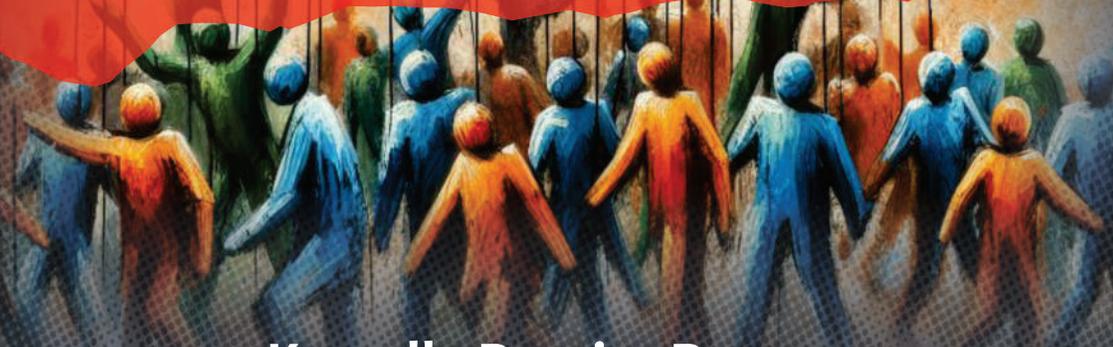




**PERSPECTIVAS PARA  
EDUCAÇÃO NO BRASIL:**  
políticas educacionais em questão



**Kamylla Pereira Borges  
Reynaldo Zorzi Neto**  
*Organizadores*

**Perspectivas para educação no Brasil:  
Políticas educacionais em questão**



**Kamylla Pereira Borges  
Reynaldo Zorzi Neto  
(Organização)**

**Perspectivas para educação no Brasil:  
Políticas educacionais em questão**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Kamylla Pereira Borges; Reynaldo Zorzi Neto [Orgs.]**

**Perspectivas para educação no Brasil: Políticas educacionais em questão.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 197p. 16 x 23 cm

**ISBN: 978-65-265-1900-4 [Digital]**

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino. 4. Escolas públicas. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Carlos Turati

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# Sumário

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Apresentação</b>  | 7   |
| <i>Kamylla P. Borges e Reynaldo Zorzi Neto</i>   |     |
| <b>1. Contra Paulo Freire, mas a favor de quê? Uma discussão sobre a imposição do método fônico na Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro</b> | 12  |
| <i>Isabella de Cássia Netto Moutinho e Enrico Bueno</i>  |     |
| <b>2. Alfabetização de jovens e adultos: uma análise a partir do voluntariado na formulação do Programa Brasil Alfabetizado</b>                                | 43  |
| <i>Arianny Grasielly Baião Malaquias, Kamila da Silva Gonçalves e Suzana Lopes de Albuquerque</i>  |     |
| <b>3. Multiplicando leitores: políticas públicas de acesso e incentivo à leitura</b>   | 61  |
| <i>Poliane Vieira Nogueira</i>   |     |
| <b>4. A formação docente e a dança na educação básica: análise documental dos PPC dos cursos de licenciatura em Goiás</b>                                      | 82  |
| <i>Dagmar Dnalva da Silva Bezerra e Luciana Gomes Ribeiro</i>  |     |
| <b>5. O "novo" ensino médio em Anápolis-Goiás: percepções de professores da rede estadual</b>  | 105 |
| <i>Eliete dos Santos Silva, Pedro Wilson Ferreira e Silva Kran, Daniel Silva Barbosa e Lidiane de Lemos Soares Pereira</i>                                     |     |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6. Destino Brasil: entre expectativas e realidades, os desafios de internacionalizar no IFG, no contexto do PEC-G</b> | <b>125</b> |
| <i>Aline Gomes da Silva, Kamilla Mendes Matos, Luciano de Paula Pereira Perilo e Maria Carolina Terra Heberlein</i>      |            |
| <b>7. Gênero e diversidade no contexto escolar: desafios e perspectivas</b>  | <b>143</b> |
| <i>Patricia Loch Ramalho e Alan Ricardo Duarte Pereira</i>   |            |
| <b>8. Governo Lula e as relações perniciosas entre o público e o privado: o caso do PROUNI</b>                           | <b>160</b> |
| <i>Reynaldo Zorzi Neto</i>   |            |
| <b>9. A reestruturação da carreira docente no estado de Goiás: desvalorização e precarização do trabalho</b>             | <b>170</b> |
| <i>Kamylla Pereira Borges</i>  |            |
| <b>10. Educação escolar indígena: anos iniciais do ensino fundamental com ênfase nas escolas paranaenses</b>             | <b>191</b> |
| <i>Cleonice Maria Pereira</i>  |            |
| <i>Alan Ricardo Duarte Pereira</i>   |            |
| <i>Nelsi Antonia Pabis</i>   |            |
| <b>Sobre os organizadores</b>  | <b>210</b> |
| <b>Sobre os autores</b>  | <b>211</b> |

## Apresentação

---

As políticas educacionais têm um papel importantíssimo na organização da sociedade, são elas que definem, estruturam e ordenam a educação no nosso país. São elas que determinam as configurações e identidade do trabalho desenvolvido pelas professoras e professores, dos conteúdos que serão ministrados, da forma que a escola irá assumir. Por isso, as políticas educacionais têm representado um campo de interesse para diferentes grupos sociais: empresários, organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos, movimentos sociais e organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Todos querem influenciar a cara da nossa educação e todos cobiçam esse nicho tão lucrativo do mercado.

Nesse contexto, as crises do capital sempre impulsionaram as transformações nos modos de produção para que o capitalismo continuasse hegemônico. Cada momento de crise se constitui como ponto de partida para um novo momento, gerando transformações na organização do sistema. Sendo assim, o capitalismo é um sistema de crises e, a cada crise, surgem novas metamorfoses, novas estratégias e novas transformações que afetam diretamente os trabalhadores e a sociedade como um todo. Dessa forma, na atual configuração da razão neoliberal, as políticas educacionais têm sido alvo de intensas transformações para adequar a educação aos interesses do mercado.

Sendo assim, nessa VIII Coletânea do Panecástica (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás – IFG), voltamos nosso olhar para um tema central e urgente: as políticas educacionais no Brasil e suas implicações para a educação pública. Nos últimos

anos, o cenário educacional tem sido marcado por cortes orçamentários, precarização do ensino e ampliação das desigualdades. O avanço do neoliberalismo na formulação de políticas tem imposto desafios significativos à democratização e à garantia do direito à educação para todas e todos. Diante dessa realidade, torna-se essencial aprofundar a análise crítica e debater os rumos das políticas educacionais no país.

Este volume reúne estudos que examinam diferentes aspectos das reformas e diretrizes educacionais recentes, abrangendo tanto a educação básica quanto o ensino superior e a formação de professores. Os textos discutem os impactos dessas políticas, analisam suas contradições e oferecem perspectivas que contribuem para o fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade.

Os capítulos abordam questões fundamentais, como a mercantilização do ensino, os desafios da inclusão educacional, a formação docente e a influência dos paradigmas neoliberais nas diretrizes educacionais. A coletânea propõe um espaço de reflexão crítica e debate acadêmico sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao reunir diferentes perspectivas e análises embasadas em pesquisa, este livro busca não apenas compreender os desafios que se impõem à educação brasileira, mas também fomentar o diálogo sobre caminhos possíveis para a valorização da educação pública e para a garantia de uma formação cidadã emancipadora. Esperamos que esta coletânea contribua para a ampliação desse debate e para o fortalecimento das lutas em defesa da educação como um direito fundamental.

A coletânea apresenta reflexões críticas sobre diversos aspectos da educação brasileira, abordando desde políticas públicas e reformas educacionais até inclusão e internacionalização do ensino. Logo no início, *Isabella de Cássia Netto Moutinho e Enrico Bueno* analisam a imposição do método fônico pelo governo Bolsonaro na Política Nacional de Alfabetização. O capítulo discute as bases ideológicas dessa política e contrapõe seus pressupostos à

abordagem de Paulo Freire, mobilizando a perspectiva da alfabetização como processo discursivo e a Neurolinguística Discursiva.

Seguindo essa linha de reflexão sobre políticas educacionais, *Arianny Grasielly Baião Malaquias, Kamila da Silva Gonçalves e Suzana Lopes de Albuquerque* trazem uma análise crítica sobre o voluntariado no Programa Brasil Alfabetizado. As autoras questionam a dependência de alfabetizadores voluntários e refletem sobre a influência do capital na reconfiguração dos propósitos da educação, expondo as contradições da governança educacional.

A leitura e sua democratização também ganham espaço na obra. *Poliane Vieira Nogueira* discute as políticas públicas voltadas ao fomento da leitura no Brasil, evidenciando a necessidade de garantir não apenas o acesso ao livro, mas também a formação de mediadores que incentivem a prática leitora de forma efetiva. O capítulo ressalta a urgência de ações governamentais que consolidem a literatura como um direito acessível a todos.

A formação docente é outro tema central. *Dagmar Dnalva da Silva Bezerra e Luciana Gomes Ribeiro* investigam como os cursos de licenciatura em Dança em Goiás preparam professores para atuar no ensino fundamental e médio. A partir da análise dos projetos curriculares da UFG e do IFG, as autoras discutem a relação entre corpo, dança e pedagogia, refletindo sobre os desafios da formação docente nesse campo específico.

Já *Eliete dos Santos Silva, Pedro Wilson Ferreira e Silva Kran, Daniel Silva Barbosa e Lidiane de Lemos Soares Pereira* voltam o olhar para a reforma do ensino médio em Anápolis, Goiás. Com base em uma pesquisa qualitativa com professores da rede estadual, os autores identificam dificuldades como a falta de formação adequada, a necessidade de investimentos e a redução da carga horária de disciplinas. O capítulo ainda discute mudanças recentes na legislação e seus impactos no cotidiano escolar.

O cenário da educação superior e sua internacionalização são explorados por *Aline Gomes da Silva, Kamilla Mendes Matos, Luciano*

de Paula Pereira Perilo e Maria Carolina Terra Heberlein, que analisam o Programa Estudante Convênio (PEC-G). A pesquisa destaca os desafios enfrentados por estudantes estrangeiros, como barreiras linguísticas e dificuldades financeiras, e propõe políticas que possam fortalecer o programa, ampliando o suporte acadêmico e institucional.

*Patricia Loch Ramalho e Alan Ricardo Duarte Pereira* discutem questões de gênero e diversidade no contexto escolar. O estudo examina como a escola muitas vezes reforça normas heteronormativas e marginaliza identidades não conformes, problematizando a chamada "pedagogia do armário". Além disso, o capítulo analisa políticas educacionais voltadas para a inclusão e igualdade de gênero, ressaltando avanços e desafios na construção de uma educação mais plural e inclusiva.

No capítulo seguinte, *Reynaldo Zorzi Neto* analisa a implementação do PROUNI (Programa Universidade para Todos), política pública criada em 2004, durante a gestão do então ministro Fernando Haddad no Ministério da Educação (MEC), no governo Lula, por meio da Lei nº 11.096/2005. Com base em dados e fundamentos teóricos aprofundados, o autor discute o papel do PROUNI na democratização do acesso ao ensino superior. Destaca, porém, que, embora o programa tenha sido amplamente divulgado pelo governo como uma medida para ampliar o acesso de estudantes de baixa renda à universidade, é criticado por setores progressistas da educação por funcionar, na prática, como uma forma de financiar o ensino superior privado com recursos públicos.

No capítulo "A reestruturação da carreira docente no estado de Goiás: desvalorização e precarização do trabalho", *Kamylla Pereira Borges* aborda a reestruturação da carreira dos docentes da rede estadual de Goiás através da análise documental da Lei 23.068/2024, que alterou a Lei 13.909/2001 (Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal da Educação de Goiás), com o objetivo de analisar os impactos dessa legislação sobre a precarização do trabalho docente, investigando suas relações com a lógica neoliberal. O capítulo traz reflexões importantes que

apontam que essa reestruturação promove uma desvalorização progressiva da carreira docente na rede estadual e que é importante estarmos atentos para lutar contra essa desvalorização crescente da profissão, que pode acarretar, inclusive, um apagão de professores na rede pública no futuro.

Por fim o capítulo: Educação Escolar Indígena: Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Ênfase nas Escolas Paranaenses apresenta uma análise criteriosa das orientações legais e documentais que fundamentam a organização administrativa e pedagógica das escolas indígenas, com foco especial nas instituições paranaenses. A partir de um estudo bibliográfico e documental, os autores discutem os marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96), o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (1998) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que respeite as especificidades culturais de cada povo indígena. O texto propõe reflexões sobre os desafios e possibilidades para o trabalho docente nos Anos Iniciais, defendendo uma educação diferenciada que sirva de base para a produção de materiais didáticos e práticas alfabetizadoras que dialoguem com os saberes tradicionais e a realidade das comunidades indígenas.

Os capítulos que compõem esta coletânea dialogam diretamente com o tema central do livro, "Perspectivas para educação no Brasil: políticas educacionais em questão", ao analisar criticamente as reformas, diretrizes e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. As discussões abrangem desde a imposição de modelos pedagógicos, como o método fônico, até a precarização da alfabetização de jovens e adultos por meio do voluntariado. Além disso, a obra evidencia a influência das políticas públicas na democratização do acesso à leitura, na formação docente, na reformulação do ensino médio e no trabalho docente no estado de Goiás, demonstrando como essas ações impactam diretamente a qualidade da educação. Questões estruturais, como a internacionalização do ensino superior e a

inclusão de gênero e diversidade nas escolas, também são abordadas, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam equidade e qualidade. Dessa forma, os capítulos não apenas analisam os desafios e contradições das políticas atuais, mas também contribuem para o debate sobre o futuro da educação pública no Brasil, reafirmando seu papel como um direito humano fundamental e instrumento de transformação social.

Kamylla P. Borges  
Reynaldo Zorzi Neto  
Março de 2025.

# Capítulo 1

---

## CONTRA PAULO FREIRE, MAS A FAVOR DE QUÊ? UMA DISCUSSÃO SOBRE A IMPOSIÇÃO DO MÉTODO FÔNICO NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO BOLSONARO

*Isabella de Cássia Netto Moutinho*

*Enrico Bueno*

### Apresentação

Este capítulo tem como objetivo principal discutir a Política Nacional de Alfabetização do governo Jair Bolsonaro, tendo em vista a imposição do método fônico capitaneada pelo então secretário Carlos Nadalim. Adicionalmente, reflete o contraponto ideológico feito usualmente por esse grupo político a Paulo Freire, visando compreender as razões últimas dos ataques ao autor, bem como os contrastes em relação a ele. Para o estudo da Política Nacional de Alfabetização, mobilizamos a perspectiva da Alfabetização como Processo Discursivo (Goulart, 2014; Smolka, 1995, 2012), em interlocução com a Neurolinguística Discursiva (Coudry, 1986; 2007; Coudry e Freire, 2010) – abordagens afins que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), conforme os trabalhos de Lev Vigotski, Alexei Leontiev e Alexander Luria – e os estudos discursivos, representados por Michel Pêcheux, Eni Orlandi e Carlos Franchi. Assim, o capítulo apresenta, nos dois tópicos iniciais, suas bases teóricas; em seguida, trata da Política Nacional de Alfabetização, problematizando seus pressupostos metodológicos; por fim, antes das considerações finais, propõe uma breve reflexão sobre o legado de Paulo Freire e seu contraste em relação aos pressupostos da política implementada.

## A alfabetização em perspectiva discursiva

Os estudos sobre alfabetização no cenário brasileiro tiveram importantes avanços nos finais do século XX. Particularmente nas décadas de 1970 e 1980, a alfabetização foi tema de estudo de diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística (Abaurre, 1986; Cagliari, 1989), a Psicolinguística (Ferreiro; Teberosky, 1986), a Sociolinguística (Soares, 1985, 1986) e os estudos em Educação que abordam tanto os aspectos discursivos e sociointeracionistas (Smolka, 2012) quanto suas dimensões políticas, sociais e pedagógicas (Freire, 1983, 1987).

Neste contexto, estudos linguísticos de cunho enunciativo/discursivo e sociointeracionista, formulados sobretudo por Carlos Franchi (1977) e João Wanderley Geraldi (2002), buscavam afastar a linguagem de uma concepção que a relacionava a um código ou instrumento, com um sentido dado *a priori* e alheio às condições sociohistóricas de produção. Tais estudos enfatizaram a necessidade de compreender a língua como uma atividade histórica, carregada de sentidos da realidade prática. A linguagem é considerada uma construção simbólica que emerge no contexto das interações e relações de poder entre as pessoas durante suas interações; sobretudo, é constitutiva de sujeitos. Assim, a concepção de linguagem adotada na perspectiva discursiva de alfabetização é a formulada por Franchi (1977, p. 12), que a define como “trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma às suas experiências”. Para o autor, o fenômeno da linguagem não pode ser compreendido fora das interações sociais, que são condição do desenvolvimento da linguagem e espaço que possibilitam a apropriação do sistema linguístico pelo sujeito, “na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores”; por isso, “essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução” (*idem, ibidem*). Essa concepção se assenta tanto na PHC quanto no conceito de

*interlocução*, desenvolvido na Linguística e central para Franchi e Geraldi. Para eles, a interlocução é lugar privilegiado de constituição de sujeitos e produção de linguagem – que só se apresenta como significativa na singularidade do momento em que se insere e se enuncia.

No aprofundamento dos conceitos de sujeito e linguagem, destacam-se também os estudos do campo da Análise do Discurso (AD), bem como a teoria da enunciação de Bakhtin. Sobre essas bases, Ana Luiza Bustamante Smolka analisa o processo de aquisição da escrita em situações de interações discursivas que fazem parte das primeiras etapas da alfabetização. Para a autora, alfabetizar implica uma ação pedagógica em que a leitura e a escrita são conduzidas em práticas discursivas e na interlocução.

Smolka argumenta, mobilizando Orlandi e Pêcheux, que é possível identificar pistas concretas para analisar e caracterizar a enunciação em contexto escolar, o que envolve, em primeiro lugar, o *discurso*, conceito com o qual a AD extrapola a análise da dicotomia língua/fala. O discurso é um objeto da história, imprevisível, manifesto na materialidade linguística e na discursividade, que não se restringe a transmitir uma mensagem entre interlocutores, mas se revela como efeito de sentido no qual língua, ideologia e história estão articuladas. Nesta perspectiva, a linguagem deixa de ser um fenômeno da língua (supostamente transparente, código previsível) e passa a ser situada no âmbito da discursividade e da materialidade específica, em que o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso (Orlandi, 2006). Assim como a ideologia, as condições históricas de produção, a teia histórica e social, a memória e a exterioridade têm função central na compreensão da discursividade imanente dos textos.

