês e italiano, foi um dos grandes responsáveis por trazer a Pedagogia da Alternância para o Brasil, com o propósito de criar uma escola que preparasse os jovens do campo para se firmarem em suas comunidades, atendendo aos seus interesses e promovendo a emancipação humana.

2.2 Fundamentos e Estrutura da Pedagogia da Alternância: Um Sistema Educativo Integral.

A Pedagogia da Alternância, conforme as pesquisas no Estado do Conhecimento, transcende um simples método, configurando-se como um verdadeiro sistema educativo (Gimonet, 2007, p. 17). É fundamental ressaltar que nem toda organização escolar com tempos de estudo diferenciados pode ser considerada Pedagogia da Alternância nos moldes dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O princípio central dos CEFFAs é a formação global do alternante, valorizando suas vivências em diferentes espaços sociais.

Os CEFFAs, especialmente as Casas Familiares Rurais (CFRs), são a base para a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância. As CFRs visam formar jovens rurais com um forte senso de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, integrando conhecimentos técnico-científicos com os saberes familiares. Embora predominantemente ligadas à agricultura ou agropecuária, existem projetos educativos na alternância em outros setores produtivos.

Segundo Pacheco (2010), a Pedagogia da Alternância, conforme aplicada nas Casas Familiares Rurais, estrutura-se sobre quatro pilares essenciais. O primeiro pilar refere-se à gestão das escolas, que é conduzida por uma Associação de Agricultores. Essa associação desempenha um papel fundamental, pois ampara todas as atividades escolares, assumindo responsabilidades morais, administrativas e financeiras, e operando com um estatuto próprio. O segundo pilar é a própria metodologia pedagógica, que consiste na Pedagogia da Alternância em si. O terceiro pilar diz respeito à formação integral, que é direcionada a duas gerações simultaneamente: pais e filhos. Por fim, o quarto pilar destaca o compromisso das escolas com o desenvolvimento social e econômico das comunidades locais onde estão inseridas.

Pacheco (2016) destaca que a Pedagogia da Alternância busca aprimorar a qualidade de vida da população rural, capacitando-a para o pleno exercício da cidadania. As experiências educativas das CFRs são reconhecidas globalmente, e essa pedagogia visa superar problemas educacionais tradicionais, como a transmissão fragmentada de conteúdos e a dependência excessiva do livro didático, promovendo o crescimento profissional e pessoal do aluno para uma vida digna e de qualidade.

2.3 Contribuições da Pesquisa para a Compreensão da Pedagogia da Alternância

Diversos estudos recentes aprofundam a compreensão dos impactos e desafios

da Pedagogia da Alternância. Pesquisadores como Zorteia (2014), Plein (2013), Sousa (2020), Queiroz (2019) e Detogni (2017) investigaram o impacto dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no desenvolvimento sustentável do meio rural. Suas análises também abordaram as possibilidades e limitações do ensino via Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais (CFRs) e a contribuição da relação dinâmica entre tempo-escola e tempo-comunidade para a formação e permanência do jovem no campo. Além disso, as pesquisas exploraram a relevância do Plano de Estudo como procedimento pedagógico central, bem como os desafios e limites da inserção do jovem alternante na propriedade rural e o apoio familiar nessa prática.

Plein (2013) caracteriza as CFRs como "escolas diferentes" por ensinarem conteúdos e formas distintas, funcionando como lar e escola, com regime de internato que integra tempo-escola e tempo-família. Essa integração de tempos e espaços exige instrumentos pedagógicos que reflitam a dimensão de completude da formação integral proposta pela Pedagogia da Alternância.

Detogni (2017) aponta como avanços da Pedagogia da Alternância o número reduzido de alunos por turma, o período integral de estudos, a segurança e o atendimento personalizado por monitores e professores. Contudo, também observa limitações, como a pouca aplicação prática dos conhecimentos na propriedade familiar, a fragilidade da estrutura física e a adequação a vertentes teóricas que não priorizam o trabalho como princípio educativo.

Oliveira (2021) destaca o planejamento pedagógico como o principal desafio, enquanto Queiroz (2019) conclui que o Plano de Estudo, ao conectar ambiente familiar e escolar, contribui para a formação integrada, incentivando a reflexão do estudante sobre sua realidade. Zorteia (2014) ressalta que, na prática pedagógica alternante, os jovens passam da contemplação à atuação, tornando-se protagonistas de suas histórias e buscando o desenvolvimento, aprendendo valores humanos e a cidadania. Zorteia (2014) ainda aponta uma inversão histórica, com o campo buscando no meio urbano uma forma mais sustentável de vida.

2.4 O Papel Fundamental da Família e a Questão da Sucessão Rural

Na Pedagogia da Alternância, a contribuição da família é essencial para a inter-relação entre conhecimento prático e teoria escolar, valorizando o meio social e as origens dos educandos. A participação dos pais vai além da manutenção das escolas via

associações, assumindo-os como coeducadores no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Gimonet (2007) enfatiza o contexto familiar como crucial para a construção da identidade e aprendizagem. Martins (2019) observa um processo de mudança nas relações familiares dos educandos, com a prática da alternância promovendo uma convivência dialogada e contextualizada, resultando em uma educação humanizadora.

Zorteia (2014) reitera a família como referência para a formação integral do jovem. No entanto, aponta uma lacuna na participação familiar, talvez devido à falta de informação sobre as abrangências do campo e da própria Pedagogia da Alternância. Martins (2019) complementa que a família é o pilar da construção do "bem viver" e que a Pedagogia da Alternância, com seus fundamentos epistemológicos, promove uma educação humanizadora que fortalece as relações e o diálogo no ambiente campesino.

A sucessão familiar nas propriedades rurais é uma preocupação central. Pesquisas indicam que jovens egressos da formação por alternância em EFAs e CFRs demonstram desejo de serem sucessores e recebem incentivos dos pais para permanecerem na agricultura. A escola exerce um papel importante nessa decisão. Melhorias nas estruturas, incentivos financeiros, participação nas decisões econômicas e o gosto pela agricultura são fatores-chave para a permanência dos jovens no meio rural. Toigo (2020) destaca a importância das CFRs no oeste de Santa Catarina para reverter o êxodo rural e incentivar a continuidade das atividades agrícolas, sendo a maioria dos jovens com vínculo rural e oriundos da agricultura familiar.