Assim, a autora apresenta uma reflexão das relações de ensino, na qual elabora questões norteadoras à prática pedagógica: “quem é essa criança para quem eu falo? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno?” (Smolka, 2012, p. 37). No mesmo

sentido, indaga sobre a criança e o professor na prática pedagógica: “qual é o lugar do professor na escola? E qual é o lugar da criança, do aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o lugar a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)?” (*idem, ibidem*). No trabalho pedagógico guiado por tais questões, as interações sociais, ancoradas na escrita e na oralidade, são travadas na vida concreta, em complexo processo de elaboração e transformação sociohistórica, no qual a dimensão alteritária se revela e se fortalece.

Sobre essas premissas e indagações, Smolka caracteriza, em *A criança na fase inicial da escrita*, a alfabetização como um processo discursivo. A autora mostra como o intercâmbio de textos em sala de aula é uma oportunidade para gerar discussões sobre aspectos gráficos e ortográficos da escrita, além de interpretações, (re)formulações e negociações de sentido. Isso é possibilitado pelas diferentes formas de organização e interação das crianças e pela diversidade de recursos para a produção textual, que são geradoras de novas formas de ler e escrever, inclusive com a professora no papel de escriba. Assim, a criança assume diversos papéis: interlocutora, escritora, autora, leitora, mediadora, corretora; ela sugere, reescreve, muda o final de uma história, decide o futuro de personagens – de modo que “na dinâmica de interação e interlocução, as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam, falam sobre assuntos relevantes para elas” (Goulart; Santos, 2017, p. 107). Estas questões se tornam matéria-prima no processo de alfabetização, já que possibilitam que o professor veja como o discurso cotidiano revela não só o trabalho com a escrita que se inaugura, mas também marcas da realidade sociocultural e dos grupos com os quais as crianças interagem.

Destarte, o texto da criança não é visto como mera repetição ou reprodução do texto coletivo, mas um novo momento de interlocução, dada sua incompletude, pelo que é mais ou menos relevante para cada criança. Assim, a escrita que inicialmente é, de certa forma, representação do discurso interior (Vigotski, 2001), passa a exigir desdobramentos (textuais, gráficos, ortográficos,

sintáticos e semânticos), pois o outro, leitor, está implicado no jogo discursivo de formações imaginárias que conduz a escrita. De acordo com Smolka (2012, p. 152), esse movimento pedagógico incorpora a escrita como uma prática discursiva, em que:

Gradualmente, essas marcas iniciais vão se transformando: a escrita truncada e inlegível das primeiras tentativas vai adquirindo o caráter da legibilidade para o outro. Mas essa legibilidade implica normas, funciona num espaço de regularidade que não são, no entanto, imutáveis, e que podem ser negociáveis (As transformações sociohistóricas se produzem nestes espaços.). A quantidade de omissões e aglutinações vai diminuindo e a escritura vai sendo marcada pelo fluxo e pela fluência da fala com suas hesitações, repetições, lapsos e incertezas. Começam a se delinear as dúvidas com respeito à ortografia e à segmentação. Mas este fluxo e esta fluência também são marcados pela ênfase, pela entonação, pela emoção, pelas condições do dizer de cada um. É preciso encontrar, então, marcas que digam por escrito, que indiquem, que revelem, pela escritura, intenções, paixões, indignações.

Deste modo, na perspectiva discursiva, a relação entre a escrita com sentido e a legibilidade da escrita é fulcral na compreensão de que tipos de atividades e procedimentos pedagógicos favorecem o caminho da criança em direção à escrita convencional: aquela que é norteada pelo sentido, situada em uma prática discursiva que implique mais do que letras e suas relações com os sons; ou palavras e frases descontextualizadas. A alfabetização não pode prescindir de processos de constituição de sentido e seus modos de produção, guiando-se por questões fundamentais como: vamos escrever o quê, por quê, para quem? Vamos ler o quê, para quem e por quê? Quando não é possível encontrar respostas para essas questões – ou quando se responde que tais atividades têm um fim em si mesmas ou servem como treino de leitura e escrita –, vemos diante de uma perspectiva oposta à discursiva, na qual as crianças se veem privadas da reflexão acerca de aspectos linguístico-discursivos; aspectos que a relação com o outro, na interlocução e nas práticas discursivas, pode proporcionar.

## Fala, leitura e escrita na perspectiva da Neurolinguística Discursiva

A Neurolinguística Discursiva (ND) teve início na década de 1980, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Voltada inicialmente para a avaliação da linguagem nas afasias e outros processos patológicos, as pesquisas da ND passaram a se debruçar sobre os instrumentos de avaliação clínica e escolar da fala, leitura e escrita infantil. Neste período, os pesquisadores do campo identificaram um excesso de laudos com diagnósticos de patologias relacionadas à aprendizagem, como Dislexia, TDAH, TEA, entre outras. Para melhor investigar esse fenômeno – e intervir com crianças identificadas com dificuldades escolares –, a professora Maria Irma Hadler Coudry criou, em 2004, o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho).<sup>1</sup> Nesse período, as pesquisas da ND identificaram outras questões que se constituíam como impeditivos para o aprendizado – de ordem afetiva, social, cultural, política e pedagógica – e que ficavam muitas vezes encobertas pelo laudo clínico (Coudry, 2009). Essa obliteração de problemas de outras esferas com o rótulo da patologia é chamada, na ND, de *patologização de dificuldades normais do aprendizado*, o que equivale à ideia de *medicalização*, seguindo outros autores que se debruçam sobre a questão (Moysés; Collares, 2011). Face a este cenário, muitas das pesquisas da ND se dedicam a compreender e criticar os dispositivos históricos e contemporâneos que configuram a base dessa patologização.

---

<sup>1</sup> O CCazinho é um núcleo extensionista do IEL/Unicamp, derivado do Centro de Convivência de Afásicos (CCA), do qual participam crianças com dificuldades de leitura e escrita, seus pais/responsáveis, pesquisadores e cuidadores. A proposta para cada criança é avaliá-la qualitativamente: descobrir suas dificuldades, a relação que estabelece com a leitura e a escrita no ambiente escolar e fora dele, seu contexto afetivo/familiar, a variedade de língua que fala, se há ou se já houve intervenção clínica, os relatos da escola sobre a criança e da criança sobre a escola. O objetivo é intervir no processo de aprendizado, sobretudo ao longo do acompanhamento longitudinal.

Além da crítica, a ND apresenta um contradiscurso, que envolve os pressupostos teóricos e metodológicos da PHC e a análise heurística das hipóteses de escrita das crianças, articulando a Linguística à Educação. Aquilo que a literatura médica e os protocolos clínicos reduzem à omissão, adição, inversão e troca de letras de caráter potencialmente patológico, na análise da ND são evidências do trabalho linguístico-cognitivo da criança ao lidar com, por exemplo, as diferenças entre a oralidade e a escrita, a representação da sílaba complexa e das consoantes, as surdas e sonoras, as variações fonológicas e as variedades linguísticas.

Para a compreensão do processo singular do aprendizado de leitura e escrita, três conceitos são cruciais à ND: cérebro, sujeito e linguagem. O *cérebro* é compreendido em sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos da PHC e de Freud (1973). Vigotski, sobretudo, ressalta a variação funcional do cérebro como característica da humanidade: o cérebro é um patrimônio biológico comum, mas seu funcionamento e organização neurológica variam a depender das vivências que promovem (ou não) o desenvolvimento. Essa variação é determinada por diferentes relações históricas, sociais e culturais que constituem os sujeitos, mediadas pela linguagem. A *linguagem*, por sua vez, é constitutiva dos sujeitos: uma construção coletiva, histórica e social, que confere a ela um caráter de indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada. Na mesma direção, a concepção de *sujeito* que se alinha a tais conceituações de cérebro e linguagem se distancia da concepção de sujeito padrão e quantitativamente mediano, subjacente à abordagem clínica. O sujeito é constituído na e pela linguagem (Franchi, 1977) em um processo singular de determinação sociohistórica; processo indeterminado que escapa de idealizações. A linguagem assume, assim, a função de regulação dos processos psíquicos e de especialização das funções psicológicas superiores (além da própria linguagem), como atenção, memória, corpo (*práxis*), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade.

Mediante esse substrato, a ND problematiza as atividades descontextualizadas e padronizadas que costumam ser priorizadas no ambiente escolar e clínico, identificadas tanto nos livros destinados aos profissionais da área clínica para avaliação e intervenção quanto nos cadernos das crianças que frequentam o CCazinho; em contraste a essas práticas, propõe atividades discursivamente orientadas. Nos atendimentos coletivos, lemos receitas e cozinhamos; lemos placas, propagandas e avisos que estão no *campus*; lemos os cardápios das cantinas da Unicamp e, sobretudo, lemos livros. Lemos livros e falamos sobre eles, possibilitamos que as crianças perguntem o que não entenderam, pedimos que elas contem e recontem a história, organizando assim o eixo narrativo.

O que percebemos, na mesma direção de Goulart (2017, p. 33), é que “o sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo; a ‘consciência’ linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita, mas se desenvolve em meio a atividades significativas”. Nessas práticas discursivas, vemos que as crianças se deslocam do lugar de *criança com dificuldade escolar* para o de *sujeito da linguagem*, leitora e escritora em diversas práticas em que a função social da leitura e da escrita fica evidente. Nesse percurso, muitas das dificuldades da criança apontadas pela escola e pela clínica são superadas, conforme atestam os dados acumulados no CCazinho e analisados em diversas pesquisas da ND (Aquino, 2016; Coudry, 2007, 2009; Moutinho, 2014; Muller, 2018).

### **Bolsonaro, Nadalim e a Política Nacional de Alfabetização**

Após eleito e empossado, Jair Bolsonaro e os quadros que assumiram o Ministério da Educação fizeram uma série de declarações polêmicas sobre a educação pública, que vieram acompanhadas de vários ataques aos professores. Os ataques envolvem temas como a suposta predominância de temas como a ideologia de gênero na educação infantil, a dita doutrinação política e ideológica no Ensino Fundamental e Médio e uma

presumida imposição de pesquisas com teor comunista no Ensino Superior. Dentre esses ataques, os que se fazem relevantes ao capítulo envolvem a política de alfabetização e a formação de professores.

Em 2 de janeiro de 2019, Bolsonaro nomeou Carlos Francisco de Paula Nadalim para assumir o cargo de Secretário Nacional de Alfabetização. Carlos Nadalim, antes de assumir o cargo de Secretário, era coordenador pedagógico de uma escola em Londrina e mantenedor do blog *Como Educar seus Filhos*. Ele foi indicado pelo então ministro Ricardo Vélez Rodríguez a partir de uma sugestão do falecido autointitulado filósofo Olavo de Carvalho. De acordo com Nadalim, a principal causa dos altos índices de analfabetismo funcional no Brasil é que predominam nas diretrizes do Ministério da Educação o que ele chama de “ideologia construtivista”. Com efeito, confundidas com “métodos de alfabetização”, as concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky – que ficaram marcadas no Brasil como emblemas do construtivismo – foram difundidas com pouca profundidade e reflexão, o que fez com que surgissem dúvidas sobre o papel do professor no ensino de leitura e escrita: a criança é vista como construtora do conhecimento e o aprendizado aconteceria naturalmente, de maneira integrada ao uso social da leitura e da escrita. A questão do método ficou em segundo plano durante os anos em que se divulgou o trabalho de Ferreiro e Teberosky.

Nadalim mantém um canal no *Youtube* no qual divulga vídeos apresentando suas opiniões sobre temas diversos; sobretudo sobre as diretrizes para a alfabetização propostas nos governos anteriores. O canal conta com mais de 250 mil inscritos, mas alguns vídeos (posteriormente apagados) chegaram a ter 5 milhões de visualizações (Cf. Moutinho, 2019). Em um deles, Nadalim afirmava que o “método construtivista” (o que já revela a suposição equivocada de que Ferreiro e Teberosky propuseram um método) “demonstra uma preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes”. Em outro vídeo, Nadalim se diz

preocupado com o fato de que as então diretrizes do MEC não trazem orientações claras com base em evidências científicas atualizadas de como alfabetizar as crianças. Além de criticar a perspectiva ferrereana, Nadalim tem também como alvo Magda Soares, uma das primeiras a explorar o conceito de letramento no Brasil. O vídeo mais assistido do canal tratava desse tema e era intitulado: “Letramento: o grande vilão da alfabetização no Brasil”.

Para além de Ferreiro e Soares, Nadalim e o ex-presidente tomam Paulo Freire como alvo. A campanha de Bolsonaro em 2018 tinha como mote educacional principal a desqualificação do autor e sua culpabilização pelo fracasso escolar no Brasil. No plano de governo, era colocada grande ênfase sobre o objetivo de “*expurgar Paulo Freire das escolas*”. Durante a campanha, Bolsonaro não poupou seu vocabulário armamentista ao dizer que expulsaria Paulo Freire do MEC “com um lança-chamas”. Normalmente, não são explicitados os motivos, mas podemos inferir que são os mesmos apontados por Olavo de Carvalho e Nadalim em seus vídeos: a preocupação, dita exagerada, com a formação de um cidadão crítico, que leia o mundo (Freire, 2005), e a suposta despreocupação com os métodos “eficazes”. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que a questão é sobretudo ideológica, já que o autor era repetidamente dito *comunista* pelos apoiadores do ex-presidente.

A solução, para Nadalim, é o método fônico, definido por ele como método que “apresenta às crianças as letras e os sons da fala antes de iniciá-las em atividades com textos”. Em um dos vídeos, o autor explica que primeiro a criança precisa ser exposta a atividades que tenham como foco a relação entre as letras e os sons das letras, já que assim irão aprender o que seria mais relevante: “a decodificação e a codificação da linguagem escrita, para depois evoluir aos textos”. Nos vídeos, Nadalim ressalta que há “estudos internacionais” que comprovam a superioridade desse método e rejeitam os chamados métodos globais e a noção de letramento. Desta maneira, abriu-se o caminho para solidificar um discurso oficial que legitimava o método fônico e a chamada “consciência

fonológica”<sup>2</sup>. Para tal, o governo lançou, em 2 de janeiro de 2019, um decreto para a nova política de alfabetização, no qual enfatiza o método fônico como o ideal para ser utilizado em sala de aula, adota o termo *literacia* para marcar posição contrária ao letramento e define alguns conceitos centrais:

I - alfabetização: ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; [...] IV - consciência fonêmica: conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática: ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; [...] VII - literacia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar: conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores (Brasil, 2019).

Em seus “princípios e objetivos”, o texto da Política Nacional de Alfabetização volta a citar o método fônico como eficiente e determina que os programas de alfabetização a serem adotados adiante devem se fundamentar na instrução fônica, na consciência fonêmica (aparentemente, o mesmo que consciência fonológica) e nas ciências cognitivas:

II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação; III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas; IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a)

---

<sup>2</sup> Não é objetivo deste trabalho um levantamento das várias definições de “consciência fonológica”: tomamos como referência o trabalho de Capovilla e Capovilla (2003), que a definem como a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua. O treino de consciência fonológica melhoraria o que os autores chamam de representação fonológica das crianças, especialmente as que teriam problemas de aprendizagem, já que torna possível a identificação de rimas, de palavras que, segundo os autores, têm início e fim com os mesmos sons, além de permitir a manipulação de fonemas para que se possam formular novas palavras. A esse respeito, ver: Moutinho, 2019, 2021.

consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita (Brasil, 2019).

Antes de tratar da perspectiva fônica em si, cabe a atenção para algumas questões colocadas por Ludmila Andrade (2010) que ultrapassam a sala de aula e que envolvem a imposição deste método. Em 2010, a autora já chamava a atenção para interesses mercadológicos que estavam envolvidos na propaganda que se fazia em torno do método fônico, especialmente por instituições privadas. Na época, algumas secretarias de educação de alguns estados e municípios começaram a adotar o método fônico como norma por influência de instituições privadas. Andrade (2010, p. 9) nos mostra alguns desdobramentos:

O primeiro aspecto que chama a atenção é de caráter político, pois a adoção de tais métodos por secretarias de educação tem curto-circuitado políticas de seleção e avaliação do livro didático, programas do Ministério da Educação. Há duplicação de gastos e o funcionamento de políticas públicas começa a ser orientado por modos estrangeiros à política traçada pelo ministério, guiados pelo privado. Diferentemente do que preveem os programas de distribuição dos livros didáticos pelo MEC, nesta adoção de materiais produzidos por grupos privados (que não constam nas opções oferecidas pelo ministério), não há escolha docente de materiais. Assim, vê-se que alguns métodos de ensino da língua escrita parecem passar ao largo das políticas e com este status privilegiado vão demarcando seu território, são amplamente propagandeados, sem ter, entretanto, obtido a chancela do governo federal.

É preciso sempre destacar que, quando um método ou teoria é adotado nas diretrizes oficiais, há repercussão nos cursos de formação inicial e continuada; há busca dos professores pelas teorias que chegam com a promessa de inovação e de efetividade, especialmente se “comprovadas internacionalmente” – embora, no caso do método fônico, Nadalim não cite quais são os estudos internacionais que comprovariam sua eficácia nem problematiza o fato de que, se produzidos fora do Brasil, não abordam as especificidades do Português Brasileiro.

Mas de que trata o método fônico? Ele é embasado por uma concepção de língua escrita como sinais gráficos associados ao som da língua falada. A alfabetização seria o ensino da relação sistemática entre grafemas e fonemas. As atividades envolvem, portanto, a memorização de pares biunívocos de letras e fonemas a partir de valores sonoros que constam no quadro fonológico do português brasileiro, e geralmente envolvem textos escritos para este fim ou frases e palavras descontextualizadas. Dessa maneira, as atividades consistem na segmentação das palavras e na ênfase do fonema que se quer abordar, de modo a prolongá-lo, ou mesmo a tentativa de pronunciá-lo isoladamente da palavra. Assim, antes de se falar a palavra *flor*, o professor isola a fricativa, pronunciando algo como ffff-lor. Ou então, para diferenciar /k/ e /g/, o professor deve isolá-los e enfatizá-los. Primeiro são ensinadas as vogais e depois as consoantes, com base no pressuposto de que vogais são mais fáceis. Desse modo, o som das letras na palavra é tomado de maneira abstrata, incompatível com a língua em funcionamento, sem correlação com os sentidos que circulam nas práticas discursivas.

Quanto a isso, são bastante ilustrativos muitos exercícios disponíveis na internet e prontos para serem fotocopiados pelos professores e disponibilizados aos alunos. As atividades a seguir aparecem nos primeiros sites vinculados ao Google quando realizamos uma busca com as palavras “atividades + método + fônico”. Elas são muito recorrentes nos cadernos das crianças que frequentam o CCazinho e são utilizadas por Fernando César Capovilla em seus cursos e palestras como exemplo de atividade para a alfabetização. Capovilla é um dos principais defensores do método fônico no Brasil, autor de diversas apostilas e materiais e recorrentemente citado por Nadalim como autoridade no assunto.

Figura 1 – Método fônico/boquinhas

  **\_\_BELH\_\_** \_\_\_\_\_  
  **\_\_L FANT\_\_** \_\_\_\_\_  
  **\_\_GREJA\_\_** \_\_\_\_\_  
  **\_\_V\_\_** \_\_\_\_\_  
  **\_\_RSO\_\_** \_\_\_\_\_

Tabela de associação

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | I | O | U |
| A |   |   |   |
| E |   |   |   |
| O |   |   |   |

Leta e escreva:



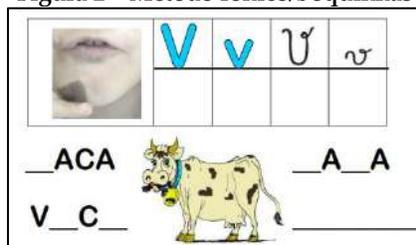
Fonte: <https://blog.psiqueeasy.com.br/>

A análise do exercício acima levanta uma série de questões. Considerando que fala, leitura e escrita funcionam como um tripé para a entrada da criança no mundo das letras (Coudry; Bordin, 2012), é comum que a criança se apoie na própria fala para escrever, principalmente no início da alfabetização. Uma criança que faça essa atividade, apoiada na fala, estará diante de uma série de questões: primeiramente, a imagem que mostra a boca não corresponde ao fenômeno de alteamento de vogais que ocorre em final de palavra na maior parte das variedades do português brasileiro, como vemos em *abelha*, *ovo* e *elefante*. Não raro, as crianças escrevem *ovu* por *ovo* ou *elefanti* por *elefante*, reproduzindo a fala na escrita. Se ela seguir a instrução dada de posicionamento da boca, reproduzirá uma fala artificial, não correspondente à sua e de seus pares, e se verá diante de uma grande confusão.

No exercício, a criança deve ainda fazer uma leitura da posição da boca e escrever a palavra que está, em tese, sendo dita. Como diferenciar o *e* e o *i*? Como diferenciar o *f* e o *v* se são labiodentais e se diferenciam apenas pelo traço de sonoridade? Vemos, na atividade a seguir, que a imagem para a representação de *v* também

poderia representar o *f*; e é o que de fato ocorre em outras atividades da mesma página.

Figura 2 – Método fônico/boquinhas



Fonte: <https://blog.psiqueeasy.com.br/>

O mesmo acontece com a representação de outros pares sonoros. Como vemos, ignoram-se, no material, questões importantes e básicas da Linguística, como o ponto e o modo de articulação e produção da fala que envolvem língua, palato, lábios e o traço de sonoridade.

Considerando que atividades desse tipo são aplicadas para crianças que apresentam dificuldades escolares, cabe perguntar: de que maneira elas podem ajudar crianças se o sentido do texto fica fora da interação entre o adulto e a criança? Como elas podem ajudar se os aspectos rítmicos, prosódicos, interacionais e discursivos que subjazem à leitura estão suspensos nestas propostas, ou completamente desfigurados? Como podem ser motivadoras e significativas se apagam o sujeito, a história, a cultura; se desconsideram os aspectos que importam para a compreensão e a produção textual ou, quando abordados, são apartados do sentido do texto, de modo a serem apenas identificados de maneira artificial? Como esse tipo de atividade pode ser uma alternativa a propostas que envolvem o conceito de letramento e trabalham com diferentes gêneros textuais que de fato fazem parte da vida da criança, como bilhetes, propagandas, legendas de imagens ou filmes, instruções de manuais, etc.?

Deve-se destacar, inclusive, a incoerência de atividades de “consciência fonológica” que pedem que a criança leia de cabeça

para baixo, apenas palavras de uma parte do texto, ou apenas os sinais de pontuação e acentos, palavras do final e do começo de cada linha ou frase. Há, em outros materiais (Bicudo, 2016), as instruções para que a criança leia da direita para a esquerda, contrariando o sentido da leitura nas línguas ocidentais. Além disso, as crianças que estão em fase de alfabetização, no início do ensino fundamental I, não conhecem conceitos como adjetivos, numerais e substantivos, o que pode tornar essas atividades confusas e frustrantes. Em suma, a subjetividade é suspensa para dar lugar ao *non-sense* que não vemos acontecer nem mesmo nas práticas escolares tradicionais, já que estas envolvem, sobretudo, cópia e exercícios de perguntas cujas respostas são facilmente localizáveis no texto.

Neste ponto, é preciso apontar que a justificativa dada pelo governo para impor o método fônico era a de que os índices de fracasso nas avaliações nacionais, como a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e a Prova Brasil, eram muito altos.<sup>3</sup> Entretanto, como são essas avaliações? Ainda no contexto do governo Bolsonaro, a página do INEP (*apud* Moutinho, 2019) oferecia algumas informações sobre a ANA. Na matriz da prova de Língua Portuguesa, o eixo estruturante Leitura indicava as seguintes habilidades: 1) Ler palavras com estrutura silábica canônica; 2) Ler palavras com estrutura silábica não canônica; 3) Reconhecer a finalidade do texto; 4) Localizar informações específicas em textos (exemplos de suporte oferecidos pela matriz: cartazes, listas telefônicas, guias de programação infantil,

---

<sup>3</sup> É importante destacar que, em meados do mesmo ano de 2019, a ANA deixou de ter essa nomenclatura e foi incorporada ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Naquele ano, diferentemente dos anteriores, a alfabetização foi avaliada apenas mediante amostragem. Sob Bolsonaro, a alfabetização foi avaliada de forma ampla apenas em 2021, já com os efeitos da pandemia. Contudo, a referência à ANA tem como propósito destacar a incoerência argumentativa de mobilizar seus resultados para advogar em favor do método fônico – haja vista a limitação dessa abordagem diante dos indicadores propostos na matriz de referência da própria avaliação.

reportagens); 5) Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos (exemplos: contos, histórias, crônicas); 6) Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais (exemplos: textos literários, artigos de revista infantil, etc.); 7) Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal (exemplos: tirinhas, quadrinhos, piadas, etc.); 8) Identificar o assunto de um texto (exemplos: reportagens, textos informativos); 9) Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores (exemplos: contos, histórias, reportagens, textos informativos).

Como vemos, a ANA avaliava a compreensão de gêneros textuais e não apenas textos artificiais produzidos especialmente para fins avaliativos. A prova envolvia tirinhas, anúncios, contos, reportagens, cartazes, etc. Ademais, articulava a linguagem verbal e não verbal, avaliava se a criança conseguia fazer inferências, relacionar as partes do texto marcadas por conectores. Assim, aparentemente, divide-se o texto a partir de seu sentido, e não em linhas verticais, horizontais, metade da linha, como é proposto no manual de consciência fonológica.

No eixo estruturante Escrita, por sua vez, são indicadas três habilidades: 10) Grafar palavras com correspondências regulares diretas; 11) Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; 12) Produzir um texto a partir de uma situação dada. Ainda que, aqui, as proposições se assemelhem mais a certas instruções recorrentes nos manuais de consciência fonológica, vemos que a ANA propunha que a criança produzisse um texto a partir de uma situação dada, com recursos coesivos e pontuação, o que difere substancialmente dos exercícios de completar frases, apontar sinônimos e antônimos, categorizar palavras, etc.

Andrade (2010) analisou os resultados das avaliações nacionais da alfabetização e apontou que a criança até aprende a ler (se a leitura for tomada como a compreensão dos sons por letras). Mas, se tomarmos leitura como constitutiva da compreensão do mundo, dos sentidos, das relações entre textos e inferências

avaliadas nas provas, os resultados não são bons. Isso mostra que elas se saem bem na tradução de letras em fonemas, que para elas o sistema fonético brasileiro não chega a ser um fantasma. A autora segue argumentando que é justamente por isso que, na prática pedagógica, é um risco reduzir a alfabetização a abstrações e sonorizações propostas pelo método fônico e não ter como norte do trabalho o sentido de ler e escrever. Além disso, o método fônico apaga aquilo que os alunos conhecem de melhor: sua própria fala. As sonorizações propostas impõem uma língua artificial, em quase nada similar às variedades do português brasileiro, e confundem a criança que não sabe em que fala se apoiar para escrever: a própria fala, a fala do adulto com quem convive em casa, a fala espontânea do professor ou a fala forçada que o professor elabora no momento dos ditados.

Assim, o método subestima a capacidade da criança de refletir as diferenças entre fala e escrita, e a priva de desenvolver reflexões sobre a fala nos mais diversos contextos e sobre a escrita. Com Andrade, afirmamos que as abordagens pedagógicas que concebem a língua como sistema e a aprendizagem como mera codificação e decodificação de fonemas se revelam antiprodutivas. É preciso “evocar os sentidos sociais da língua, embeber o ensino dos modos de funcionamento da língua escrita em práticas sociais de leitura e de produção de textos. E para nossas crianças estas estão oralizadas, fala-se mais do que se escreve” (Andrade, 2010).

Em suma, as atividades propostas pelo método fônico e nos manuais de consciência fonológica que o acompanham são contrárias à realidade linguística com a qual as crianças convivem, e a imposição desse método via decreto – sem participação social e investigação científica de sua viabilidade no contexto brasileiro – representa um retrocesso indescritível. Vimos que as tarefas desse método envolvem uma série de sonorizações precárias, apartadas de qualquer situação significativa da linguagem, o que faz da escola, ainda segundo Andrade, um “laboratório sonoro” em que se pronuncia uma língua à parte, sem enunciação, sem sentido. Ignora-se muito sobre a língua nesses manuais: a língua não é

apenas uma junção de fonemas e sua relação com grafemas. Tudo que compõe a língua só ganha sentido no discurso/interlocução, com a prosódia, as variedades linguísticas, os sujeitos, o contexto.

Deve-se questionar, enfim, as assertivas de que o método fônico é efetivo em outros países e que, antes das teorias do letramento, nas décadas de 1950 a 1990, ele predominava nas escolas e os resultados eram positivos. Primeiro, não se pode simplesmente crer que a implementação de políticas estrangeiras ditas bem-sucedidas no exterior irá repercutir da mesma maneira no Brasil. A estrutura escolar, as condições de trabalho, a valorização social e cultural da leitura, da escrita, da escola e da escolarização também têm papel determinante no sucesso e fracasso escolar, e quanto a isso nenhum país apresenta as mesmas variáveis que o outro. Sobre o sucesso anterior do método no Brasil, Andrade nos alerta que as informações sobre sucesso e fracasso escolar não estavam nos censos, aos quais sequer os pesquisadores tinham acesso; além do fato de que mais da metade da população brasileira era analfabeta.

Assim, com base em atividades que analisamos, aqui e alhures (Moutinho, 2021), o método fônico e os exercícios de consciência fonológica parecem ser mais um instrumento de expor ou gerar dificuldades de leitura e de escrita do que métodos que facilitariam o aprendizado, como argumentam os defensores. A escolha de Nadalim para a Secretaria, bem como a escolha das ciências cognitivas para embasar a Política Nacional de Alfabetização, parece ter sido motivada, por um lado, pela ignorância do governo em relação à pesquisa nacional nas áreas de letramento e alfabetização e, por outro, pela cega rejeição a concepções adotadas pelos governos anteriores, o que mostra a cruzada ideológica que norteava as ações de Bolsonaro e membros de seu governo. No meio desta cruzada, estão crianças sujeitas à patologização e professores em péssimas condições de trabalho, salário e saúde mental, aos quais uma abordagem metodológica bastante discutível se impõe por um decreto autoritário, cujas ideias não foram debatidas com a população nem com os especialistas no tema.

## O bolsonarismo contra Paulo Freire (e vice-versa)

Embora Paulo Freire não faça parte diretamente do subsídio teórico deste estudo, é indispensável tecer breves considerações a respeito dos contrastes entre sua abordagem e aquela vislumbrada pela Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro; primeiro, por causa de algumas afinidades que sua obra guarda com a perspectiva discursiva para a alfabetização e com a ND; depois, pelo fato de que o próprio grupo político bolsonarista se define – no que tange ao campo educacional – como oposição a Freire.

Antes de tudo, precisamos lembrar que a teorização inicial de Paulo Freire para a alfabetização se desenvolveu em um contexto muito específico: resultou da construção de estratégias para alfabetizar jovens e adultos trabalhadores rurais de Angicos, uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte, em 1963. O êxito de Paulo Freire impressionou a opinião pública de tal maneira que o governo federal, então chefiado por João Goulart, buscou estendê-lo a todo o território nacional. Paulo Freire narra, em *Educação como prática da liberdade*, suas considerações iniciais para formular as estratégias que utilizaria em uma cidade afastada e com poucos recursos. Freire considerava, sobretudo, a realidade concreta daqueles a quem deveria ensinar. Tratava-se de uma alfabetização diretamente ligada à *democratização da cultura*, na qual o sujeito humano não seria o “paciente”, ou o objeto do processo; uma alfabetização “que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (Freire, 1967, p. 104). Em outras palavras: para Freire, a capacidade de leitura da palavra poderia se desenvolver de forma concomitante à capacidade de leitura do mundo, esta sendo uma pré-condição importante para a transformação da própria realidade.

No propósito de que leitura e escrita fossem apresentadas aos moradores de Angicos como instrumentos de superação e de desenvolvimento de criticidade em relação às condições de trabalho às quais estavam submetidos, Freire opera com uma distinção entre dois mundos: a natureza e a cultura. Essa distinção

faria com que o homem pudesse pensar e repensar seu papel em sua realidade, entendendo a cultura como esforço criativo do homem, resultado de seu trabalho e aquisição de experiência. Assim, aprender a ler e a escrever seria uma “chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (Freire, 1967, p. 108). É nesta perspectiva que o autor define o que é ler e escrever para além das definições mecanicistas que reduzem a leitura e a escrita à codificação e à decodificação:

a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza (*idem*, p. 110).

Desse modo, Paulo Freire se afasta das cartilhas e utiliza palavras geradoras, que pudessem gerar outras e mostrar aos aprendizes a recursividade da escrita. Freire estabeleceu graus de dificuldade entre as sílabas e deu prioridade à apresentação das sílabas canônicas primeiro, para depois abordar as sílabas complexas. Podemos citar aqui o célebre exemplo de Freire de "tijolo" como palavra geradora:

A partir da primeira sílaba ti, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida, o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de jo, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira. Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada (ta—te—ti—to—tu), (ja—je—ji—jo—ju) e (la—le—li—lo—lu). Reconhecido o ti, da palavra geradora tijolo, se propõe ao grupo que o compare com as outras sílabas, o que o faz descobrir que, se começam

igualmente, terminam diferentemente. Desta maneira, não podem todos chamar-se ti (*idem*, p. 117).

A estratégia utilizada por Freire se assenta no chamado *método silábico* e se mostrou bem-sucedida, segundo o autor, não somente pelo procedimento em si, mas pela motivação para o aprendizado que o pesquisador suscitou entre os educandos. Além disso, Freire sempre vinculou o sucesso da prática ao principal objetivo do aprendizado da leitura e da escrita, já reconhecido nos levantamentos feitos pelo pesquisador: educação para a liberdade. É célebre também o exemplo dado pelo autor quanto às motivações para o aprendizado da leitura e da escrita: deixar de ser sombra dos outros e entrar no trabalho de cabeça erguida porque a escrita lhe tornara culto, de forma que poderia trabalhar para transformar o mundo.

Entretanto, vemos que Paulo Freire não apresenta um novo “método de alfabetização”: apenas mostra que, dentre as estratégias de alfabetização disponíveis das quais tinha conhecimento, julgou ser essa a mais adequada e eficiente; mas que seu sucesso se deu, de fato, em função da relação que ele estabeleceu entre a leitura e a escrita e a possibilidade que os adultos de Angicos teriam, com elas, de transformar suas vidas e o mundo. Se há algo que, com Carlos Rodrigues Brandão, podemos chamar de “Método Paulo Freire”, isso se refere antes a esse conjunto de estratégias – imanente e discursivamente orientadas – do que a um receituário fechado de técnicas de ensino para a aquisição da escrita; estratégias estas voltadas à alfabetização de jovens e adultos, ainda que muitas das concepções filosófico-educacionais do autor transcendam esse campo e possam inclusive ajudar a pensar, com as devidas mediações, a prática alfabetizadora com crianças.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire cita o filósofo Álvaro Vieira Pinto para falar de sua concepção de método, fundamentada na dialética de Hegel: o *método é a própria consciência*, que se movimenta em sua propriedade fundamental, a intencionalidade.

Só que “o próprio da consciência”, diz Vieira Pinto (*apud* Freire, 2005, p. 31), “é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável”. Em suma: não há *movimento da consciência* na abstração generalista e cartilhesca, mas sim num tipo de abstração – no sentido hegeliano e marxiano – que parte sempre do concreto para pensá-lo e retornar a ele.

Não por acaso, como afirma Brandão (1981), em alguns livros de Paulo Freire e de outros educadores, são poucas as páginas sobre o método e, não raro, elas estão escondidas em algum ‘anexo’. De fato, parece clara a resistência de Freire em reduzir sua proposta a um etapismo metódico de técnicas que pudessem ser vinculadas a qualquer conteúdo. Do contrário, enquanto filósofo dialético, Freire insiste reiteradamente nas páginas da *Pedagogia do Oprimido* que não há forma sem conteúdo, nem conteúdo sem forma; daí que, por exemplo, uma aula *sobre* democracia possa, sendo autoritária no método, educar para o oposto de seu propósito. Analogamente, seu pensamento é contraditório a uma visão positivista de método. É nesse sentido que Brandão (*idem*) afirma que “Paulo Freire não propôs um método entre outros”, mas sim investiu “*com* uma educação, *contra* outras”. Os passos sugeridos por Freire na apropriação do método silábico a partir de palavras geradoras adquirem apenas seu sentido (e sua eficácia) no interior de um pensar pedagógico que não se limite ao “método”, mas que se enraíze no mundo existente (seus discursos, seu modo de ser, seu *significado*) para a partir dele iniciar um processo de “restauração da intersubjetividade” (Freire, 2005, p. 22); processo este simultaneamente subjetivo, intersubjetivo e social.