As pesquisas mostram que a Pedagogia da Alternância possibilita a formação emancipatória dos jovens agricultores familiares. Sua criação foi uma forma de agricultores garantirem seu direito à educação, diante da negligência do Estado (Pacheco, 2016). O projeto educativo das EFAs configura-se como uma alternativa de resistência dos camponeses no campo e como um contraponto ao modelo agrícola do capital, incentivando práticas agroecológicas e sustentáveis. Apesar de resistir ao projeto educacional hegemônico e ter o trabalho como princípio educativo para a formação integral e cidadã, Pacheco (2016) aponta limitações que exigem reflexão e investimentos contínuos.

No que tange à formação continuada e prática educativa, os estudos indicam que são elementos indissociáveis e cruciais para o desenvolvimento de um professor crítico e reflexivo. É fundamental criar condições para a construção de conhecimento, troca de experiências e trabalho em equipe, onde os educadores sejam protagonistas de sua própria formação, reinventando e recriando suas práticas. A formação continuada em

perspectiva de pesquisa-ação contribui para a ressignificação das práticas. Narrativas de professores revelam dificuldades na conclusão da educação básica e licenciatura, e a falta de suporte na formação inicial para atuarem na alternância.

3- A pesquisa em seus desdobramentos metodológicos.

A elaboração desta pesquisa foi pautada por critérios rigorosos, com especial atenção à sua relevância acadêmica. Buscamos compreender de que forma o trabalho poderia contribuir para a área, avaliando a existência de publicações semelhantes e identificando elementos que pudessem enriquecer o conhecimento já estabelecido sobre o tema, conferindo-lhe um caráter inédito.

Com o tema da pesquisa definido, iniciamos o trabalho com uma ampla investigação do "Estado do Conhecimento". Para isso, consultamos o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em seu site (https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses).

Nossa pesquisa abrangeu dissertações e teses produzidas em instituições públicas e privadas do Brasil, utilizando seis descritores específicos relacionados à temática central. Os resultados obtidos, em termos de títulos com semelhança e relevância, foram cuidadosamente registrados em uma planilha para análises mais aprofundadas nas etapas subsequentes.

Em uma segunda fase da metodologia, procedemos à coleta de dados diretamente nas oito escolas de ensino fundamental que aplicam a Pedagogia da Alternância. Esse processo foi realizado em dezembro de 2024, por meio de questionários impressos, elaborados pela equipe de pesquisa. O relatório final foi organizado com base nas informações coletadas junto a alunos do 9º ano, seus pais, professores e gestores dessas instituições.

Quadro 01 - Participantes, quantidade e instrumento de coleta.

Participante	**N. de participantes**	**Instrumentode coleta**	**Identificaçãodos participantes**
Alunos9ºano	86	questionário	An
Paisde alunos do9ºano	86	questionário	Pan

Gestores	8	questionário	Gn
Professores	8	instrumentodocumental	Pn

Fonte: ElaboradopeloAutor (2024).

Os questionários para os alunos do 9º ano, foram encaminhados na primeira semana de aula, do mês de dezembro de 2024, mais especificamente entre os dias 02 e 06 de dezembro, com devolutiva na semana seguinte, já com o consentimento dos pais dos menores. Foram encaminhados um total de 88 questionários e tivemos 64 devolutivas, com assentimento dos responsáveis pelos menores. Na figura abaixo, registro do momento de conversae encaminhamento dos questionários para alunos e pais.

Com os professores do currículo da alternância, foi realizado um seminário presencial de socialização de práticas pedagógicas, no dia 12 de novembro de 2024, na EEF Pe. Ludgero Wigers, da linha Conceição/Itapiranga/SC, com a participação de todos os professores das oito escolas da alternância. A prática pedagógica socializada no seminário foi escrita em forma de relatório e entregue aos pesquisadores até o dia 12 de dezembro de 2024, sendo que esse foi o documento base para coleta de dados para a pesquisa. Todas as oito escolas procederam com a devolutiva do relatório solicitado.

Com os pais dos alunos do nono ano foi realizado um levantamento de dados, a partir de um questionário impresso, encaminhadoa eles por meio de seus filhos na primeira semana de aula do mês de dezembro de 2024, com prazo de devolutiva em 10 dias. Encaminhamos 88 questionários e tivemos 58 devoluções com o termo de consentimento assinado.

Como gestor eequipe pedagógica foi realizado levantamento por meio de um questionário impresso, com perguntas elaboradas e dirigidas à equipe, para resposta coletiva, durante o mês de dezembro de 2024, para devolutiva no dia 12 de dezembro de 2024.

Quadro02 – Contexto Educativo das Escolas Participantes da Pesquisa.

Escola	Cidade/Estad	N.deAlunos Matriculad	N. de Professores	N. de Gestore	N.de Pais	Devolutivas

	o	os Iníciodoano Letivo de 2024.		s		
EEB Humberto Machado	Itapiranga/SC	13	4	2	13	30
EEBSant o Antônio	Itapiranga/SC	22	4	2	22	34
EEFPe. Ludger o Wigers	Itapiranga/SC	5	4	2	5	16
EEBSão José	Itapiranga/SC	11	4	2	11	26
EEF Linha Pitangueira	Tunápolis/SC	6	4	2	6	17
EEBCrist o Rei	SãoJoãodo Oeste/SC	12	4	2	12	19
EEFPe. João Rick	SãoJoãodo Oeste/SC	7	4	2	7	7
EEBSão Lourenç o	Iporã do Oeste/S C	10	4	2	10	10
Total						**158**

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Foram preparados 188 questionários a partir do levantamento de alunos matriculados no início do ano letivo de 2024, porém com algumas baixas com transferências de escola, obtivemos 158 respostas na devolutiva, o que consideramos um número bem significativo.

4- Síntese dos achados empíricos

Um destaque apresentado nas respostas dadas pelos alunos e pelos seus pais, se refere à importância que demonstram sobre o contato efetivo com a família e a propriedade, especialmente no tempo casa. A metodologia alternante vem resgatar também o valor da familia e do processo de conhecer e gostar da terra. Se os jovens não são ensinados a trabalhar no campo, como poderão optar por permanecer nele? Assim, muito mais do que apenas ensinar conteúdos, a proposta alternante de ensino se preocupa com a formação integral dos sujeitos. Além disso, a agricultura familiar, predominante na região pesquisada, traz consigo a necessidade de seus jovens para sua manutenção e continuidade.

Outro elemento importante em destaque, visto que foi apontado por grande parte dos entrevistados, refere-se ao incentivo dos pais e o gosto pelas atividades agrícolas. Afirmam que a vida no campo é mais saudável. Visualizam a qualidade de vida como aspecto principal para a sua manutenção no campo. Outros aspectos, como a possibilidade de permanecer próximo à família, produzir seu próprio alimento e continuar o legado foram destacados por grande parte dos pesquisados. Neste sentido, muitos estudantes e familiares participantes da pesquisa destacaram a importância da metodologia alternante como forma de continuidade do auxílio na propriedade rural, além de estimular a sucessão familiar. Encontramos aqui um importante elemento que promove a sustentabilidade. Evidencia também que a propriedade é uma extensão da escola e vice-versa. A casa é a escola e a escola é a casa.