Jair Bolsonaro e Carlos Nadalim parecem não saber que Paulo Freire não propôs nenhuma inovação metodológica, mas sim *discursiva*, sobre a alfabetização. Parecem não saber sequer que Paulo Freire impressionou e revolucionou o debate sobre educação na época porque tinha conseguido alfabetizar em pouco tempo pessoas julgadas até então incapazes, brutas, ignorantes e que levariam muito mais tempo para aprender com um método que já existia, e não por usar um método revolucionário. O que foi

revolucionário, de fato, foi apostar nessas pessoas marginalizadas e esquecidas no sertão como capazes de aprender e de mudar seus próprios destinos pelo aprendizado da leitura e da escrita.

Isso não significa que sua abordagem fosse politicamente neutra ou inofensiva às estruturas de poder. Há um evidente compromisso com a superação de toda forma de opressão e de práticas sociais e pedagógicas que limam o homem em sua “vocação ontológica de Ser Mais”, de experienciar sua liberdade intersubjetivamente vivida. Sua pedagogia, ademais, não desafia apenas as abordagens propostas por grupos política e culturalmente conservadores; ela mira também, e talvez sobretudo, as práticas educacionais “bancárias” e práticas políticas vanguardistas identificadas no campo das esquerdas, em que o autor se insere.

Não que se deva crer que os detratores de Freire tenham clareza conceitual acerca de toda a potência revolucionária do autor – que, ademais, recusa qualquer tipo de “doutrinação ideológica”. Os militares golpistas de 1964 afirmavam que o programa freiriano poderia ser capaz de desestabilizar a estrutura de poder porque iria permitir que muitas pessoas adquirissem o direito ao voto, então restrito aos alfabetizados. Isso daria às classes populares mais poder de decisão e maior participação na política nacional. A estratégia encontrada foi então a de criticar, deslegitimar e banir o chamado método e o próprio Paulo Freire.

O tenente-coronel Hélio Ibiapina Lima – reconhecido pela Comissão Nacional da Verdade como violador de direitos humanos durante a ditadura militar – foi responsável pela redação do inquérito que levaria Paulo Freire ao exílio (Cf. Haddad, 2019). Para Lima, Freire era “um cripto-comunista encapuçado sob a forma de alfabetizador”, “responsável pela subversão imediata dos menos favorecidos” e “a educação proposta por ele era contrária à democracia”. Freire foi então preso e exilado. A proposta de alfabetização para todo o território nacional foi banida e colocada sob vigilância. Somente após a abertura política é que Paulo Freire seria reconhecido, e a difusão de sua obra e das suas estratégias de

alfabetização seria retomada, ainda que muitas vezes à margem das políticas oficiais.

### **Considerações finais**

O capítulo buscou mostrar que o obscurantismo que caracterizou o governo de Jair Bolsonaro – que não raro deslegitimou a pesquisa científica enquanto banalizava a tortura, reduzia o combate ao trabalho escravo, relativizava o trabalho infantil, legalizava agrotóxicos mortais, desmoralizava a universidade pública e promovia o negacionismo científico, inclusive durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2 – não poderia deixar de fora a alfabetização. A imposição de um decreto que determina o uso do método fônico, amplamente criticado no Brasil em pesquisas nos âmbitos da Pedagogia e da Linguística, parece atender mais aos anseios de um eleitorado que o escolheu para que ele destruísse e mudasse “tudo isso aí”, apenas para destituir o que fosse resquício dos governos anteriores. Assim, vimos teorias e pesquisadores renomados sobre alfabetização e letramento – como Emília Ferreiro e Magda Soares – receberem críticas infundadas sobre suas obras e serem acusados de apresentar teorias e práticas que seriam as grandes vilãs da alfabetização no Brasil.

Em nossa perspectiva, trata-se de mais uma estratégia de despolitização do debate educacional, que, ao promover uma absurda caça às bruxas, deixa em segundo plano a responsabilidade do Estado em investir em infraestrutura escolar, melhores condições de trabalho e salário para os professores, materiais, mais escolas para que tenhamos turmas menores e demais políticas capazes de produzir efeitos diretos na educação. Quem paga por essa cruzada ideológica irresponsável são as crianças, já que, como temos demonstrado (Cf. Moutinho, 2019, 2021), os procedimentos do método fônico são muitas vezes indutivos ao erro e podem gerar o *déficit*, sendo o gatilho para um processo de avaliação clínica e patologização. Capturam também os professores, que observam as teorias sobre ensino de leitura e

escrita serem descredibilizadas e Paulo Freire, a maior referência sobre educação no Brasil e uma das maiores no mundo, ser praticamente criminalizado com os mesmos argumentos que utilizaram para criminalizá-lo na época do golpe militar.

A prática da Neurolinguística Discursiva – um de nossos fundamentos teóricos – sempre foi, dentro do possível, inspirada em Paulo Freire. O resgate da função social da escrita e da leitura, pela prática da escrita espontânea e pela leitura de textos que façam sentido para as crianças, compreende procedimentos que se afastam das atividades metalinguísticas e de repetição da escola e, paradoxalmente, ajudam as crianças a entenderem o que a escola espera delas e a atenderem às expectativas – o que permite sair do espectro da anormalidade. As crianças entendem, então, a relação entre a fala e a escrita e o funcionamento da língua e da linguagem na sociedade. É nesse sentido que a prática do CCazinho é, para as crianças, libertadora: ao mesmo tempo que permite que as crianças superem suas dificuldades e de fato se alfabetizem, tornando-se leitoras e escritoras, permite também que a criança consiga jogar o jogo da escola e fazer com sucesso atividades e avaliações que mais parecem feitas para que a criança fracasse do que para que ela mostre o que aprendeu.

Nesse sentido, não pudemos nos omitir diante dos retrocessos que o governo Bolsonaro almejou impor à educação e escolhemos discutir, a partir do lugar que ocupamos e das possibilidades que se apresentam, um dos elementos problemáticos do projeto desse grupo político para a educação. Por mais que pareça pouco, vislumbramos que os questionamentos aqui apresentados ajudem a evitar que o caráter verdadeiramente político do debate se perca. Afinal, como o próprio Paulo Freire nos lembra, evocando Simone de Beauvoir, “o que pretendem os opressores é ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (Freire, 2005, p. 69). Os questionamentos deste capítulo constituem apenas mais uma contribuição entre aquelas que, esperamos, devem insurgir contra tendências políticas autoritárias,

que censuram dados, filtram produções artísticas e intimidam ativistas, professores e universitários.

Diante do avanço global da extrema-direita, faz-se necessária a firme persistência em uma esperança transformadora que, diante de tal conjuntura, adquira caráter revolucionário. Sob condições de uma desesperança estratégica voltada a nos imobilizar, fazer sucumbir ao fatalismo e impossibilitar a articulação das “forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”, Paulo Freire também nos ensina: ser esperançoso não é pura teimosia; é imperativo existencial e histórico.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. **Boletim da ABRALIN**, [s.l.], n. 7, abr. 1986.

ANDRADE, L. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: I SIHELE - Seminário internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. **Anais**. Marília, 2010.

AQUINO, P. A. **Polêmica em torno de dislexia**: um caso de interincompreensão. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2016.

BICUDO, R. **Consciência Fonológica**: leitura, redação, dislexia: sugestões para um melhor desempenho. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF abr. 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2003.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. Martins Fontes, 1986.

COUDRY, M. I. H. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá?. 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. **Anais**. Porto Alegre, 2007. CD-ROM.

COUDRY, M. I. H. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. **Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP**. Universidade de Évora, v. 1, 2009.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRANCHI, C. "Linguagem – Atividade Constitutiva". **Almanaque**, São Paulo, v. 5, 1977.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. **La afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização. **Revista Raído**, vol. 8, nº 16, 2014.

GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C. M. A; GONTIJO, C. M. M; FERREIRA, N. S. A. (org.). **A Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. **Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

HADDAD, S. Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. **Folha de São Paulo** (online), 14 de abril de 2019.

MOUTINHO, I. C. N. **À procura de um diagnóstico**: uma análise neurolinguística. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MOUTINHO, I. C. N. **Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado

em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MOUTINHO, I. C. N. O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização? In: T. C. S. Cruz; F. M. D’Oliveira (orgs.) **Linguagem, cognição e ensino: conceitos e possibilidades**. Campinas: Abralim, 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.). **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MÜLLER, L. **Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo, Brasiliense. 1983.

ORLANDI, E. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discursos e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1986.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em psicologia**, v. 3, n. 2, 1995.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## Capítulo 2

---

### ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO VOLUNTARIADO NA FORMULAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

Arianny Grasielly Baião Malaquias  
Kamila da Silva Gonçalves  
Suzana Lopes de Albuquerque

#### Apresentação

Este capítulo tem como objetivo realizar uma análise crítica sobre a contribuição do voluntariado no contexto do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), considerando que sua principal força de trabalho é composta por alfabetizadores que desempenham suas atividades de forma voluntária. A fundamentação desta análise é baseada no Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, que institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado e estabelece diretrizes para o fomento do voluntariado no âmbito do programa.

#### Introdução

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003 pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003 (Brasil, 2003), sendo substituído pelo Decreto nº 6.093, de 2007 (Brasil, 2007), inserindo a EJA no orçamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A criação do PBA, inicialmente, previa uma mobilização de jovens e da sociedade civil para alfabetizar a população analfabeta

em um curto período. Assim, o programa tinha como objetivo principal proporcionar oportunidades de alfabetização para jovens e adultos, contribuindo para sua inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde o seu início, a intenção era estabelecer um amplo movimento de mobilização da sociedade civil com o propósito de erradicar o analfabetismo, especialmente em um contexto em que se travava uma batalha multifacetada contra a miséria (Castelli Jr., 2014).

O sucesso da ampliação do PBA, desde a sua criação, reside na colaboração de organizações da sociedade civil, as quais se encarregam de estabelecer as salas de aula, disponibilizar espaços e fornecer instrução. Essas organizações também desempenham um papel importante na identificação e convite dos analfabetos para participarem do programa. Além disso, são concedidas bolsas de valor reduzido aos profissionais, que não necessitam de formação específica em pedagogia ou especialização em alfabetização para atuar como educadores. Porém, o termo “voluntário” foi introduzido em documentos relacionados ao programa no ano de 2007, uma vez que, antes desse período, sua presença era implícita (Castelli Jr., 2014).

A presente discussão é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado do Instituto Federal de Educação de Goiás – câmpus Goiânia, tendo como um dos objetivos analisar a contribuição do voluntariado no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), sobretudo a partir da análise do Decreto nº 10.959, datado de 8 de fevereiro de 2022, o qual dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado, e do Decreto nº 9.906, publicado em 9 de julho de 2019, que estabelece o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado (Brasil, 2019b).

Recentemente, o Decreto nº 10.959, datado de 8 de fevereiro de 2022, foi alterado pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024<sup>1</sup>. No entanto, em relação ao trabalho voluntário, o novo decreto não

---

<sup>1</sup> Decreto nº 12.048 de 5 de junho de 2024. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.048-de-5-de-junho-de-2024-563751664> Acesso em 08.07.2024.

apresenta modificações. Ao contrário, o programa continuará contando com a participação voluntária dos alfabetizadores. Conforme o decreto, alfabetizadores no âmbito do programa são:

V - alfabetizadores - atores voluntários, incluídos aqueles certificados como tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras, previamente habilitados para conduzir as aulas e coordenar as turmas de alfabetização, na forma prevista neste Decreto e nas normas complementares editadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Brasil, 2024, p. 5).

Conforme Sá-Silva *et al.* (2009), a utilização de documentos em pesquisa deve ser apreciada e destacada. A abundância de informações que podemos extrair e recuperar por meio deles justifica sua aplicação em diversas áreas das ciências humanas e sociais, uma vez que permitem a ampliação da compreensão de objetos que exigem contextualização histórica e sociocultural.

A fase de análise dos documentos tem como objetivo gerar ou reformular conhecimentos e estabelecer novas maneiras de compreender os fenômenos. É fundamental que os eventos sejam mencionados, pois representam os objetos da pesquisa. No entanto, por si só, eles não explicam nada. Cabe, então, ao pesquisador interpretá-los, sintetizar as informações, identificar tendências e, na medida do possível, fazer inferências (Sá-Silva *et al.*, 2009).

### **A relação entre o voluntariado e o Programa Brasil Alfabetizado (2003-2022)**

O Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, instituiu o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado (Brasil, 2019b) e tem como finalidades fomentar o voluntariado de maneira coordenada entre o Governo, as entidades da sociedade civil e o setor privado e incentivar o engajamento social e a participação cidadã em ações transformadoras da sociedade (Brasil, 2019). De acordo com o art. 2, compreende-se atividade voluntária como

[...] a iniciativa não remunerada de pessoas físicas, isolada ou conjuntamente, prestada à pessoa física, a órgão ou à entidade da administração pública ou entidade privada sem fins lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa, que vise ao benefício e à transformação da sociedade por meio de ações cívicas, de desenvolvimento sustentável, culturais, educacionais, científicas, recreativas, ambientais, de assistência à pessoa ou de promoção e defesa dos direitos humanos e dos animais (Brasil, 2019b, p. 1).

Na parte inferior da página oficial do programa, consta que um dos objetivos especificados no Decreto nº 9.906, de 2019 (Brasil, 2019b), é justamente fomentar a participação social e cidadã em ações que visem à transformação da sociedade. Para tal objetivo, a antiga Secretaria de Alfabetização (Sealf)<sup>2</sup> disponibilizaria um pacote tecnológico do programa para os interessados, com o objetivo de ser usufruído pela sociedade civil, a qual teria a missão, por iniciativa própria, de implementar turmas de alfabetização. Dessa forma, os cidadãos poderiam contribuir com a “promoção da cidadania a brasileiros de todo o país<sup>3</sup>”.

Ao assumir a missão de reativar o PBA<sup>4</sup>, a antiga Secretaria de Alfabetização (Sealf) reformulou o desenho do programa de modo

---

<sup>2</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) foi extinta no Governo Bolsonaro (2019-2022) através do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Esta foi então substituída pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. No entanto, com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, revogou-se o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, e, em seu lugar, aprovou-se o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, o qual, entre outras atribuições, retoma a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>3</sup> Página do Programa Brasil Alfabetizado: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>.

<sup>4</sup> No ano de 2016, durante o governo do presidente Michel Temer, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi suspenso, impedindo a inclusão de novos parceiros e a inscrição de novos alunos e professores voluntários. Entretanto, em 2017, o programa foi reiniciado com a promessa de atender a 250 mil alunos, embora não tenha passado por modificações significativas em sua estrutura (Teixeira; Guimarães, 2019). Apenas em 2022, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) recebeu destaque devido à sua reformulação, efetuada pelo Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Essa reformulação, estabelecida no artigo 2º, alinhou o PBA à

a valorizar o alfabetizador, simplificar o trabalho dos entes executores, ofertar materiais de qualidade, baseados em evidências científicas, e implementar as ações de forma regionalizada. Tudo isso com o intuito de dar a maior eficácia possível ao Programa.<sup>5</sup>

Embora a maioria dessas parcerias tenha se originado em movimentos políticos de voluntariado, participação e educação popular, as motivações altruístas das organizações sociais se alinharam com os objetivos dos governos de reduzir os custos dos serviços de educação para jovens e adultos. Os riscos dessa convergência inesperada podem ser categorizados em três aspectos: a transferência de responsabilidades públicas para a sociedade civil organizada; a tendência regressiva de dismantelar os direitos educacionais de jovens e adultos, transformando-os em alvos da filantropia privada; e a consolidação da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracteriza a improvisação do processo educacional promovido por organizações e movimentos sociais (Di Pierro, 2005).

Neves (2005) elucida conceitos importantes para compreendermos a questão do voluntariado, sobretudo, ao reconhecer “[...] a sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005, p. 85). A pedagogia da hegemonia compreende “[...] uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (Neves, 2005, p. 15). A autora lança mão do termo “Terceira Via” – um programa político específico – para contextualizar a perpetuação de novos ideais e práticas neoliberais a partir dos anos 1980. Segundo Neves (2005, p. 15)

O projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via, sistematizado pelo sociólogo, reitor da London School of Economics and Political Science e

---

Política Nacional de Alfabetização, que foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a).

<sup>5</sup>“MEC lança ciclo do PBA.” Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/ultimas-noticias-pba/309-mec-lanca-ciclo-do-pba> Acesso em 08.07.2024

intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens, apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos.

O trabalho de Neves (2005), juntamente com o Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF), faz uma análise crítica a esse projeto em desenvolvimento no Brasil, examinando particularmente a maneira pela qual o sistema capitalista está em constante recriação, transformando a realidade e constantemente revolucionando valores e práticas nas sociedades sob sua influência, por meio do aumento da exploração do trabalho humano. As reflexões do pensador marxista italiano, Antonio Gramsci, serviram de base para esta análise. Para o autor, nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não possui um poder absoluto restrito, a obtenção do consenso é de vital importância para que um projeto de sociedade alcance a hegemonia, assumindo a liderança político-cultural com vistas a preservar ou transformar a totalidade da existência social (Neves, 2005).

Segundo Lima e Martins (2005), a Terceira Via, concebida por Anthony Giddens (2001) com o objetivo de reformar ou orientar o capitalismo através de mudanças nas esferas política e econômica, atribui ao Estado um papel pedagógico específico. Para esses autores, tal papel consiste em promover uma nova cultura cívica mediante a reorganização da sociedade civil, buscando consolidar a coesão social, promover o empreendedorismo social e fomentar a ação voluntária.

Denominado de Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança

progressiva, esse projeto — direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX ou que lutam intensamente para isso — parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus (Lima; Martins, 2005, p. 43).