A grande maioria dos alunos deu ênfase ao gosto pelas atividades práticas. Colocara“mão na massa”; saídas acampo; aplicação prática da teoria aprendida na escola; conhecer como vive a comunidade a partir de visitas técnicas (olhar para o mundoláfora); a convivência com os outros nos momentos de vivência das atividades escolares; estar mais tempo com a família, são aspectos muito abordados pelos alunos e familiares.

A infraestrutura escolar para a prática de projetos nessa pedagogia também foi destacada por algumas famílias. Chamam atenção, em algumas escolas, para a dificuldadecom espaço físico para as práticas experimentais, reclamam pela falta de incentivos financeiros por parte do governo para estruturar a escola com equipamentos necessários para o desenvolvimento dos projetos. Dificuldade para financiar as viagens de estudo ou atividades de campo nas propriedades das

comunidades que dependem de deslocamento. Sabe-se que as questões que envolvem estrutura, infraestrutura e questões financeiras são os grandes desafios para a gestão escolar.

A Pedagogia da Alternância, nas Casas Familiares Rurais, ao mesmo tempo que se configura como proposta educativa, é também uma proposta de formação profissional com vistas à realidade do campo, conforme vimos no estado da Arte. Por outro lado, nas experiências de formação por alternância no ensino fundamental em funcionamento na região de Itapiranga, a proposta é a formação omni lateral, ou seja, não é uma formação técnica. O currículo se interessa com a formação do sujeito como um todo. Pela sua proposta alternante, busca-se trazer a realidade social para a sala de aula eleva a sala de aula às propriedades e ao cotidiano de seus estudantes (a casa é a escola e a escola é a casa). Levar a família para a escola e a escola para as famílias, atribuindo a cada membro responsabilidades pelo ensino, parece ser o grande diferencial, principalmente, em épocas em que o isolamento e a individualidade se intensificam por consequência das mazelas do sistema capitalista.

Entendemos que a Pedagogia da Alternância é, de fato, uma proposta efetiva que busca olhar para a realidade dos alunos. Cuidar da vida também se apresenta como uma das principais características da proposta. Muito mais do que aprender conteúdo específicos, a relação estabelecida entre escola, família e comunidade tem como principal preocupação a formação dos sujeitos enquanto cidadãos. A Pedagogia da Alternância pensa uma educação para a realidade dos sujeitos, com formação integral.

5- Considerações Finais

As práticas formativas nos tempos e espaços de formação por alternância, conforme discutido pelos autores referenciados nessa pesquisa, representam uma inovação na educação, que busca atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. A valorização da formação integral e a busca por uma educação mais conectada com a realidade são fundamentais para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Implementar essas práticas de forma efetiva requer um comprometimentodos educadores, instituições ecomunidade, além deumareflexão contínua sobre os métodos e conteúdos utilizados na formação.

Fundamentada em uma proposta de estudo de campo, nossa pesquisa apresentou como objetivo maior, a Formação por Alternância nas escolas de ensino

fundamental do Campo da CRE de Itapiranga e o desenvolvimento integral e sustentável das comunidades rurais. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental, que frequentam a Pedagogia da Alternância; pais de alunos do 9ºano; gestores e professores que trabalham com as disciplinas específicas da alternância.

O contato com cada participante da pesquisa, especialmente durante a aplicação dos questionários, constituiu-se em um momento privilegiado de aproximaçãoentreopesquisador eoobjetoinvestigado, revelandonuances quevão além dos dados quantitativos. Mais do que a simples análise dos resultados obtidos, faz-se necessário refletir sobre formas concretas decontribuir para a efetivainserção dos jovens campesinos em uma proposta educativa que tenha como finalidade a promoção de sua formação integral. Tal compromisso exige compreender suas realidades e propor caminhos que dialoguem com seus saberes, necessidades e perspectivas de futuro.

Pauta do principalmente em autores como Nosela (2014) e Gimonet (2007) para falar sobre a origem e história da Pedagogia da Alternância no Brasil, por Pacheco (2010; 2016) e Nosela (2014) para falar sobre a PA como uma possibilidade de formação integral dos sujeitos, por Freire (1987-2000) para falar sobre educação integral e Santos (2022) para abordar sobre sustentabilidade e pertencimento é que esta pesquisa foi realizada.

Um elemento importante identificado nas entrevistas aponta para o valor que os jovens atribuem a família, para o contato efetivo com a família e a propriedade. Conclui-se que essa possibilidade é um elemento muito importante que essa pedagogia possibilita, visto ampliar o tempo de convívio com a família nas atividades do tempo casa.

Pais e alunos afirmam que a vida no campo é mais saudável. **Visualizam a qualidade de vida** como aspecto principal para a sua manutenção no campo. Com isso, concluímos que essa percepção é importante para promover a sucessão familiar e é um **elemento** fundante, identificado na proposta e prática na Pedagogia da Alternância. Conclui-se que o estímulo da família e da escola para o olhar sensível, para o olhar com valor para as coisas do campo, ajuda muito ao jovem nas suas escolhas.

Na opinião da maioria dos alunos colocar a “mão na massa”, a **aplicação prática da teoria** aprendida na escola, o gosto pelas atividades práticas fora da sala

de aula, conhecer como vive a comunidade a partir de visitas técnicas, faz-nos concluir que a escola precisa ter um olhar especial para essa metodologia de trabalho, visto que aliada a **informação científica**, promove a formação integral. Assim, identificamos que a relação teoria/prática é **um elemento presente na prática das escolas.**

Os alunos demonstraram dar muitovalor **a convivência com os outros**, quer seja em casa, com os familiares, como também nos momentos de vivência das atividades escolares. Isso nos faz identificar um elemento muito importante que é a **humanização.**

Concluímos que a inovação está presente nas escolas quando buscam **fazer diferente, de um jeito novo**, quando desenvolvem projetos de visitas técnicas, passeios de estudo, projetos de horta escolar, a horta na casa dos alunos, projetos envolvendo as pessoas da comunidade.

Quanto a infraestrutura escolar para a prática de projetos nessa pedagogia, destacada como deficiência em algumas escolas, conclui-se que as **parcerias com a comunidade** podem ser uma boa saída. Como são escolas localizadas no meio rural, é totalmente possível, a partir de projetos de parceria, viabilizar espaços para as práticas.