Com base nesses propósitos, o referido projeto enfatiza a necessidade de estabelecer uma nova interpretação do mundo, ou seja, uma nova ideologia. Sob essa perspectiva, vivemos em uma sociedade pós-moderna onde predominam incertezas fabricadas e um contexto de profunda falta de controle. Nesse cenário, muitas das verdades anteriormente estabelecidas têm perdido sua capacidade de explicar e orientar a intervenção na realidade (Lima; Martins, 2005). Nesse contexto, no qual se naturaliza o sistema capitalista

[...] como algo inumano e fora da história, embora resultante dela, não cabe aos homens a direção do processo histórico, pois todos se teriam tornado reféns de um sistema em constante mutação em que prevalecem as dúvidas. Restaria, assim, aos seres humanos conceber a história como resultado do somatório de acontecimentos sucessivos e incertos. Essas são as referências que delimitam o lançamento de uma série de noções responsáveis por justificar uma plataforma política que viabilize a manutenção das relações sociais vigentes (Lima; Martins, 2005, p. 48-49).

Na Terceira Via, o papel pedagógico do Estado promove uma nova cultura cívica através da reorganização da sociedade civil. Nesse cenário, percebemos a influência do Estado Ampliado (Neves, 2005), o qual, segundo Jacomini (2020), abarca tanto a sociedade política quanto a sociedade civil, pois ambas possuem uma “relação dialética, de unidade e distinção” (Jacomini, 2020, p. 6). Para Gramsci (2007), não há oposição entre sociedade civil e Estado. Contudo, o autor concebe que a sociedade civil se torna um espaço privilegiado para a disputa da hegemonia de classe, um local onde se constrói uma liderança hegemônica capaz de proporcionar às classes subalternas a condição de direção política, moral e intelectual. Conforme Neves (2005, p. 16),

O “Estado ampliado”, característico do “Ocidente”, corresponde, portanto, a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial. Sendo assim, o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente. A ampliação da democracia e o Estado educador têm uma relação direta. Nas sociedades em que o Estado estava restrito à aparelhagem burocrática, as regras da conservação e da mudança eram mais facilmente impostas, enquanto no Estado democrático torna-se primordial a partilha dos valores e ideias dominantes pelo conjunto da população. Assim, como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

Conforme apontado por Jacomini (2020), no pensamento de Gramsci, o conceito de Estado está intrinsecamente relacionado com os ideais de hegemonia e intelectualidade. Na formulação desse conceito, Gramsci (2007) dialogou com a noção de Estado na tradição marxista e examinou uma realidade que não poderia ser adequadamente apreendida em toda a sua complexidade se o Estado fosse concebido meramente como um aparato governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército). Nas sociedades ocidentais, uma série de organizações contribui para moldar a atuação do Estado, desempenhando um papel crucial na construção e preservação da supremacia da classe dominante.

Destarte, as instituições que compõem a sociedade civil participam da construção da hegemonia de um projeto político-ideológico e influenciam a atuação das instituições da sociedade política, sobretudo por meio do consenso. De acordo com Gramsci (2007), o Estado estabelece um equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil. No entanto, a dominação que a classe dominante exerce sobre a sociedade inteira, através do Estado, não é apenas resultado do poder coercitivo, mas também da capacidade de persuasão (Jacomini, 2020). Sendo assim, o Estado educador,

[...] como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (Gramsci, 2000b, p. 279 *apud* Neves, 2005, p. 26).

A sociedade civil formula demandas específicas através de diversas lutas individuais, enfrentando restrições para conquistar a relevância necessária para acessar o poder. Essa diversidade de abordagens torna difícil a elaboração de um projeto político coletivo. Isso, porque, no contexto neoliberal, a sociedade civil é frequentemente concebida como o terceiro setor, o qual se caracteriza por abordar questões particulares e se afastar das lutas mais abrangentes voltadas para a transformação social (Costa; Machado, 2017).

Nesse contexto, de acordo com Neves e Sant'Anna (2005), a convocação à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, enfatizada pela ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, emerge como uma tática significativa para atenuar os impactos da superexploração que uma parcela substancial da classe trabalhadora global enfrenta, decorrente dos efeitos do desemprego estrutural e da crescente precarização das relações laborais<sup>6</sup>. Curiosamente, essa abordagem também desempenha um papel relevante como elemento mobilizador numa sociedade em que a filantropia sempre foi considerada um valor fundamental desde suas origens.

---

<sup>6</sup> Observamos a precarização das relações laborais, por exemplo, na “uberização” (Antunes, 2018) do trabalho. Segundo Antunes (2018), a “uberização” representa uma forma de organização do trabalho marcada pela desregulamentação, ausência de garantias trabalhistas e fragilização dos direitos dos trabalhadores. Esse termo é frequentemente utilizado para descrever a tendência crescente de empresas adotarem modelos de negócios baseados em plataformas digitais, que oferecem serviços por meio de trabalhadores autônomos, muitas vezes sem vínculos empregatícios formais e sem acesso a benefícios.

## Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado

Analisando o Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, o qual institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado<sup>7</sup> (Brasil, 2019b), percebemos que o chamado à responsabilidade social, embasado na concepção de sociedade civil como um espaço de cooperação orgânica mútua, independente do Estado, constitui a estratégia da classe dominante e dirigente<sup>8</sup> no contexto do que é conhecido como liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de intensificar a democracia. Isso significa limitar a participação popular conforme os parâmetros de um pacto social em que o capital e o trabalho buscam humanizar as relações sociais que caracterizam a exploração, a expropriação e a dominação (Neves; Sant’Anna, 2005). Nesse sentido, o encorajamento ao comprometimento com o voluntariado de cidadãos e de grupos sociais articula

[...] liberdade individual com solidariedade e responsabilidade social para a criação de um sistema moral capaz de garantir o pleno exercício da “cidadania renovada” e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum (Lima; Martins, 2005, p. 53).

Nessa perspectiva, uma das noções apresentadas por Lima e Martins (2005) tem relação com o princípio da “expansão da reflexividade social” (Lima; Martins, 2005, p. 50). Segundo Giddens

---

<sup>7</sup> Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, instituiu o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9906.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9906.htm) Acesso em 08.07.2024.

<sup>8</sup> No pensamento de Gramsci (2007), a classe social dominante dirigente não é apenas a classe economicamente dominante, mas também aquela que exerce influência cultural e ideológica sobre a sociedade. Ela não controla apenas os meios de produção e a estrutura econômica, mas também influencia e domina a sociedade civil para moldar as percepções, valores e normas culturais. Essa visão ampliada da hegemonia destaca a importância do controle ideológico para a estabilidade do sistema social. Portanto, a classe dominante dirigente, para Gramsci (2007), vai além do domínio econômico e engloba também a influência cultural e ideológica sobre a sociedade.

(1996), a reflexividade abrange um cenário de ação em que os observadores sociais também são observados dentro do contexto social. Atualmente, essa noção tem uma amplitude verdadeiramente global, pois esse princípio delinea a importância da construção da denominada “sociedade civil ativa” (Lima; Martins, 2005, p. 50). Sob essa configuração, encontram-se indivíduos mais informados e instruídos, que transmutam de meros sujeitos históricos para atores sociais. Esses atores adotam uma nova postura social, evidenciada pela oferta de serviços, em vez de buscar coletivamente reivindicar direitos (Lima; Martins, 2005).

A pesquisa de Sepúlveda (2009) teve como propósito realizar uma análise das políticas públicas de formação (tanto inicial quanto continuada) destinadas aos educadores de jovens e adultos no contexto da educação brasileira. O foco de interesse se concentrou na investigação dos progressos e desafios na formação dos educadores de jovens e adultos no período compreendido entre 2000 e 2006. A fim de ilustrar essa temática, a autora conduziu uma análise do Programa Brasil Alfabetizado (no período de 2003 a 2006) e do “MOVA/Guarulhos”, com o intuito de identificar quaisquer avanços nas propostas e nas práticas de formação desses educadores.

O Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), instituído em 1989, na cidade de São Paulo, foi idealizado por Paulo Freire, que ocupava o cargo de Secretário de Educação de São Paulo naquela época. O movimento teve relevância em São Paulo e, posteriormente, sua abordagem foi estendida para outras regiões do Brasil. Em contrapartida, o MOVA em Guarulhos teve seu lançamento em março de 2002. A tarefa de organizar o espaço físico para as salas de aula, a seleção dos alfabetizadores e a mobilização dos alunos para as inscrições foram delegadas às associações de bairros e instituições que celebraram convênio com a Prefeitura de Guarulhos. Entretanto, em 2005, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) estabeleceu uma parceria com a Prefeitura de Guarulhos que, por sua vez, já mantinha convênios com instituições privadas e associações de bairros para a manutenção de salas de

alfabetização de jovens e adultos. Houve, desse modo, uma integração entre esses dois programas (Sepúlveda, 2009).

Dessa forma, a autora observou que os alfabetizadores no âmbito do programa eram, em sua maioria, pessoas leigas e voluntárias, sem formação docente adequada para o exercício do magistério. Além disso, eles eram contratados como prestadores de serviços voluntários, com uma limitação de tempo para a execução de cada módulo. Ainda mais preocupante, para assumirem uma sala de alfabetização, esses educadores passaram por um processo de capacitação acelerado, tanto na fase inicial quanto na formação continuada (Sepúlveda, 2009).

Segundo Sepúlveda (2009), embora o trabalho voluntário esteja respaldado pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, essa prática pode ser vista como uma negação dos direitos trabalhistas dos profissionais informais da educação. Essas pessoas, muitas vezes designadas como monitores, alfabetizadores ou educadores populares, ocultam a precária situação profissional dos educadores de jovens e adultos. Ainda segundo a autora, os voluntários não podem ser inseridos na folha de pagamento dos profissionais da educação, a fim de que não tenham direito de receber os benefícios previstos nas leis trabalhistas destinadas à categoria de professores. Esses trabalhadores voluntários e informais da educação firmam um termo de compromisso em que renunciam aos seus direitos como profissionais da educação.

Ademais, a temática do voluntariado no Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado (Brasil, 2019b) é abordada através de uma perspectiva pedagógica, que afasta o processo de construção social conflituoso e antagônico que a caracteriza. Isso envolve uma ação guiada por uma visão pedagógica que busca estabelecer bases teóricas e simbólicas para criar conexões entre o indivíduo e a realidade social, com o intuito de manter as relações sociais vigentes (Lima; Martins, 2005).

## **Considerações finais**

Ao longo das últimas décadas, a partir dos anos 90, tem-se observado a perpetuação de uma reforma neoliberal em escala global, ocasionando transformações no sistema educacional. Essas mudanças se tornaram imperativas diante da necessidade de reestruturar o sistema de produção no contexto do regime capitalista. Nesse cenário, a era da globalização impôs a todas as nações a urgência de garantir competitividade nos mercados internacionais e investir na capacitação de recursos humanos como estratégia vital. A adaptação do ensino às demandas do mercado tornou-se uma incumbência governamental, com a responsabilidade de alinhar a educação de forma a atender às exigências do capital (Freitas, 2018).

O ponto central dos reformadores neoliberais reside na consideração da inadequação da educação em relação às demandas do século XXI. Na segunda metade dos anos 1990, a UNESCO apresentou uma estratégia para promover sua proposta de formação para uma sociabilidade definida como cidadania ativa, que se caracteriza por elementos como empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social. Diante da demanda do mercado por esse perfil no novo século, a questão levantada foi como produzi-lo. A resposta encontrada foi: pela educação (Shiroma; Evangelista, 2014).

As discrepâncias entre os setores público e privado, entre o indivíduo e a coletividade, e entre os processos de socialização na esfera política e no mundo do trabalho se entrelaçam dentro deste inovador paradigma capitalista de sociabilização. Para manter uma hegemonia ativa, na qual a liderança, a orientação e o controle estão inseparavelmente ligados, é necessário elaborar uma estratégia de planejamento e construção de consenso, com o objetivo de gradualmente minar o nível de consciência alcançado pela classe trabalhadora e substituir seus anseios e ações pelo projeto hegemônico da sociabilidade capitalista (Melo, 2005).

Assim, a partir dos anos 1990, o FMI e o Banco Mundial promoveram a ideia de uma cidadania ativa, cuja abordagem direcionou as relações entre nações e indivíduos para um contexto de interdependência e colaboração. Além disso, evocaram a visão de uma sociedade harmoniosa na qual instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente na determinação de seus destinos, progresso e sucesso no mundo do trabalho baseados em suas habilidades e competências individuais. Isso implica considerar que cada pessoa tem a responsabilidade de construir seu próprio acervo de conhecimento, adquirindo um capital de conhecimento (Melo, 2005).

Compreendendo a Educação como um processo de concretização de uma visão de mundo, mais abrangente do que apenas uma instituição ou método específico, os interesses particulares dominantes, como matrizes determinantes do poder, buscam ocultar o privado no que deveria ser público. Isso ocorre à medida que se apropriam do que é público, muitas vezes em nome do universal, obscurecendo a fronteira entre o interesse privado e o bem comum (Cury, 1986). Dessa forma, “[...] a educação escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe” (Cury, 1986, p. 58).

Portanto, a questão é compreender e confrontar as novas formas de organização promovidas pelo Capital e seus defensores para modificar, conforme seus interesses, o propósito da Educação. O processo de construção de hegemonia pressupõe a formação de consensos e ocultamentos das transformações que se utilizam da educação e da escola. No entanto, contraditoriamente, pensar na educação e na escola como espaços de revelação e dissimulação dessas formas de governança sob os desígnios dominantes é uma possibilidade objetiva (Shiroma; Evangelista, 2014).

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019. Institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado. Brasília, DF: **DOU**, 2019b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9906.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9906.htm) Acesso em 08.07.2024.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 4.834, de 19 de dezembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2022.

CASTELLI JR., Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** (Orgs.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

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

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: UNESP, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214645>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-83.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-40.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de jovens e adultos**: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em

Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SHIROMA, Oto Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

## Capítulo 3

---

### MULTIPLICANDO LEITORES: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E INCENTIVO À LEITURA

Poliane Vieira Nogueira

#### Apresentação

As políticas públicas de fomento à leitura possuem duas vertentes de atuação: o acesso ao livro e a disseminação da leitura propriamente dita. Cabe ao governo garantir o direito ao acesso à literatura, mas também dar suporte formativo ao mediador, responsável por conduzir as leituras literárias e guiar as ações implementadas, a fim de garantir o êxito das mesmas. Este estudo visa apresentar as políticas públicas de fomento à leitura vigentes em nosso país, bem como discutir como vêm funcionando e seu papel na formação de leitor. Conhecer essas ações e programas nos permite começar a pensar sobre as deficiências que nosso país possui nessa área. Faz-se urgente a democratização do acesso à literatura, ou seja, a implementação de políticas públicas de fomento à leitura que garantam tanto o acesso ao livro quanto a leitura efetiva da obra literária.

#### Introdução: O papel das políticas públicas na formação do leitor

No contexto de formação do leitor, principalmente no ambiente escolar, o mediador é figura essencial para o êxito deste processo, mas para que ele possa levar o leitor a experimentar a leitura literária, é necessário que ele tenha meios de fazê-lo. Neste sentido, práticas de leitura, bem como o acesso ao livro e até mesmo

uma boa formação escolar, garantem a presença da leitura na vida dos sujeitos desde a infância.

Consideramos que vários são os agentes de mediação na sociedade, alguns com a função de garantir a circulação do livro, outros que tratam de estimular o ato de ler. Para que estes mediadores logrem êxito nesta tarefa são necessárias ações e programas que deem a estrutura devida para que possam de fato despertar o interesse de crianças, adolescentes e adultos para a literatura, ajudando-os a adquirir o hábito de ler. A escassez de políticas públicas que deem suporte aos mediadores diminui a probabilidade de que o mediador consiga desempenhar um bom papel no que condiz com levar os sujeitos ao universo da leitura literária.

As políticas públicas de fomento à leitura são urgentes e precisam garantir o direito ao acesso e à vivência da leitura literária a todos os indivíduos, independentemente de sua classe social, sobretudo as crianças e os jovens que estão em fase de desenvolvimento, momento propício para a formação de um novo hábito. No entanto, é necessário compreender o que são as políticas públicas, a fim de pensar sua necessidade e urgência neste contexto.

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saraiva, 2000, p. 29).

As políticas públicas podem, deste modo, se desdobrar em um conjunto de programas e ações que o estado desenvolve para a

sociedade para assegurar direitos de cidadania, como a educação, que é um direito universal de todo brasileiro. A sociedade pode e deve participar ativamente na elaboração das políticas públicas da educação por meio de audiências públicas e conferências setoriais sob coordenação dos conselhos municipais, estaduais e nacionais. Daniel Goldin ressalta que

Uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. Uma política pública permite garantir que os problemas não serão crônicos e idênticos aos que sempre existiram (Goldin, 2003, p. 163).

O papel das políticas de fomento à leitura é “pôr à prova as dificuldades sociais de acesso ao livro, a luta contra o analfabetismo, os direitos do autor e do cidadão de ter bibliotecas públicas e escolares eficientes” (Bretas, 2014, p. 64), apresentando resultados positivos acerca do letramento. Não podemos esquecer que, ainda hoje, uma parcela grande da população não tem acesso a materiais de leitura e outra ainda maior possui esse acesso apenas na escola. O letramento literário daqueles indivíduos que estão, por um motivo ou outro, excluídos do universo da leitura é urgente e cabe ao governo dar este suporte para que as instituições formadoras de leitores possam mediar a aquisição desta prática.

No Brasil, considerando sua cultura de não leitura, aliada ao fato de que a escola não vem contribuindo do melhor modo para a formação de leitores, visto que não tem conseguido o básico do ensino em todas as áreas (devido a problemas de falta de estrutura, formação de má qualidade do professor, dentre outros), se fazem urgentes políticas de acesso ao livro e de fomento à leitura.

Em sua obra, *Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios*, Bretas (2014) destaca a importância de que o governo brasileiro seja atuante na formação de leitores e no combate ao analfabetismo, garantindo um ensino público de

qualidade. A autora destaca que a França sofre os mesmos problemas do Brasil na educação, mas que forma mais leitores que o nosso país. Os antecedentes culturais franceses e, principalmente, a atuação governamental voltada para o acesso ao livro e à mediação garantem melhores resultados que os nossos.

Ceccantini (2004, p. 18) destaca a importância de campanhas e programas de fomento à leitura. Para o autor, campanhas e investimentos por parte dos governos de muitos estados e da iniciativa privada em relação ao letramento e à leitura despertaram o interesse do meio acadêmico, principalmente dos cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia, e mesmo de parte da população quando ainda eram escassas a teoria e a crítica sobre literatura infantil e juvenil. Com o interesse da academia, bem como do mercado editorial, esta modalidade literária passou a fazer parte cada vez mais do cotidiano dos discentes da faixa etária à qual ela é destinada.

Os governos federal, estaduais e municipais vêm, ao longo dos anos, traçando, timidamente, planos para implementar e executar programas e campanhas de acesso ao livro e à leitura. A curta duração e a falta de continuidade de muitos desses planos apresentados e iniciados marcam a lentidão com que nossos governos conduzem o tema e mesmo o desinteresse de realmente colocar para funcionar medidas que contribuam com o letramento. Do mesmo modo, historicamente, em tempos de crise, as áreas da educação e da cultura são as primeiras a receber cortes de verbas para custeio e investimento. Neste estudo, pretendemos elencar as principais políticas públicas criadas e que resistiram, de certo modo, às descontinuidades ao longo do tempo. O próximo tópico será dedicado a apresentar e discutir tais políticas públicas. Consideramos, no entanto, que a escassez de políticas públicas para a democratização do livro distancia cada vez mais a leitura da realidade da sociedade brasileira.

A priori, nossa intenção era apresentar tanto as políticas públicas federais e estaduais de fomento à leitura quanto os projetos que vêm sendo realizados pelos professores mediadores

nas escolas públicas municipais e estaduais a fim de perceber como as práticas de leitura estão chegando aos leitores. Contudo, ao recorrermos às Secretarias de Educação, nos deparamos com a falta de informação e registro de tais atividades. A tais projetos é destinada no máximo uma pequena nota em tom propagandístico, conferindo ao governo o mérito da realização da atividade. Sabemos que os projetos fazem parte da atuação de vários docentes, mesmo com as dificuldades encontradas, mas o desconhecimento e a falta de interesse do governo em saber do trabalho que as escolas vêm desempenhando é sintomático da dificuldade de formar leitores. Por outro lado, este desinteresse acerca dos projetos realizados demonstra que o governo não tem interesse em formar leitores críticos que possam questionar a escola e, quiçá, suas ações.

### **Políticas Públicas de Incentivo à Leitura no Brasil: o que vem sendo implementado**

As políticas públicas devem aliar-se à escola para realizar atividades significativas e realmente eficazes para a formação do leitor. Bretas (2014, p. 53) destaca que a leitura e a educação possuem uma relação muito próxima que se estreita no país devido à alta desigualdade social, onde a família não é a responsável pelas primeiras experiências literárias em que se aprende o valor da leitura, ficando a cargo da escola apresentar a literatura e ensinar o hábito de ler. Muitos programas de fomento à leitura erram justamente por não fazer com que as suas ações cheguem à sala de aula para que a leitura seja realmente efetiva.

A preocupação por parte do governo federal em criar políticas públicas de fomento à leitura se apresentou pela primeira vez em 21 de dezembro de 1937 com o decreto nº 93, que tratava da transformação do Instituto Cairú em Instituto Nacional do Livro, que funcionou no edifício da Biblioteca Nacional até ser extinto em 1990, no governo de Fernando Collor de Melo. Ao longo de sua existência, respondeu ao Ministério da Educação e Saúde em sua

criação, passando a responder à Fundação Pró-Memória (MinC) por um período e finalizou suas atividades sob o comando da Fundação Pró-Leitura (MinC). O Instituto Nacional do Livro implantou bibliotecas em todo o país, bem como editava, publicava e distribuía livros. Ainda contribuiu com a formação de mediadores de leitura ao qualificar profissionais para atuar nas bibliotecas do país. Antes de sua criação, existiam poucas bibliotecas no país, as que existiam eram particulares e atendiam uma pequena parcela da sociedade, considerando o alto índice de analfabetismo no país, conforme Oliveira (1994). De 1961 a 1969, o Serviço Nacional de Biblioteca funcionou integrado ao Instituto Nacional do Livro, garantindo a integração das bibliotecas públicas brasileiras.

A implantação destes órgãos e as medidas de fomento à leitura tornaram-se possíveis a partir do momento em que a leitura passou a ser vista pelo governo como possibilitadora de transformação pessoal dos sujeitos, despertando-lhes sentimentos positivos ou negativos. Mas o livro também era considerado perigoso “potencial desestabilizador da ordem da sociedade, o qual deveria ser controlado, por meio da proteção do Estado à produção e divulgação deste veículo impresso do trabalho intelectual” (Oliveira, 1994, p. 44). Deste modo, a criação do Instituto Nacional do Livro foi também a tentativa de controlar os livros produzidos de modo a não permitir a publicação de obras inadequadas ao sentimento nacionalista.

A leitura até então era elitizada e restrita a pequenas parcelas da população, considerando que a classe trabalhadora era praticamente analfabeta. A partir do momento em que o mercado editorial passou a compreender a literatura infantil e juvenil como um nicho de mercado, bem como com a circulação de uma literatura que defendia a promoção da leitura e a entrada destas obras na escola, conforme Edmir Perroti (1990, p. 15), uma nova realidade acerca da leitura começa a se formar no país. Surge daí a preocupação do governo federal com as bibliotecas escolares.

Com o objetivo de coordenar as atividades do Instituto Nacional do Livro e da Biblioteca Nacional, e respondendo ao Ministério da Cultura, surge em 1988 a Fundação Pró-leitura. Dois anos após a sua criação, nasce a Fundação Biblioteca Nacional, visando à coordenação do depósito legal do patrimônio bibliográfico e documental brasileiro, bem como promover o acesso à memória cultural que integra seu acervo, além de coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.

Em 1992, o Decreto Presidencial nº 519 instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER<sup>1</sup>), que é vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura. O programa é uma tentativa de mostrar à sociedade e autoridades a importância da leitura para o sujeito e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social. O PROLER evidenciou a fragilidade das estratégias utilizadas até então na formação de professores enquanto mediadores de leitura. A Casa da Leitura, sede do PROLER, é aberta a todos os interessados que queiram enviar sugestões ou projetos na área de formação de leitores, além de trabalhar em parceria com o Centro de Referência e Documentação em Leitura (CRDL). Entre os objetivos do PROLER está a ampliação dos dados do CRDL.

O programa desenvolve diversas ações de valorização social da leitura e da escrita, busca promover o interesse pelo ato de ler em todo o país, fomentar políticas públicas de acesso ao livro e viabilizar pesquisas acerca do livro, conforme o site oficial do programa. A formação continuada de mediadores de leitura e gestores do PROLER está entre as atuações do programa, bem como são realizadas atividades de leituras literárias com crianças e jovens de escolas públicas e particulares na Casa de Leitura, mediadas por um profissional. Essas ações não se limitam à Casa de Leitura, acontecem também em outras localidades.

Além de atividades como esta, é importante fazer com que o material didático chegue às mãos dos discentes, este é o primeiro

---

<sup>1</sup> Informações no link: <http://proler.bn.br/>

passo para que a leitura se torne mais próxima dos estudantes de escolas públicas, ainda que não garanta a leitura efetiva da obra. Para isso, o governo federal lançou em 2011 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup>. O programa visa suprir a necessidade de livros didáticos, de obras literárias e de dicionários (para compor o acervo das bibliotecas escolares) das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Os livros distribuídos são utilizados por 3 anos, de modo que o aluno receba o material para trabalhar apenas naquele ano e o devolva para que a instituição de ensino o encaminhe a outro estudante no ano seguinte. Ao completar 3 anos de uso, as escolas escolhem novamente outros títulos para que se renove o ciclo e ela possa receber novos livros.

As bibliotecas escolares também são uma preocupação do governo federal, que desenvolveu em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>3</sup>. Cumprindo com o papel de incentivar a leitura de discentes e docentes, bem como possibilitar o acesso dos mesmos à cultura, o PNBE distribui em anos alternados (cada ano uma etapa, contemplando educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos) obras de literatura, pesquisa e referência para as bibliotecas das escolas. Segundo informações do site oficial do programa, atualmente ele atende gratuitamente todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. O programa possui três ações. A primeira é a avaliação e distribuição de obras literárias para compor o acervo das bibliotecas, busca-se enviar às unidades escolares uma variedade de gêneros (poemas, contos, novelas, crônicas, parlendas, adivinhas, livros de imagens, quadrinhos etc.) e de autores. A segunda é o *PNBE Periódicos* que trata da seleção e distribuição de periódicos de conteúdo didático. A terceira ação é o *PNBE do Professor*, que encaminha um material de cunho teórico e metodológico, visando dar apoio à prática pedagógica do

---

<sup>2</sup> Informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

<sup>3</sup> Informações em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>

mediador na sala de aula em todos os níveis da educação básica. Bretas (2014, p. 96) destaca como funciona o PNBE:

Programa que vem sendo modificado ao longo dos anos, o PNBE é um programa do MEC executado em parceria com o FNDE. Os dois órgãos, em comum acordo, estabelecem as necessidades do ano em exercício, as metas a serem alcançadas, e alocam os recursos disponíveis, de acordo com o PPA do Ministério da Educação. Para o desenvolvimento das ações é preciso contar com o apoio logístico dos estados, municípios e unidades escolares cobertas pelo programa. Estabelecidos a clientela estudantil a ser beneficiada com o programa, os critérios de seleção dos livros literários e a delimitação do processo de compra a ser realizada, o FNDE publica regras para a aquisição das obras e realiza o processo de avaliação e seleção dos acervos a serem adquiridos. Nessa etapa da execução do programa, várias instâncias ligadas à educação – Conselho Nacional das Secretarias de Educação (Consed), a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), técnicos e especialistas em leitura do MEC, além de representantes de universidades brasileiras, dedicam-se a essa análise e seleção. Uma vez decididas por essa comissão quais obras a serem adquiridas, o FNDE consolida as negociações com as editoras, o prazo e o local da entrega do acervo, cuja qualidade literária é assumida pelas instituições nomeadas acima. Com relação à qualidade física dos livros, o aval é de responsabilidade do Instituto de Pesquisas Tecnológicas da USP (IPT), que avalia as obras de acordo com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e das normas ISO de padrão de qualidade (Bretas, 2014, p. 96).

Este processo descrito anteriormente visa levar obras de qualidade (texto e edição) para as crianças e jovens em idade escolar e para os adultos que retornaram à escola para completar seu currículo escolar. Em 1999 e 2000, o programa funcionou neste modelo, de 2001 a 2004, suas ações foram ampliadas com o programa “Literatura em minha casa”, que consistia na distribuição de 5 livros literários de diversos gêneros (poema, conto, peça teatral, novela etc.) para crianças e jovens lerem em casa. Essa ação propunha-se a ampliar o espaço de leitura dos leitores infantis e juvenis para além da sala de aula, possibilitando a fruição da literatura em um espaço mais íntimo e de modo mais autônomo. Alunos da 4<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> séries, hoje 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, receberam a coleção, bem como estudantes da

educação de jovens e adultos. Este mesmo acervo era encaminhado para a biblioteca da escola e para os professores. Contudo, nem todas as escolas contribuíram para que o programa funcionasse de modo adequado. Bretas (2014, p. 98) denuncia que em várias escolas os acervos do “Literatura em minha casa” foram carimbados e permaneceram nas estantes das bibliotecas escolares, sem que as crianças e os jovens pudessem levá-los para casa. A partir de 2005, o PNBE voltou a focar sua distribuição apenas na renovação do acervo das bibliotecas escolares.

O PNBE possibilitou que os governos estaduais também desenvolvessem seus próprios projetos, como o “Cantinho de Leitura”, realizado no Estado de Goiás a partir de um modelo desenvolvido em Minas Gerais, contemplado entre as ações realizadas pelo Plano Plurianual (PPA) que organiza e viabiliza a atuação pública e faz cumprir os fundamentos da República. Essa foi uma tentativa para que, no período de 5 anos, até o 5º ano, os pequenos leitores dominassem adequadamente a leitura e frequentassem mais as aulas por se interessarem pela atividade. Os professores mediadores participaram de oficinas e cursos formadores para a implantação do “Cantinho da Leitura”. As escolas receberam acervos escolhidos em Feiras de Livros por representantes de cada instituição de ensino. Os “Cantinhos de leitura” foram instalados nas salas de aula para que as crianças pudessem simplesmente pegar o livro e ler, mas também estimularam e orientaram os professores a realizar atividades de leitura mediada.

Além do “Cantinho de Leitura”, desenvolvido de 2000 a 2004 em Goiás, outros projetos em todas as regiões do Brasil foram realizados visando contribuir com a formação de leitores<sup>4</sup>. Na região Centro-Oeste, foram realizados o “Projeto Caixa Estante”, o “Projeto Ler é legal” e “Brasil, um país plural”. O primeiro é uma espécie de

---

<sup>4</sup> Ver mapa de projetos de leitura realizados pelos governos e secretarias estaduais no Brasil no link <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/programas-governamentais-oferecem-livros-escolas-581764.shtml>

biblioteca ambulante que torna outros espaços escolares espaços de leitura para alunos do ensino fundamental e médio, priorizando o atendimento a escolas rurais. O “Projeto Ler é Legal”, por sua vez, seleciona 10 alunos de cada instituição da rede municipal ou estadual de educação que, com a ajuda do professor, escolhem os livros que farão parte do acervo das salas de leitura. O projeto “Brasil, um país plural” empresta às unidades escolares pequenos acervos de obras sobre a diversidade étnico-racial e é destinado a discentes do ensino fundamental no Distrito Federal. A Secretaria de Educação do Mato Grosso adquire livros regionais e étnico-raciais para todas as escolas da rede utilizando recursos próprios.

Na Região Norte, o Governo Estadual do Acre compra livros literários de vários títulos e autores, a partir da requisição realizada pelos diretores das instituições públicas de ensino, e os encaminha para suas unidades, ainda que não mantenha uma periodicidade de distribuição. O Programa de Bibliotecas do Estado do Amazonas também garante a distribuição de livros em suas unidades, apesar de continuar sendo o estado que possui o menor índice de bibliotecas por habitante. No Pará, a leitura nas bibliotecas é garantida por meio da renovação dos acervos e de projetos realizados nas escolas públicas pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares, que foca na implantação de mais espaços de leitura nas unidades. A Secretaria de Educação do Tocantins disponibiliza verba para que a direção das escolas escolha e adquira seus acervos e os professores comprem, por meio de um cartão-livro, obras de literatura e de formação para seu uso pessoal no Salão do Livro, que ocorre uma vez por ano com essas finalidades.

O Nordeste protagoniza as políticas públicas de leitura com a maior quantidade de ações neste sentido. A Secretaria de Educação do Ceará criou a Coleção PAIC Prosa e Poesia, que é formada por obras de autores locais, selecionados via edital pela própria Secretaria e distribuídos para todas as escolas da rede estadual. A cada 2 anos, o Programa Pernambuco Lendo renova o acervo das bibliotecas escolares, comunitárias e da Biblioteca Pública do Estado e oferece créditos a professores, coordenadores e técnicos

administrativos para que adquiram livros na Bienal Internacional do Livro. As bibliotecas recém-criadas em Pernambuco ainda recebem kits com 1,5 mil livros de gêneros e autores variados. Os diretores das escolas públicas do Piauí podem solicitar os livros desejados diretamente à Secretaria da Educação, que costuma atender aos pedidos. No Rio Grande do Norte, o Programa Cheque-Livro permite que docentes e discentes adquiram os livros literários que comporão o acervo da biblioteca de sua escola por meio de um cheque-livro na Feira do Livro de Mossoró e na Feira do Livro do Seridó. O Rio Grande do Norte ainda conta com o Programa Biblioteca para Todos, que organiza mutirões para a implementação de bibliotecas comunitárias em todo o estado. Os livros são adquiridos com recursos da Secretaria. O Projeto Biblioteca Escolar realizado pela Secretaria de Educação do Sergipe em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado distribui livros (literários, técnicos, indicados para o vestibular, sobre arte e cultura regionais) e periódicos para todas as unidades públicas de ensino, bem como visa implantar bibliotecas nas escolas que ainda não possuem. O “Projeto Livro Vivo”, ainda no Sergipe, distribui kits de literatura infantil e juvenil para alunos da educação infantil.

No Sudeste, o Programa Leia Espírito Santo distribui mobiliários e livros de literatura infantil e juvenil, clássicos e de formação docente para as bibliotecas, ainda conta com 800 mediadores de leitura e bibliotecários para garantir o funcionamento da biblioteca nos três turnos em todas as escolas da rede. Em Minas Gerais, o diretor de cada unidade solicita a verba para a aquisição de livros na Secretaria de Educação, que repassa os recursos à Caixa Escolar mediante a apresentação do Projeto Político Pedagógico, garantindo, deste modo, a autonomia das escolas na aquisição de seu acervo. No Rio de Janeiro, uma verba é disponibilizada para os gestores atualizarem seus acervos no Salão do Livro das Escolas Estaduais, além do Projeto Leitura para Todos, que é uma parceria da Secretaria de Educação e do Instituto Oldenburg que visa à implementação de salas de leitura nas escolas que não a possuem, com a doação de um acervo de 500

títulos. O Projeto Apoio ao Saber da Secretaria de Educação de São Paulo distribuiu um kit de 3 livros (poesia, teatro e narrativa) para cada estudante de ensino fundamental e médio, ampliando a leitura para o contexto familiar, e um kit para os docentes. Já o Programa Sala de Leitura, também em São Paulo, estrutura as salas de leitura das escolas e distribuiu obras literárias e periódicos, bem como garante o funcionamento das mesmas nos três períodos.

No Sul, a Secretaria de Educação do Paraná enviou estantes para organizarem um espaço de leitura e kits com 276 livros de gêneros variados para as escolas públicas do estado. O governo estadual ainda enviou em 2006 e 2009 vários títulos de autores paranaenses. Os livros excedentes adquiridos pela Secretaria da Cultura do Estado são encaminhados para as escolas com maiores déficits de acervo pelo Projeto Biblioteca Cidadã. As escolas paranaenses recebem, ainda, títulos acadêmicos para formar a Biblioteca do Professor, títulos para serem dedicados à formação continuada docente. No Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares do Rio Grande do Sul, os diretores solicitam novos acervos para as salas de leitura e recebem um kit com 80 obras de gêneros e autores variados selecionados pela Secretaria de Educação.