Longe de ser uma resposta pronta e acabada, esta pesquisa traz alguns elementos importantes que nos fazem acreditar que a metodologia de ensino alternante desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da região, tem proporcionado elementos, que fazem acreditar em uma nova escola no campo, mesmo diante de grandes desafios a enfrentar.

Certamente, este estudo aponta para diversas possibilidades futuras de estudos, com temáticas carentes de aprofundamento, **como a formação dos professores para trabalhar com essa proposta metodológica.** Não podemos conceber profissionais com formação unicamente urbana, conduzindo um processo alternante de ensino para jovens do campo. Nesse sentido, o processo de formação continuada requer uma atenção muito especial.

Outro ponto carente identificado no processo de formação por alternância em escolas pontuais está nas **atividades desenvolvidas pela escola no tempo casa**, além da **carência de profissionais para trabalhar nas disciplinas específicas do currículo.** Percebe-se, em alguns casos, a falta de compreensão pelo professor, da finalidade desse tempo importante na formação dos jovens. A **formação continuada**

poderá dar esse suporte para os profissionais da educação. É oportuno colocar que diversos depoimentos de pais ou responsáveis e dos próprios alunos foram nessa direção, ouseja, da falta de preparo do professor para a especificidade curricular em atividade.

A **integraçãoescola/família/comunidade**, um dos princípios da Pedagogia da Alternância, foi identificada como um elemento presente na maioria das escolas. Para outras escolas, ainda é um desafio para avançar. Práticas, como a promoção de seminários, reuniões de planejamento são exercícios que podem auxiliar no processo. Outra iniciativa muito interessante seria a **criação da Associação de Pais agricultores**, uma espécie de conselho consultivo e deliberativo para as questões da alternância.

Outro aspecto importante que também foi abordado por uma minoria, mas que não deixa de ser importante é a **questão vocacional**. Alguns **jovens não se identificam com a cultura ou a atividade agrícola**, não pensam na sucessão na propriedade e desejam uma outra profissão e por isso se encontram em conflito com algumas atividades praticadas pelas escolas. Dar sentido a prática pedagógica fará este jovem se encontrar. Como a matriz curricular mantêm na sua configuração as disciplinas da base comum nacional na sua integralidade, não vemos prejuízos para os alunos que posteriormente sairão do campo ou ainda que vivem em conflito durante a caminhada da alternância.

Ao mesmo tempo, como já abordado anteriormente, uma parcela dos alunos pesquisados reside no campo, mas não tem atividades produtivas relacionadas com ocampo. Formar integralmente e na perspectiva da sustentabilidade, remete a escola a se movimentar nestas questões desafiadoras, buscandoinserir todos no processo, para que a escola dê sentido as práticas. Como alternativas podemos apontar a promoção de seminários, visitas a diferentes profissionais, rodas de conversa, leituras temáticas, na ideia de que **esse jovem se "encontre".**

Pelos **elementos** encontrados na pesquisa concluímos e acreditamos que a Pedagogia da Alternância se expressa na prática, no tema que intitula essa pesquisa: "**Acasaé aescola"; "A escola é acasa".** A casa é uma extensão da escola e vice-versa. A formação por alternância na área rural é, de fato, um caminho para a formação com sentido na vida dos jovens e familiares.

É por aspectos como os aqui apresentados que acreditamos na importância da pesquisa como contribuição no melhoramento das condições sociais efetivas.

Acreditamos que o essencial do ato de pesquisar está, justamente, na mudança que a pesquisa pode apresentar, tanto social, quanto intelectual, econômica e cultural. **É o que esperamos com esse trabalho**. **Que ela possa, minimamente, proporcionar subsídios para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância em funcionamento nas escolas da região.**

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DETOGNI, Andrea Aparecida. **Pedagogia da alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios**. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

MARTINS, José Marcone. **Escola e família: da semente plantada no chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa: a contribuição da EFA Dom Fragoso à luz da Pedagogia da Alternância**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. 288 p.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Fabio Silva De. **Dimensões formativas nos tempos educativos da Pedagogia da Alternância: um estudo a partir do pensamento de Anton Makarenko**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PLEIN, Ivonete T. Tremea. **Não é escola, é casa!?: a Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

QUEIROZ, Daiane Aparecida Ribeiro. **Entre tempos e espaços de formação: plano de estudo e formação integrada na escola família agrícola**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Vitória, 2019. Disponível em: http://repositorio.ifg.edu.br/. Acesso em: [Inserir data de acesso].

SANTOS, Sandra Puhl Dos. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável: a experiencia de jovens da Casa Familiar Rural (CFR)**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

SOUSA, Antônia Eusa de. **Com "enxada" e "caneta" trilham-se caminhos de formação e permanência no campo?: a experiência da Escola Família Agrícola de Jaboticaba - Quixabeira – Bahia**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, 2020.

TOIGO, Sandra Giacomino. **Sucessão rural na perspectiva de pais e alunos: estudo das Casas Familiares Rurais do Oeste Catarinense**. 2020. 63 f. Dissertação (Mestrado em Sanidade e Produção Animal) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Xanxerê, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - Uma entrevista com Kenneth M. Zeichner**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

ZORTEA, Cleber Renato. **O impacto dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS – e da Pedagogia da Alternância no Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA: ENTRE DIREITOS, POLÍTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Tatiane Machry Eckert[136]
Luci Mary Duso Pacheco[137]

Eixo Temático: Direito Educativo e Políticas Públicas

Resumo
O capítulo analisa a trajetória histórica, normativa e política da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, articulando-a aos marcos internacionais e nacionais da educação inclusiva. Fundamentado em documentos oficiais e referenciais teóricos contemporâneos, o estudo evidencia como a consolidação de um paradigma inclusivo no contexto catarinense se alicerça em princípios éticos e jurídicos de defesa dos direitos humanos. Partindo da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), discute-se a transição de uma concepção assistencialista para uma abordagem baseada na equidade e na eliminação de barreiras à aprendizagem. No cenário nacional, são analisadas as contribuições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7.611/2011, que consolidaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo estruturante das práticas inclusivas. Em Santa Catarina, destaca-se o papel histórico da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e o conjunto de resoluções e leis estaduais — especialmente as Resoluções nº 112/2006, nº 100/2016, nº 01/2017 e a Lei nº 17.292/2017 — que normatizam o direito à educação inclusiva e consolidam um sistema de atendimento articulado à rede regular de ensino. Conclui-se que, embora o Estado apresente avanços significativos na institucionalização das políticas inclusivas, persistem desafios na efetivação pedagógica e formativa que demandam compromisso político e ético para a plena concretização do direito à diferença.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Educacional; Políticas Públicas; Santa Catarina.

Introdução

A consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva constitui um dos movimentos mais significativos das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Esse processo ultrapassa as fronteiras normativas,

[136] Mestranda em Educação pelo Programa Pós-Graduação da URI. Bolsista PIPEB URI. Assessora Polo TEA- São Carlos. E-mail- a110588@uri.edu.br
[137] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU -URI. E-mail- Luci@uri.edu.br

alcançando dimensões éticas, políticas e epistemológicas ao redefinir o papel da escola diante da diversidade humana. Nesse contexto, o Estado de Santa Catarina destaca-se por sua trajetória singular de institucionalização precoce da Educação Especial e pela atuação histórica da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), criada em 1968, que se consolidou como referência nacional no assessoramento técnico-pedagógico e na formulação de políticas inclusivas.

Compreender essa trajetória implica situá-la nas transformações que marcaram a educação mundial a partir da década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), que defende escolas regulares inclusivas como meio de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade acolhedora, e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que assegura a criação de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, conferindo caráter jurídico à inclusão.

No Brasil, esses princípios foram incorporados progressivamente às políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). O avanço mais expressivo deu-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabeleceu a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar à escolarização em classes comuns.

É nesse cenário que Santa Catarina se destaca por antecipar a regulamentação de políticas inclusivas e consolidar um sistema normativo próprio, sustentado em resoluções, decretos e legislações estaduais que dialogam com os marcos nacionais e internacionais. Exemplo disso é a Lei nº 17.292/2017, que assegura às pessoas com deficiência o direito à educação em todos os níveis, preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando a inclusão como dever público e expressão dos direitos humanos.

Este capítulo analisa criticamente a trajetória das políticas públicas de Educação Especial em Santa Catarina, articulando sua evolução normativa, institucional e pedagógica com os referenciais teóricos e legais que sustentam o paradigma da inclusão. Busca-se compreender como a FCEE, em conjunto com as resoluções estaduais nº 112/2006, nº 100/2016, nº 01/2017 e nº 002/2020, contribuiu para consolidar um modelo educacional que reconhece o AEE como instrumento essencial de garantia do direito à aprendizagem e à participação.

A discussão organiza-se em seis seções: marcos internacionais; políticas nacionais; trajetória catarinense; políticas e práticas inclusivas (2010–2025); e considerações finais, nas quais se sintetizam avanços, desafios e perspectivas para a consolidação de uma cultura educacional verdadeiramente inclusiva em Santa Catarina. Assim, pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre a materialização dos princípios inclusivos, evidenciando que, embora o Estado apresente avanços consistentes, ainda é necessário transformar o robusto aparato legal em práticas pedagógicas emancipadoras que assegurem o direito à diferença, à participação e à dignidade humana.

2. Marcos internacionais e a consolidação do paradigma inclusivo

A trajetória da Educação Especial catarinense insere-se em um movimento global de reconfiguração das políticas educacionais à luz dos direitos humanos, da justiça social e da valorização da diversidade. Desde a segunda metade do século XX, as políticas voltadas às pessoas com deficiência passaram de uma abordagem médica e assistencialista para um paradigma de direitos, no qual a inclusão educacional é reconhecida como elemento essencial da cidadania e da dignidade humana (ONU, 2006; UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) representou o marco mais expressivo desse processo, ao deslocar o foco da deficiência para a responsabilidade social da escola. O documento proclama que:

> As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Essa diretriz rompeu com a lógica da segregação escolar e reconheceu a diversidade como valor pedagógico, introduzindo o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação, posteriormente incorporado nas políticas brasileiras. A Declaração também afirma que:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.(UNESCO, 1994, p. 8).

Essas formulações consolidaram o princípio da educação inclusiva como direito universal e deslocaram a noção de equidade da simples oferta de vagas para a transformação das práticas pedagógicas e estruturais, reconhecendo que a exclusão não está no aluno, mas nas condições impostas pela escola.

A Convenção Interamericana de Guatemala (1999) reforçou esse compromisso ao definir que:

> O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício de seus direitos humanos e liberdades fundamentais. (OEA, 1999, art. I).

O documento ampliou o alcance das políticas públicas, vinculando o direito à educação ao princípio da não discriminação e à eliminação de barreiras estruturais e atitudinais.

Poucos anos depois, a Declaração de Montreal sobre Inclusão (2001) reafirmou a inclusão como condição de pertencimento social, ao destacar que a sociedade deve:

> Garantir a todos os cidadãos oportunidades iguais de aprendizagem e de participação na vida comunitária, respeitando as diferenças individuais como expressão da diversidade humana e do pluralismo social.(DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001, p. 3).

Essa perspectiva ampliou o entendimento da inclusão como projeto ético, cultural e democrático, influenciando a formulação de políticas estaduais brasileiras, entre elas as de Santa Catarina.

O marco mais determinante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), internalizada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que conferiu caráter jurídico vinculante à educação inclusiva. O artigo 24 do documento estabelece que:

> Os Estados Partes reconhecerão o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vistas a realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. (ONU, 2006, art. 24).

E complementa:

> As pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, e as crianças com deficiência não devem ser excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência. (ONU, 2006, art. 24, §2).

O impacto desse dispositivo foi profundo, obrigando os sistemas educacionais, inclusive o catarinense, a se reorganizarem para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes em ambientes inclusivos, com apoios e serviços especializados. Assim, a educação especial deixou de constituir um espaço paralelo e passou a configurar uma modalidade complementar e transversal, articulada à rede regular de ensino.

Esses documentos internacionais consolidaram a educação inclusiva como expressão do direito à diferença, formando a base ética, política e conceitual sobre a qual se estruturaram as políticas nacionais e estaduais a partir dos anos 2000.

3. As políticas nacionais como eixo articulador

A incorporação dos princípios inclusivos nas políticas públicas brasileiras ocorreu de forma gradual, acompanhando os compromissos internacionais assumidos pelo país. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", e no artigo 208, inciso III, assegura "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Especial como modalidade transversal ao prever, em seu artigo 58, que:

> A Educação Especial, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para todos os níveis, etapas e modalidades.(BRASIL, 1996).

Esse marco normativo representou a transição para um modelo de inclusão, reafirmando a escolarização como direito e o AEE como suporte pedagógico.

O Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, define que o AEE deve ser ofertado "de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, visando à eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização" (BRASIL, 2008). Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sistematizou o compromisso com a educação para todos, ao afirmar que:

> A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 9).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 4, reforça a universalização do acesso à educação básica e ao AEE, "preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2014). Essa meta se articula ao Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o financiamento do AEE e estabelece a atuação intersetorial como princípio de gestão.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Nota Técnica MEC/SEESP nº 11/2010 reforçam a importância do planejamento colaborativo entre professores da sala comum e do AEE, garantindo acessibilidade curricular e recursos pedagógicos adequados.

Esses marcos normativos constituem a base sobre a qual se sustentam as políticas estaduais, como as de Santa Catarina, que dialogam com os referenciais nacionais e internacionais para consolidar um modelo educacional inclusivo. Assim, o paradigma da inclusão passa a ser compreendido como política de Estado e princípio orientador da organização escolar, reafirmando o compromisso com uma educação pública, equitativa e de qualidade para todos.

4. A trajetória catarinense da Educação Especial

A história da Educação Especial em Santa Catarina acompanha, em escala regional, as transformações paradigmáticas vividas em âmbito nacional e internacional desde o final do século XX. O Estado consolidou uma trajetória singular, marcada pela institucionalização de políticas públicas próprias, pela atuação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela progressiva incorporação dos princípios da educação inclusiva em suas normativas.

Criada pela Lei nº 5.813, de 21 de novembro de 1980, a FCEE nasceu com a missão de "planejar, coordenar e executar a política estadual de Educação Especial", constituindo-se como o principal órgão articulador da área em Santa Catarina. Inicialmente, suas ações tinham um caráter assistencialista, centrado em instituições especializadas e voltado predominantemente à reabilitação e ao atendimento clínico-pedagógico de pessoas com deficiência.

Com o avanço das políticas nacionais e a influência dos marcos internacionais, a FCEE passou a desempenhar um papel estratégico na formação de professores, na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na produção de orientações técnico-pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Essa reorientação institucional é visível nos documentos e resoluções estaduais posteriores, que passam a adotar uma concepção educacional mais inclusiva e alinhada aos princípios da Convenção da ONU (2006).

A trajetória normativa catarinense reflete uma progressiva adequação à política nacional de educação especial, sem perder características locais de gestão e implementação. A Resolução CEE/SC nº 112/2006 constitui um marco inaugural na reorganização do atendimento, ao estabelecer que:

> "O atendimento educacional especializado destina-se a complementar e/ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade"(SANTA CATARINA,2006,art. 2º).

Essa resolução dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), antecipando a necessidade de integrar o AEE à rede regular de ensino. O texto normativo catarinense inovou ao explicitar a responsabilidade dos sistemas municipais e estadual na oferta do AEE, reconhecendo a corresponsabilidade federativa na garantia de uma educação inclusiva de qualidade.

Em 2016, a Resolução CEE/SC nº 100/2016 atualizou as diretrizes, enfatizando a obrigatoriedade do planejamento pedagógico articulado entre a sala de aula comum e o AEE. Conforme o artigo 3º:

> "O AEE deve ser planejado e realizado de forma articulada com o professor da classe comum, constituindo-se como parte integrante do projeto pedagógico da escola" (SANTA CATARINA, 2016, art. 3º).

Essa determinação representou um avanço expressivo, pois deslocou o atendimento especializado de uma posição paralela para uma dimensão colaborativa do processo educativo. Também consolidou a necessidade de profissionais com formação específica, garantindo que o AEE fosse ofertado por professores especializados e respaldados por processos continuados de formação promovidos pela FCEE.

A Resolução nº 01/2017 aprofunda o debate sobre a avaliação pedagógica e a identificação das necessidades educacionais especiais, propondo uma abordagem

interdisciplinar e enfatizando o papel da escola como espaço de diagnóstico pedagógico e não clínico. Essa norma reforça o princípio de que o foco da educação especial não deve ser o déficit do aluno, mas sim as barreiras à aprendizagem e à participação, em consonância com o modelo social da deficiência.

Por fim, a Resolução CEE/SC nº 002/2020 consolida o paradigma inclusivo no sistema estadual ao regulamentar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e explicitar os critérios de planejamento, acompanhamento e avaliação do AEE. O texto define que:

> "A oferta do AEE constitui dever do poder público e integra o conjunto de ações da escola, de modo a eliminar barreiras e promover a participação plena dos estudantes público-alvo da educação especial" (SANTA CATARINA, 2020, art. 1º).

A resolução de 2020 reflete, portanto, uma maturidade institucional da política catarinense, que passa a integrar o AEE às dimensões do currículo, da gestão escolar e da formação docente, superando a lógica de atendimento complementar isolado.

A promulgação da Lei nº 17.292, de 2017, consolidou juridicamente a política de Educação Especial em Santa Catarina, conferindo maior estabilidade normativa e delineando as competências da FCEE, das redes municipais e das escolas regulares. O artigo 2º estabelece que:

> "A política de educação especial do Estado de Santa Catarina tem por finalidade assegurar, em todos os níveis e modalidades de ensino, o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em igualdade de condições com os demais educandos" (SANTA CATARINA, 2017, art. 2º).

Essa lei introduz uma visão sistêmica da educação especial, orientada pela intersetorialidade e pelo princípio da transversalidade pedagógica. Além disso, define a FCEE como "órgão normativo, consultivo e executor da política estadual de educação especial", institucionalizando seu papel de coordenação técnica e de fomento à formação continuada.

Outro ponto relevante é a ênfase na avaliação pedagógica funcional, reconhecida como base para o planejamento educacional individualizado, antecipando discussões hoje recorrentes nas políticas nacionais de 2024 e 2025. Ao incorporar o conceito de currículo flexível e de apoios pedagógicos especializados, a legislação catarinense reafirma a centralidade do direito à aprendizagem, não apenas ao acesso, das pessoas com deficiência.

A análise das normativas e das ações da FCEE permite identificar um movimento de evolução conceitual: da perspectiva médico-reabilitadora (1980–1990) à consolidação do modelo educacional inclusivo (2000–2020). Santa Catarina destaca-se nacionalmente por sua capacidade de institucionalizar políticas estáveis, traduzindo princípios globais de inclusão em mecanismos administrativos e pedagógicos concretos.

Todavia, persistem desafios: a desigualdade entre redes municipais, a carência de formação continuada em serviço, e a escassez de indicadores de monitoramento de qualidade do AEE. A consolidação de um sistema verdadeiramente inclusivo exige, portanto, a continuidade de políticas estruturantes e o fortalecimento da articulação entre FCEE, universidades e secretarias municipais, em um pacto interinstitucional que garanta a efetividade dos direitos educacionais.