Observa-se que tanto o PNLD quanto o PNBE, bem como a maioria dos investimentos na área de fomento à leitura, são programas que têm por objetivo garantir o acesso ao livro para crianças, jovens e adultos matriculados na educação básica em escolas públicas brasileiras. Essas ações do governo federal, que buscam garantir a estudantes que não possuem condição financeira o acesso a livros considerados básicos para sua educação escolar, são essenciais. Considerando o valor de um livro e, principalmente, de toda uma lista de obras e materiais escolares, bem como comparando-o ao baixo salário da maioria dos brasileiros, reconhecemos que para muitos a compra desse material seria impossível. Contudo, uma vez que o MEC encaminha os livros às escolas, é preciso garantir que eles cheguem às mãos dos discentes, e a cada instituição de ensino compete essa tarefa. Tornar acessível o objeto livro, seja didático, literário ou de pesquisa, é o primeiro

passo para alcançarmos bons resultados no letramento dos brasileiros, mas não é o suficiente.

Se nosso objetivo é o letramento, precisamos de ações que ataquem o problema de frente, de modo que façamos com que os estudantes não só tenham acesso ao livro, mas que a leitura seja garantida nos espaços de ensino e que eles se sintam seduzidos e desafiados a experimentar a leitura literária. Faz-se urgente que sejam colocadas em prática políticas contínuas de formação docente, tornando o professor realmente um mediador de leitura, uma vez que é ele o responsável, na maioria das vezes, por garantir ações cotidianas e efetivas de leitura em sala de aula.

Bretas (2014, p. 93) ressalta que a Cidade de Goiás protagonizou uma série de atividades, chegando a ter uma campanha para instituí-la como “Capital da Leitura”, com atividades como: a “Mala de leitura”, uma mala com obras de literatura infantil e outros materiais como tinta guache e fantoches; a “Leitura Itinerante”, que ampliava o círculo de leitores para além da escola, levando-a a hospitais, centros comunitários e morros; a “Janela da Rua D’Abadia”, que possibilitou a reabertura da Biblioteca Infantil; “A chuva de Poesia”, que é o lançamento de poemas em balões coloridos e papéis; e o “Círculo de Leitura da Casa de Cora”, com encontros de leitura literária para a comunidade com o apoio de um mediador, entre outras atividades. O último relatório das ações do PROLER no qual estavam inseridos tais projetos é de 2010 e o último edital lançado para a seleção pública de especialistas em formação de leitores é de 2013.

Outro programa que visa mobilizar a sociedade para a leitura é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL<sup>5</sup>), instituído em 2006 pelos ministros da Cultura e da Educação por meio da Portaria Interministerial nº 1442. Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff sancionou o PNLL com o decreto 7.559, dando-lhe maior dimensão. O foco deste programa é lançar novas diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no país, se preocupando,

---

<sup>5</sup> Informações no link <http://www.cultura.gov.br/pnll>

principalmente, com a biblioteca e a formação de mediadores. Ele atua com a condição essencial de formar uma sociedade leitora visando à inclusão social a bens, serviços e cultura. O PNLL pretende ter a dimensão de uma Política de Estado para que oriente de forma harmônica políticas, programas e ações continuadas desenvolvidas no âmbito dos ministérios, nos governos estaduais, municipais e empresas públicas e privadas.

Corroborando a preocupação do PNLL acerca das ações continuadas referentes à leitura, a UNESCO identificou fatores que devem ser considerados para que se construam leitores em um país, nos quais o plano se orienta. Entre os fatores qualitativos, destaca-se o poder simbólico que o livro deve ocupar de forma central no imaginário nacional em todas as classes sociais; a importância de que haja famílias leitoras, que contenham integrantes que compartilhem práticas de leitura e se interessem pelos livros, demonstrando afetividade pelos mesmos; e escolas realmente preparadas para formar leitores com bons mediadores, estratégias e recursos variados para alcançar este objetivo.

Neste sentido, o PNLL se organiza em 4 eixos. O primeiro é a democratização do acesso. O programa implanta novas bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, com acervos que atendem o mínimo das recomendações da UNESCO, bem como novos espaços de leitura, que funcionam como centro de irradiação cultural que fortalece e consolida o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e a rede atual de bibliotecas, tornando o sistema integrado e garantindo a capacitação dos gestores e bibliotecários como mediadores de leitura, bem como a circulação dos acervos. O segundo eixo garante (ou confere) mais um passo em relação à formação de leitores, uma vez que se preocupa com uma das principais figuras neste processo, o mediador. Visando ao fomento à leitura e à formação de mediadores, este eixo cuida de programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros com projetos de parceria com universidades que possuem licenciatura e oferece cursos de estratégia em fomento à leitura. O terceiro eixo tem como foco a valorização institucional da leitura e o incremento de seu

valor simbólico. Trata-se de ações que visam transformar o fomento às práticas sociais de leitura em programas governamentais, bem como a formulação de planos estaduais e municipais (decretos, leis e portarias). Além disso, a realização de congressos, seminários e fóruns do livro; pesquisas sobre políticas públicas na área; criação de fundos de financiamento (destinados ao fomento à leitura); campanhas de valorização da leitura e incentivo a visitas a bibliotecas; programas permanentes em rádio e televisão sobre o livro, entre outras. O reconhecimento e a valorização da leitura em nível institucional garantem seu espaço de destaque na formação do indivíduo. O quarto e último eixo é o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento nacional com linhas de financiamento para edição de livros; programas de governo para aquisição de recursos para as práticas sociais de leitura; programas de apoio a microempreendedores; fóruns sobre políticas do livro e da educação; ações de formação para editores e outros profissionais do mercado editorial; programas de apoio ao livro universitário; apoio e financiamento para o setor livreiro; livros em bancas de jornal; apoio à publicação de novos autores; apoio para a tradução e exportação de livros brasileiros para a edição no exterior; reedição de obras importantes e fora de circulação; defesa dos direitos do escritor, fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura. Cuidar da ampliação da circulação do livro, possibilitando novas edições e capacitando os editores para preparar a obra para o leitor, bem como se preocupar com o escritor e com o consumo do livro, é necessário para que a leitura chegue a ser efetivada.

Considerando a necessidade de ampliar as ações e projetos voltados para a leitura desde a infância, surgiu um importante órgão, cuja atuação vem sendo fundamental na formação de professores leitores que atuam diretamente com as crianças, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Trata-se de um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade de Educação de Minas Gerais que visa integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização, ensino de

português e letramento literário, desde 1990. O grupo é formado por professores de diferentes áreas das faculdades da UFMG, bem como de outras instituições de ensino superior e de diversas redes de ensino. O órgão foca na qualificação de professores de escolas públicas e na produção científica acerca do letramento.

Deste modo, reconhecemos que o CEALE desempenha um trabalho fundamental para tornar a mediação literária eficiente na escola, elaborando, junto com as redes públicas, projetos de orientação e formação do professor, bem como de desenvolvimento curricular, de materiais didáticos e de avaliação. Ele atua também juntamente com o governo federal no PNBE, que descrevemos anteriormente como um dos centros responsáveis pela seleção das obras literárias que serão encaminhadas para as bibliotecas da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, desde 1997. O CEALE também oferece cursos de formação continuada para professores que participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa mobilizar estados e municípios para que garantam a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos. O CEALE ainda promove uma série de projetos visando à promoção da leitura desde a infância.

Entretanto, a maior incentivadora da formação de pequenos e jovens leitores é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)<sup>6</sup>, com o objetivo de promover e divulgar a literatura infantil e juvenil de qualidade, bem como contribuir com a formação leitora dos mediadores de leitura. Trata-se de uma instituição de direito privado brasileira de caráter técnico-educacional e cultural e de utilidade pública com abrangência nacional. A FNLIJ realiza uma série de ações de promoção da leitura, propiciando não só o acesso ao livro destinado a crianças e jovens, como a formação de mediadores e, principalmente, garantindo experiências de leitura para o público infantil e juvenil. A instituição costuma realizar

---

<sup>6</sup> Dados retirados do site oficial da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: <http://www.fnlij.org.br/site/>

concursos para promover livros de qualidade voltados para este público-alvo, organizar seminários e congressos, bem como oferecer cursos de formação continuada voltados para os mediadores.

Com o propósito de democratizar o acesso à leitura, a FNLIJ desenvolve uma série de projetos que atendem crianças e jovens que não possuem acesso permanente a um acervo variado de obras literárias voltadas para sua faixa etária. Desde 1999, a FNLIJ conduz o projeto Bibliotecas Comunitárias Ler é Preciso, em parceria com o Instituto Ecofuturo, e vem contribuindo com a implementação de bibliotecas em vários estados brasileiros, incluindo em terras indígenas e em penitenciárias a distribuição de livros literários, bem como a formação de mediadores de leitura nos cursos de Auxiliar de Biblioteca e Promotor de Leitura e a realização de oficinas de Gestão e Sustentabilidade. Também desde 1999, a FNLIJ realiza, anualmente, no Rio de Janeiro, a única feira exclusiva de obras de literatura infantil e juvenil, o Salão FNLIJ do livro para Crianças e Jovens. Visando promover a leitura e mapear as iniciativas de incentivo à leitura, desde 1997, a FNLIJ realiza o concurso “Os melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil”, o projeto conta hoje com o patrocínio da Petrobrás.

Vários projetos já foram conduzidos pela FNLIJ desde sua criação, como: a coordenação da Biblioteca Infantil e Juvenil Maria Mazzett, que funciona nos jardins da Casa de Rui Barbosa; rodas de leitura com crianças de escola pública do Rio de Janeiro no Ateliê do Artista; realização do Concurso “Uma Carta para Lobato”, em que crianças escreviam para o escritor; realização da pesquisa “Por uma Política Nacional de Difusão da Leitura”, financiada pela FINEP e que deu origem ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); participação na elaboração de apresentação de programas televisivos de divulgação da literatura infantil e juvenil no projeto Promoção de Leitura Literária na Televisão; criação de minibibliotecas nos Projetos “Meu livro, meu companheiro”, “Livro Mindinho, seu vizinho” e “Leia, criança,

leia”; implementação de biblioteca para crianças que não frequentavam a escola no projeto Recriação; distribuição de livros nos projetos “Viagem da Leitura” e “Ciranda de Livros”; implantação da Biblioteca Infantil de Brasília Teimosa, em Recife, e Biblioteca Infantil do Morro dos Cabritos, no Rio de Janeiro.

A FNLIJ atua em várias frentes de formação de leitores, tanto na divulgação e distribuição de obras quanto na formação continuada dos mediadores e no incentivo aos escritores desta modalidade literária. As políticas públicas, por sua vez, têm se limitado à distribuição de livros e à implementação de bibliotecas, a fim de promover o acesso aos textos. Aparentemente, o PNBE, o PNLD e o PROLER, bem como os programas próprios dos governos estaduais e municipais e as campanhas que (de tempos em tempos) são veiculadas na mídia, não são suficientes para tornar o Brasil um país de leitores. Tais políticas de fomento à leitura são de extrema importância e possibilitam ações que alcançam resultados positivos na formação de leitor, mas ainda são insuficientes e abrangem poucas regiões mais carentes dos estados e dos municípios.

### **Considerações Finais: passos curtos, longa caminhada na formação de leitor**

Os programas, ações e projetos de leitura ainda são insuficientes para atacar de frente o problema do letramento e da não leitura no país, ainda falta o esforço de muitos estados e municípios nesta área, bem como políticas públicas de leitura e ações que visem à melhoria do ensino nas escolas, uma vez que relegamos a esta instituição a função de despertar o interesse pela literatura, além de ensinar a ler e a escrever. Por outro lado, muitas ações realizadas por programas governamentais não funcionam, seja por divergências ideológicas nas transições governamentais, seja por má gestão dos recursos públicos, o que impede, por exemplo, que os livros cheguem às mãos dos alunos, em alguns casos por motivos torpes como para evitar que os livros estraguem

ou que as obras que excedam à demanda sejam repassadas a outras instituições. Embora pareçam muitos os programas quando listamos e que o Programa Nacional do Livro Didático chegue a todas as partes do país, o número de programas ainda é pequeno considerando a extensão do país.

Não lutamos apenas com a falta de acesso e estrutura, lutamos contra hábitos e imaginário. A leitura está no imaginário popular como uma atividade escolar. Fora da instituição de ensino, ler é considerado perda de tempo, o trabalho é considerado útil e televisão, cinema, esportes, entre outros, são o lazer, a leitura não se encaixa em nenhum destes lugares, apenas na tarefa escolar. Ler na escola é importante para aprender e tirar boas notas. Ainda estamos longe de, como sociedade, enxergarmos a leitura como um hábito saudável a ser cultivado.

A função que os adultos assumiram de educar as crianças e os jovens, desde que se reconheceu que eles são sujeitos em formação que necessitam de cuidado e educação, inclui a necessidade de torná-los leitores, uma vez que se entende a literatura como importante para a cidadania do indivíduo e para a sua inclusão social. Como o governo é um dos responsáveis por pensar o desenvolvimento econômico e social do país, é responsável também por programas e ações que tornem a leitura acessível a qualquer cidadão, seja lá qual a sua classe social ou a cidade em que vive.

Como é possível perceber, as políticas públicas de fomento à leitura possuem duas vertentes de atuação, o acesso ao livro por meio de sua distribuição nas escolas brasileiras e a disseminação da leitura propriamente dita. O cerne da segunda vertente tem como protagonista o mediador, responsável por conduzir as leituras literárias e guiar as ações implementadas, a fim de garantir o êxito das mesmas. Sem o mediador, não se alcançarão bons resultados, por isso é urgente a ampliação de políticas de capacitação de professores, bibliotecários e outros profissionais do livro, bem como dar-lhes recursos e meios de desenvolver práticas de leitura significativas dentro e fora da escola.

## Referências

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso**: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios. Goiânia: Cânone Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CECCANTINI, João Luís (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

GOLDIN, Daniel. En torno a las políticas públicas del libro y la lectura. In: **Pasajes de la edición**: hablan los profesionales. Guadalajara: Cerlalc: Universidad de Guadalajara, 2003.

OLIVEIRA, Zita Catarina P. **A biblioteca “fora do tempo”**: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989. 1994. Tese (Doutorado em Biblioteconomia e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete. **Políticas públicas - coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

## Capítulo 4

---

### A FORMAÇÃO DOCENTE E A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PPC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GOIÁS

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra  
Luciana Gomes Ribeiro

#### Apresentação

Este capítulo tem como tema a análise dos projetos curriculares dos cursos superiores de formação de professores de Dança em Goiás para atuação nas escolas de ensino fundamental e médio e as concepções que orientaram a compreensão do cenário atual em que se encontram as licenciaturas em Dança no estado. Foram identificados dois cursos em vigor ofertados pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Assim, buscou-se compreender como esses cursos se propõem a formar os docentes para a atuação com crianças e adolescentes da educação básica. Estabeleceu-se como objetivo analisar criticamente os projetos das licenciaturas em Dança de Goiás, a partir das concepções de educação, professor, formação, dança e corpo, porque se compreende que a sua adoção pelas instituições formadoras estabelece-se em uma compreensão crítica da relação entre elas.

## **Licenciatura em Dança e educação básica**

O texto, aqui apresentado, versa sobre os cursos que formam os professores de Dança em Goiás, a partir da análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), visando contribuir com a reflexão sobre a relação entre dança e educação no espaço das escolas de educação básica. Propôs-se a análise dos projetos curriculares dos cursos superiores de formação de professores de Dança para atuação nas escolas de educação básica e das concepções de dança, de corpo, de educação, de professor e de formação que possibilitaram a compreensão do cenário atual em que se encontram as licenciaturas em Dança no estado, porque isto se apresentou como possibilidade de conhecimento da formação docente e suas implicações para o ensino da dança nas escolas.

As pesquisas, a partir de análises documentais, têm contribuído para se compreenderem a inserção e a permanência do ensino da dança na educação básica, porque, através delas, temos um olhar sobre os projetos e o pensamento pedagógico dos cursos em vigor. Nesse sentido, buscou-se responder quais perspectivas pedagógicas compõem os projetos dos cursos de formação de professores de Dança para a educação básica em Goiás; que concepções emergem dos documentos orientadores dos cursos de licenciatura em Dança que estão em funcionamento no estado; e como isso implica na inserção e permanência do ensino da Dança e, conseqüentemente, do professor de Dança na educação básica.

Os cursos de licenciatura em Dança nas instituições goianas são uma realidade recente, isto quer dizer que a dança nas escolas de educação básica, em sua maioria, foi desenvolvida por profissionais das áreas de Educação Física e Arte ou com formação técnica não universitária (cursos técnicos pós-médio ou livres/isolados). Foram identificados dois cursos em vigor no estado: um ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com início da primeira turma em 2011; e outro ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), com início no segundo semestre de 2013.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, ainda na segunda metade da década de 1990 (Brasil, 1996), já previa que, para atuação na educação básica, os professores deveriam ser graduados em cursos de licenciatura plena. Isto implica na formação dos professores de Dança para a atuação nas escolas regulares, uma vez que essa linguagem artística passou a ter presença obrigatória nos conteúdos da educação básica, a partir de 2016, com a Lei nº 13.278, de 02/05/2016 (Brasil, 2016).

Nesse sentido, buscou-se compreender como as licenciaturas em Dança se propõem a formar os docentes para a educação básica. Isto é justificado pelo interesse em se conhecer como se dá a formação docente nas propostas de formação em Dança em nível superior, a partir de sua distinção dos cursos de licenciatura em Educação Física e das demais licenciaturas do campo da Arte (Artes Visuais, Música, Teatro/Artes Cênicas), assim como pela identificação das tensões e fragilidades da complexa práxis em se formarem professores de Dança para a atuação nas classes regulares da escolarização básica.

A proposição da dança na escola como uma das linguagens artísticas obrigatórias no ensino das artes na educação básica é a culminância de um percurso iniciado, ainda na década de 1950, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a criação do primeiro curso superior de Dança do Brasil (UFBA, 2017). Ao contrário do que possa parecer, a expansão da oferta da graduação em Dança no país não é reflexo da promulgação da Lei, mas resultado da presença da dança na escola, a necessidade de profissionais formados para a atuação nesse espaço educativo e pelo estabelecimento de políticas públicas, que visaram à ampliação da oferta de cursos e de vagas nas instituições públicas (MEC, 2010).

A dança como conteúdo das aulas de Arte ou de Educação Física reorientou as instituições formadoras a proporem cursos de graduação que preparassem os docentes para a atuação na educação básica, o que repercutiu na alteração da atual LDB no que

se refere ao currículo desse nível de ensino. O fato de termos em funcionamento, nos dias atuais, 43 cursos de licenciaturas das 62 graduações em Dança autorizadas pelo MEC (2024) é resposta à necessidade de profissionais qualificados na área para suprir as demandas das escolas em todo o país e não da criação da Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016). Esta veio para assegurar sua presença como conteúdo obrigatório da disciplina de Artes e ratificar o que os profissionais dos campos da arte e da educação já haviam identificado, a dança como conteúdo de um componente curricular é parte importante da formação escolar que se quer integral (Rodrigues, 2015).