5. Políticas públicas e práticas inclusivas em Santa Catarina (2010–2025)

A partir de 2010, as políticas públicas de Educação Especial em Santa Catarina passaram por uma reorganização conceitual e administrativa, alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e ao Decreto Federal nº 7.611/2011, que definiu que:

> "A educação especial, para efeito deste Decreto, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011, art. 2º).

A partir dessa orientação, o Estado de Santa Catarina fortaleceu seu arcabouço normativo e institucional com vistas à consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), à expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e à promoção de formação docente continuada. O período de 2010 a 2025 pode ser analisado em três eixos: (1) consolidação das políticas estruturantes e ampliação da rede inclusiva; (2) fortalecimento da intersetorialidade e do uso de tecnologias assistivas; e (3) respostas às situações emergenciais e desafios contemporâneos.

A consolidação das políticas estaduais de inclusão deu-se, sobretudo, pela atuação articulada entre a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que assumiram funções complementares na formulação, execução e monitoramento das ações de Educação Especial.

Entre as principais medidas do período, destacam-se:

- a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em parceria com o MEC;
- a criação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEDs), voltados à assessoria técnico-pedagógica dos municípios;
- a regulamentação das Resoluções FCEE nº 100/2016, nº 001/2017 e nº 002/2020, que estabeleceram parâmetros operacionais para o AEE e para as parcerias com instituições conveniadas.

Essas políticas resultaram na expansão significativa do número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns da rede estadual. Conforme dados da própria FCEE (Relatório de Gestão, 2022), cerca de 85% dos estudantes com deficiência estavam incluídos na rede regular, em consonância com o princípio de escolarização preferencial em classes comuns.

A política catarinense distingue-se, contudo, pela manutenção de uma relação colaborativa com as instituições especializadas, historicamente responsáveis por grande parte do atendimento educacional. Essa parceria foi formalmente disciplinada pela Resolução FCEE nº 001/2017, que estabelece:

> "As instituições especializadas que mantêm convênio com a Fundação Catarinense de Educação Especial deverão garantir o atendimento educacional especializado em conformidade com o plano de atendimento individual e com o projeto pedagógico aprovado, devendo atuar de forma complementar à rede pública de ensino" (FCEE, 2017, art. 3º).

Essa disposição expressa um ponto de equilíbrio entre o reconhecimento da expertise técnico-pedagógica dessas instituições e a defesa do princípio da educação inclusiva como dever do Estado. Ao regular as parcerias, a FCEE buscou assegurar qualidade, transparência e alinhamento pedagógico às diretrizes nacionais, reduzindo o risco de retorno ao modelo segregacionista.

A efetividade das políticas inclusivas dependeu, de forma decisiva, da formação continuada dos professores, especialmente daqueles que atuam no AEE. Nesse sentido, a FCEE estruturou um conjunto de programas de capacitação, como o Programa de Formação Continuada em Educação Especial, oferecido de forma descentralizada em parceria com os Núcleos de Educação da SED.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (FCEE/SED, 2014) estabeleceram como eixos formativos prioritários a avaliação pedagógica, o planejamento colaborativo e o uso de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva. O documento orienta que:

> "A atuação do professor do AEE deve articular-se ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum, de modo a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos" (FCEE/SED, 2014, p. 12).

Essas diretrizes expressam a transição de uma concepção de atendimento centrado no déficit para uma abordagem mediacional e funcional, que reconhece as potencialidades do estudante e propõe adaptações curriculares acessíveis e mensuráveis.

No período mais recente, a incorporação de tecnologias assistivas emergiu como componente estruturante da política catarinense. O Programa de Tecnologia Assistiva para a Educação (FCEE, 2018) implementou laboratórios regionais de apoio técnico e promoveu a disseminação de softwares educacionais acessíveis, comunicação alternativa e recursos adaptados. Essas ações respondem diretamente às orientações do Decreto nº 6.949/2009, que internalizou a Convenção da ONU (2006) com status constitucional e assegura o direito à educação inclusiva "em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida" (art. 24).

Além disso, observam-se avanços na integração entre AEE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nas orientações da Instrução Normativa SED/FCEE nº 005/2021, que enfatiza o papel das adaptações curriculares funcionais e do planejamento colaborativo entre professores da classe comum e do atendimento especializado. Essa articulação reforça a noção de que o AEE não é um espaço paralelo, mas uma dimensão transversal do processo educativo.

O período de pandemia da COVID-19 (2020–2021) representou um teste de resiliência para as políticas de Educação Especial em Santa Catarina. A suspensão das atividades presenciais expôs as desigualdades estruturais e a falta de acessibilidade digital para estudantes com deficiência. Em resposta, a FCEE publicou a Nota Técnica nº 03/2020, que orientava as redes sobre a continuidade do AEE em regime remoto. O documento recomendava que:

> "Os professores do AEE devem planejar e realizar atividades individualizadas, considerando as condições de acesso e o contexto familiar, utilizando recursos tecnológicos acessíveis e acompanhamento remoto, de forma a garantir o vínculo pedagógico e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes" (FCEE, 2020, p. 2).

Embora essas medidas tenham mitigado parte dos prejuízos, os resultados revelaram a necessidade de políticas mais consistentes de formação digital docente e de infraestrutura tecnológica acessível. Estudos recentes (BAPTISTA; MENDES, 2022;

SOUZA; PLETSCH, 2023) destacam que a pandemia reforçou a centralidade da tecnologia assistiva e da mediação familiar como componentes essenciais da inclusão.

No pós-pandemia, as diretrizes estaduais passaram a enfatizar o uso pedagógico de plataformas digitais acessíveis e a retomada das formações presenciais, com foco em avaliação funcional, planejamento colaborativo e práticas baseadas em evidências, temas que dialogam diretamente com a agenda contemporânea de inclusão educacional.

No cenário atual (2025), a política catarinense de Educação Especial busca consolidar um modelo híbrido, inclusivo e territorializado, que combine a centralidade do AEE nas escolas regulares com o apoio técnico das instituições especializadas e a integração intersetorial com saúde e assistência social. Essa orientação converge com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU, 2030), particularmente com o ODS 4, que propõe "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à formação docente continuada, à avaliação de resultados do AEE, à infraestrutura física e tecnológica das escolas e à sustentabilidade financeira dos convênios com as instituições parceiras. O êxito da política catarinense dependerá, portanto, da capacidade do Estado em equilibrar normatividade, equidade e prática pedagógica transformadora.

A análise do período 2010–2025 demonstra que Santa Catarina consolidou um sistema normativo sólido, com diretrizes claras e mecanismos de supervisão eficazes. Entretanto, a efetivação da inclusão escolar demanda a internalização cultural desses princípios nas práticas docentes e na gestão escolar. O desafio contemporâneo não é apenas legal ou institucional, mas ético e pedagógico: transformar as escolas em espaços efetivamente acessíveis, que reconheçam a diversidade como fundamento da aprendizagem e da cidadania.

6. Considerações Finais

A análise da trajetória da Educação Especial em Santa Catarina evidencia um movimento histórico de articulação entre as diretrizes internacionais, as políticas nacionais e a consolidação de um modelo estadual comprometido com o paradigma inclusivo. Esse percurso reflete a transição de uma abordagem assistencialista para um paradigma de direitos, fundamentado nos princípios da equidade, da diversidade e da dignidade humana.

No plano internacional, documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana de Guatemala (1999), a Declaração de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) estabeleceram as bases éticas e jurídicas da inclusão. Esses instrumentos deslocaram o foco da deficiência para a responsabilidade institucional e social da escola, ao afirmar que toda criança tem direito fundamental à educação e que a diversidade humana deve ser reconhecida como valor pedagógico. Ao atribuir caráter jurídico vinculante à inclusão, a Convenção da ONU consolidou a obrigação dos Estados de garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, com apoios e serviços adequados.

No Brasil, esses princípios foram incorporados de forma progressiva. A Constituição Federal de 1988 assegurou o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas. O Decreto nº 6.571/2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirmaram a inclusão como princípio orientador da política educacional, estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar à escolarização. O Decreto nº 7.611/2011, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Nota Técnica MEC/SEESP nº 11/2010 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) fortaleceram esse compromisso, garantindo financiamento, formação docente e planejamento colaborativo entre o professor da sala comum e o do AEE.

Em Santa Catarina, o movimento inclusivo foi potencializado pela atuação histórica da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), criada em 1968, e por um conjunto normativo pioneiro. A Resolução nº 112/2006 instituiu o AEE como serviço complementar e suplementar, antecipando debates nacionais. A Resolução nº 100/2016 integrou o planejamento pedagógico do AEE ao currículo escolar, superando a lógica paralela do atendimento. Já a Resolução nº 01/2017 consolidou uma perspectiva avaliativa centrada nas potencialidades do estudante e nas barreiras do contexto. A Resolução nº 002/2020 reafirmou o AEE como dever do poder público, com foco na eliminação de barreiras e na gestão intersetorial. Complementarmente, a Lei Estadual nº 17.292/2017 instituiu o marco jurídico da política estadual, assegurando o direito à educação inclusiva e o alinhamento entre Estado e municípios.

Essa trajetória demonstra que Santa Catarina não apenas acompanhou, mas muitas vezes antecipou o debate nacional sobre a inclusão, consolidando uma estrutura institucional e normativa sólida. A FCEE, em especial, assumiu papel central no assessoramento técnico-pedagógico e na formulação de políticas públicas, articulando ações entre o Estado e os municípios e promovendo a formação continuada dos profissionais da educação.

Contudo, a efetivação plena das políticas inclusivas ainda enfrenta desafios. Persistem barreiras atitudinais, estruturais e formativas que limitam a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva exige a continuidade das políticas públicas, o fortalecimento da formação docente e a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

Em síntese, a experiência catarinense revela avanços consistentes no reconhecimento do AEE como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e à participação. Ao integrar fundamentos internacionais, nacionais e locais, Santa Catarina reafirma seu compromisso com uma educação pública, equitativa e de qualidade. Entretanto, a inclusão permanece como um projeto em construção — um processo ético, político e pedagógico que demanda permanência, coerência e engajamento coletivo para transformar o direito legal em prática emancipadora, capaz de assegurar o direito à diferença, à participação e à dignidade humana.

SPECIAL EDUCATION IN SANTA CATARINA: BETWEEN RIGHTS, POLICIES, AND CONTEMPORARY CHALLENGES

Abstract

This chapter analyzes the historical, normative, and political trajectory of Special Education in the State of Santa Catarina, articulating it with international and national milestones of inclusive education. Grounded in official documents and contemporary theoretical frameworks, the study demonstrates how the consolidation of an inclusive paradigm in the Santa Catarina context is founded on ethical and legal principles that defend human rights. Starting with the Salamanca Statement (1994) and the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), it discusses the transition from an assistentialist conception to an approach based on equity and the removal of learning barriers. At the national level, the analysis addresses the contributions of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and Decree No. 7,611/2011, which established Specialized Educational Assistance (AEE) as a structural axis of inclusive practices. In Santa Catarina, the historical role of the Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)

is emphasized, alongside the set of state resolutions and laws — especially Resolutions No. 112/2006, No. 100/2016, No. 01/2017, and Law No. 17,292/2017 — which regulate the right to inclusive education and consolidate a system of support integrated into the regular school network. The study concludes that, although the state demonstrates significant progress in institutionalizing inclusive policies, persistent challenges in pedagogical and teacher-training practices demand sustained political and ethical commitment to ensure the full realization of the right to difference.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Public Policies; Santa Catarina.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BRASIL. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Congress on Inclusive Society. Montreal, Canadá: UNESCO, 2001. Tradução: Romeu Kazumi Sassaki.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Guatemala, 1999.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.* São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA. Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado de SC*, Florianópolis, 2006.

SANTA CATARINA. Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado de SC*, Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. Resolução nº 01, de 28 de setembro de 2017. Dispõe sobre deliberações do Conselho Deliberativo da Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 2017.

SANTA CATARINA. Lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017. Consolida a legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência no Estado de Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado de SC*, Florianópolis, 2017.

SANTA CATARINA. Resoluções nº 002/2020, nº 03/2020, nº 04/2020, nº 05/2020 e nº 06/2020 da Fundação Catarinense de Educação Especial. Dispõem sobre medidas de prevenção e combate à COVID-19 no âmbito da FCEE e instituições parceiras. São José: FCEE, 2020.

SANTA CATARINA. Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 2009.

UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: UNESCO, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Times New Roman, formato e-book, pdf,
em 2025.

Livro 3 – Direito Educativo, Direitos Humanos e Estado
Políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional

Este volume reúne reflexões sobre as relações entre Direito Educativo, direitos humanos e políticas públicas, evidenciando o papel do Estado na garantia do direito à educação. A partir de estudos apresentados no CICNIDE 2025, os textos analisam marcos legais, processos de implementação e desafios para a construção de uma educação equitativa.

Ao problematizar as desigualdades estruturais e as condições de efetivação das políticas educacionais, a obra reafirma a educação como direito fundamental e como condição para a justiça social. Um livro que convida à análise crítica das políticas públicas e ao fortalecimento de práticas comprometidas com a democratização do ensino.