Estabelecer a dança como conteúdo da educação básica, permite-nos inferir que ela é um campo de conhecimento específico, parte do projeto pedagógico, com proposição de diferentes abordagens teoricamente embasadas em pesquisas e orientadoras da criação e do ensino da dança, partindo de problematizações do dançar, do corpo e de suas relações com o meio, apreendendo conhecimentos que promovam a atuação social dos estudantes nos diferentes espaços coletivos, permitindo experiências corporais criativas e autorais.

Até 2008, a região Centro-Oeste não contava com a oferta de cursos de graduação em Dança. Wosniak (2010) aponta em tabela de mapeamento dos cursos de graduação em dança no Brasil que, em consulta realizada em setembro de 2009 no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Faculdade Padrão (instituição privada-particular) de Goiânia ofertava o curso de bacharelado em Dança, a partir de 2008. Entretanto, não foi encontrada outra referência sobre o curso, nem no site do Inep nem no site oficial da faculdade.

Somente em 2010 é que foi criado o curso de nível superior em Dança, grau de licenciado, no Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Brasília, que assumiu o pioneirismo da oferta dessa formação na região. A licenciatura no IFB iniciou-se no segundo semestre letivo de 2010, configurada assim: de um total de 3.560 horas, 3.171 horas são destinadas às disciplinas, 400 horas às

Práticas de Ensino como Componente Curricular (PECC) e 400 horas ao Estágio Supervisionado (IFB, 2010). O curso, com o mínimo de quatro anos para integralização, está organizado em três núcleos: Núcleo Estrutural de Estudos Básicos e Diversificados, Núcleo de Atividades Integradoras e Interdisciplinares e Núcleo Contextual de Estudos Específicos (IFB, 2010, p. 27). Essa estruturação expressa os conceitos de dança, de educação e de formação que norteiam o desenvolvimento do curso, bem como o perfil do licenciado que se objetiva formar. Para a comissão de elaboração do PPC (IFB, 2010, p. 20),

O licenciado em dança do IFB terá o perfil de educador que domine os conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e os aplique em prol da aprendizagem significativa desta forma de arte. Espera-se que este profissional seja capaz de inter-relacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, filosóficos, políticos e sociais nos processos educacionais em Dança.

Trata-se de um projeto pertinente para a região, porque realiza-se em espaço público e inova na formação de profissionais que as escolas de educação básica necessitam. Assim, o curso do IFB apresenta, em seu PPC (IFB, 2010), a oferta de uma formação profissional do professor de dança. A formação em nível superior para a docência em dança possibilita ao licenciado a compreensão do ensino como constituidor do protagonismo discente na sua condição de ser-estar no mundo. E, ainda, no que se refere ao curso, este potencial pode ser alcançado ao ter na relação formação-arteficiência o referencial orientador para suas práticas.

O protagonismo na oferta do curso na região Centro-Oeste, no final da primeira década do século XXI, permite a reflexão sobre a dança como uma linguagem importante a ser desenvolvida pelo estudante da educação básica. E a licenciatura em Dança do IFB o insere na luta pela alteração da condição regional de distante, geográfica e economicamente, do já consolidado “eixo cultural” do país.

Além do valor acadêmico, a criação dessa graduação cumpre um compromisso social ao dar resposta às demandas por professores qualificados para atuarem em cursos livres e também nas classes da educação básica, já que sua proposta pedagógica aponta para a formação profissional de um docente qualificado com conhecimentos técnico, artístico, pedagógico numa perspectiva crítica. Isto pode ser verificado na análise da matriz curricular, que se define a partir dos três eixos: prática de ensino, componentes específicos e unidades complementares, que apresentam uma concepção de formação. A inserção do graduando na vivência interativa desses eixos favorece uma formação ampla e integral no sentido da completude do ser humano.

Após a criação do curso de licenciatura em Dança no IFB, o estado de Goiás, que ainda carecia de um curso de graduação em Dança, iniciou sua oferta de formação em nível superior como reflexo da necessária formação de docentes para a educação básica, mas também em virtude da expansão do ensino superior resultante das políticas educacionais do Reuni (MEC, 2010). No ano de 2011, teve início o curso de licenciatura em Dança na UFG, no interior da Faculdade de Educação Física (FEF), que passou à denominação de Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), e, dois anos depois, o IFG campus Aparecida de Goiânia também inaugurou o curso de licenciatura em Dança. Ambos foram analisados, como pode ser observado a seguir.

### **Projeto Pedagógico Curricular (PPC) das licenciaturas em Dança em Goiás**

O estado de Goiás conta hoje com 140 instituições de ensino superior, número de instituições que pode ser considerado razoável, mas que não reflete na oferta de cursos de graduação em Dança (MEC, 2024). Se tivermos a implantação do curso na UFBA, em 1956, como referência, teremos um fosso temporal de 55 anos para o início da oferta da graduação em Dança no estado de Goiás, o que equivale a dizer que no estado as experiências em dança

foram desenvolvidas ou por profissionais formados fora de Goiás ou por profissionais de áreas afins, tais como a Educação Física e a “Educação Artística”. Essa constatação é no sentido de problematizar a ausência de profissionais específicos da Dança formados em nível superior e não uma reivindicação de reserva de mercado para os formados em cursos locais.

A ausência de cursos de formação de nível superior de professores de Dança vai se tornando uma questão a ser enfrentada pelos gestores da educação básica, uma vez que já havia uma orientação institucional, nos PCNs (MEC, 1997) e nas Diretrizes (CNE, 2004), de desenvolvimento das quatro linguagens artísticas nas escolas de ensino fundamental e médio. O número reduzido, no campo de trabalho, de profissionais qualificados para o ensino escolar da Dança expõe a necessidade da implantação de cursos superiores em dança no estado.

De acordo com Pinto (2014, p. 4), considerando o número de licenciados formados nas diferentes áreas no país, seus estudos apontam para a “falta de licenciados em número suficiente a partir de uma estimativa de demanda”, ou seja, pela quantidade de alunos matriculados na educação básica em suas diferentes etapas publicada pelo Educacenso, Censo Escolar realizado pelo Inep, faltam professores habilitados em todas as áreas do conhecimento, com especial destaque para Matemática, Ciências da Natureza e Artes.

Assim, no ano de 2011, deu-se início na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da UFG ao primeiro curso de licenciatura em Dança de Goiás. A criação do curso na faculdade foi justificada pela demanda de profissionais da dança nas escolas de educação básica, mas também por “uma forte demanda social, enraizada na cultura da região Centro-Oeste e compreendendo a importante contribuição deste elemento da cultura para a formação humana” (UFG, 2010, p. 2). O curso responde às dinâmicas socioculturais da região ao mesmo tempo que atende às formalidades dos documentos curriculares para a educação básica.

Para Lima (2012), a proposta do curso, partindo de seu objetivo, preocupa-se em

Formar profissionais em dança para a atuação em diferentes contextos educacionais, incentivando a criticidade, a atividade criadora e transformadora como afirmação da autonomia artística, científica e pedagógica no âmbito da dança voltada à Educação, valorizando as manifestações da cultura popular, do corpo e do universo da dança.

De acordo com o PPC (UFG, 2010), o curso está estruturado em seis eixos curriculares: 1) O trabalho coletivo; 2) A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão; 3) A formação teórica consistente; 4) A unidade metodológica entre teoria e prática; 5) A pesquisa, como dimensão da formação inicial; e 6) O estímulo ao reconhecimento da importância da Dança no ambiente escolar e as suas produções artísticas nos processos ensino-aprendizagem (UFG, 2010).

Essa estruturação permite entender que os sujeitos envolvidos no curso concebem o licenciando como diverso, complexo e produtor de conhecimentos, o que pode ser alcançado com a perspectiva de formação integral proposta nos eixos. A descrição do perfil profissional também contribui para entendermos as concepções que darão base para a formação acadêmica do licenciado em Dança formado pela FEFD/UFG.

Para os elaboradores do PPC (UFG, 2010), o egresso do curso terá uma formação que lhe possibilite uma atuação crítica em funções educacionais e também a experiência científica por meio da pesquisa, da educação corporal e da ampliação do acervo artístico-cultural. Há ainda uma proposta de formação que se organiza nas interfaces interdisciplinares entre dança, educação, saúde, estética, cultura, lazer, sociedade e mundo do trabalho.

Para se alcançar esse perfil, a matriz curricular foi organizada a partir de três eixos de conhecimento: conteúdos básicos, específicos e técnico-práticos, não como uma fórmula rígida, mas num diálogo constituidor do docente no artista e do artista no professor. Assim, as disciplinas de formação específica da dança

são ofertadas ao longo dos oito semestres previstos para a integralização do curso em concomitância às disciplinas de formação pedagógica e formação geral.

O PPC aponta que a formação na licenciatura em Dança se pautará pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé em que a universidade se sustenta, uma vez que serão considerados os “elementos extraídos do universo cultural popular brasileiro e da região e das possibilidades de ensino da dança contemporânea” (UFG, 2010, p. 6). Isto, porque aquela articulação se constitui em um dos eixos curriculares do curso, uma vez que a pesquisa é desenvolvida como princípio educativo e produtivo de conhecimentos, bem como “a extensão, que possibilita a práxis, a autoavaliação individual e coletiva, aprimorando o processo de ensino e intervenção educativa do curso” (UFG, 2010, p. 8).

Esse panorama nos mostra como o planejamento da licenciatura expressa as concepções que fundamentam o seu projeto pedagógico, ou seja, a organização curricular também revela as bases teóricas e epistemológicas pelas quais se orienta, bem como o profissional que se quer formar.

Passados dois anos do início do curso de Dança da UFG em Goiânia, o IFG campus Aparecida de Goiânia também passou a ofertar a licenciatura em Dança no turno noturno, com a entrada da primeira turma em 2013/2. De acordo com o PPC (IFG, 2017), o curso estrutura-se em três núcleos: comum, específico e complementar. O núcleo comum é composto por disciplinas que dão base aos conhecimentos necessários à formação docente na área da dança, pois tratam dos conteúdos didático-pedagógicos e de formação geral do licenciando. “Constitui-se, também, de disciplinas que envolvem diretamente a formação do professor de dança, tanto das áreas de teorias relativas à educação quanto de estudos ligados às metodologias de ensino-aprendizagem específicas da área de Dança” (IFG, 2017, p. 21).

A soma dos três núcleos alcança um total de 2.981 horas de curso. Esse tempo dedicado aos estudos delinea o perfil do licenciado que se objetiva formar. Isto, porque o conjunto das

disciplinas ofertadas se propõe a desenvolver no aluno a percepção e vivência dos diversos acervos em dança acumulados ao longo da história artístico-cultural do ocidente, o que é corroborado pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao longo dos oito semestres previstos para a integralização do curso, o licenciando será imerso nos estudos e experimentações das danças cotidianas reinventadas nos contextos sociais urbanos; nos processos coreográficos hegemônicos nas danças codificadas, como o balé, em busca de se compreenderem suas estéticas e práticas artísticas para a formação na dança cênica; no rompimento com essa hegemonia, a partir dos movimentos da dança moderna e da dança contemporânea, numa proposta para a reflexão crítica acerca da construção corporal da linguagem da dança; nos estudos das culturas populares e tradicionais brasileiras, a partir da contextualização histórico-social e da experimentação dos repertórios das distintas manifestações artísticas (IFG, 2017).

Nesse sentido, o discente do curso do IFG encontra uma proposição formativa, que o encaminha para a solidez, a valorização e a ampliação do campo da arte, já que a forma como está organizado aponta para o reconhecimento da sua importância nos contextos da educação formal e também nos espaços não formais de ensino da dança, bem como as experimentações artísticas possibilitadas por sua inserção na graduação (IFG, 2017).

No PPC do IFG está explícito que o desenvolvimento do curso se estabelece na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a formação dos licenciandos será integral à medida que, no percurso, eles se insiram nos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos na instituição pelos “núcleos de estudo e pesquisa na área específica da dança e da arte, em atravessamentos com as áreas afins” (IFG, 2017, p. 52) e ofertados pelos docentes.

O acúmulo desses acervos constitui uma das bases para uma formação qualificada do artista-docente-pesquisador, possibilitando a sua inserção nos diversos contextos do ensino da dança pelo domínio das práticas artísticas e pedagógicas. Isto implica em estudos contínuos do movimento corporal, das

técnicas, dos processos criativos e da renovação dos acervos de danças na atualidade; o que aponta para a formação de um profissional sensível à diversidade e às singularidades das manifestações artísticas locais e globais, reconhecendo-as como práticas culturais formativas a que os estudantes têm acesso, sobretudo aqueles que frequentam a educação básica.

Os desafios para o licenciado em dança se apresentam a todo instante. De acordo com o PPC (IFG, 2017), por ser uma formação relativamente recente, na instituição e no estado, aos envolvidos se apresentam dois desafios que se influenciam reciprocamente:

A definição do papel e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da importância do profissional formado – pontos que influenciam diretamente na sua inserção no mundo do trabalho – e a compreensão e definição do que envolve uma formação superior em dança, seja em nível de licenciatura e/ou bacharelado (IFG, 2017, p. 9).

Nesse sentido, o que se apresenta como desafiador é também a potência formadora do artista-docente-pesquisador em dança e que no curso de licenciatura em Dança proposto pelo IFG se constitui em oportunidade de formação para atuação na educação básica nos ensinos fundamental e médio, nos cursos livres em diversificadas configurações, além de estar apto ao desenvolvimento de projetos de inclusão social e ações afirmativas diversificadas (IFG, 2017, p. 20).

Essa descrição do PPC dos cursos de licenciatura em Dança em Goiás constituiu-se como instrumento de reflexão sobre os cursos de formação de professores em nível superior. Isto possibilitou a análise dos documentos da UFG e do IFG na perspectiva de se entender a formalização das intenções institucionais quanto ao trabalho pedagógico para a formação docente. Os projetos estabelecem caminhos a serem percorridos, a partir de conceitos e proposições formativas com base nas experimentações práticas e nos referenciais teóricos que incidem na formação docente, na relação professor-aluno, na relação instituição formadora e comunidade local e no próprio campo da dança. Assim, as

concepções identificadas nos dois PPC se apresentam como dados de análise, revelando-se como possibilidade de construção da identidade do professor de dança para atuar na educação básica.

### **As concepções nos PPC dos cursos de licenciatura em Dança**

Ao analisar os documentos que orientam os dois cursos de licenciatura em Dança situados em Goiás, entendemos que a sua elaboração não é pró-forma, mas, para além das exigências legais, é a configuração de um projeto social, que se alicerça em concepções de dança, de corpo, de educação, de professor e de formação docente. Estas concepções são resultantes de embates epistemológicos e discussões teóricas no contexto de elaboração dos projetos dos cursos.

Para Young (2014, p. 201), o currículo, que tem no PPC a sua existência material, sempre é:

Um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (grifos no original).

Isto quer dizer que os debates e o consenso possível a que se chegam na elaboração dos projetos dos cursos desvelam as concepções que, nesse contexto, representam a síntese do processo dialético pelo qual as diferenças teóricas perpassam no âmbito da instituição de ensino.

A elaboração do PPC aciona três dimensões distintas, porém complementares, porque o projeto é um documento que supera a reunião de ementas, bibliografias e atividades a serem desenvolvidas. Não é um documento de mera formalidade para ser encaminhado às autoridades educacionais como prova de tarefas burocráticas e/ou

arquivado. Ele é o registro da história, dos desejos e das possibilidades de formação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do curso, por isso deveria ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo.

De acordo com Veiga (1998), o PPC aponta para um rumo, para uma direção, a partir de uma ação intencional e de um compromisso definido coletivamente. Nesse sentido, sustenta-se no projeto em si e nas dimensões política e pedagógica. Assim, os PPC dos cursos de licenciatura em Dança são definidores de caminhos conceituais, pelos quais os estudantes passarão até a finalização da graduação. Isto pode contribuir para a formação de docentes, artistas e pesquisadores, que veem no desenvolvimento do trabalho o espaço possível para inclusão das diversidades constituidoras da sociedade brasileira.

O PPC do curso de Dança do IFG se organiza a partir da concepção de dança como um fenômeno cultural configurado na dimensão estético-sensível do ser humano no campo da arte, estabelecendo-se como espaço específico de ação e de prática social constituinte das funções sociais próprias da criação em dança, bem como da inserção em seu universo particular (IFG, 2017).

Esta concepção é corroborada pela concepção de corpo, que é entendido como uma construção social e histórica na diversidade estética vivenciada na relação biopsicossocial dos sujeitos em movimento e como potência criadora. Para Marques (1998, p. 75), “o corpo é socialmente construído. [...] nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social etc.”. Esta compreensão é contemplada no PPC quando ressalta que os diferentes grupos étnicos possuem uma “gramática corporal própria traduzida em corpos movendo-se no espaço” (IFG, 2017, p. 9).

Esta concepção de corpo pressupõe o trabalho com a diversidade corporal e estética presente na sociedade, indicando que o curso de licenciatura do IFG se propõe a acolher estudantes sem uma especificidade corporal, o que possibilita a democratização do acesso à formação em nível superior, porque afinal esta é uma das funções das instituições educacionais

públicas. Nesse sentido, acreditamos ser importante fazer relação entre as concepções de dança e corpo com as concepções de educação, de professor e de formação docente que, possivelmente, sustentam o arcabouço epistemológico do PPC.

Mantendo uma coerência com a perspectiva crítica apresentada pelas concepções de dança e de corpo, o PPC se propõe a desenvolver o curso de formação docente a partir de uma concepção de educação pautada na qualidade socialmente referenciada, por ser entendida como um processo sistemático e multidimensional. Nesse sentido, trata-se de propor o desenvolvimento de uma

Educação emancipadora e transformadora, fundamentada numa visão crítica de mundo e explicitadora dos referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos das abordagens conceituais que orientam as práticas sociais, explicitadas aqui na/pela/como dança (IFG, 2017, p. 16).

A educação, assumida neste trabalho como prática social, tem na emancipação dos sujeitos o ponto de partida e de chegada no processo dialético de construção do conhecimento. Isto implica na proposição de um curso de licenciatura que se referenda numa concepção crítica de educação. Nesse sentido, há que se esperar que as demais concepções apresentadas no PPC também se apoiem na perspectiva crítica.

Entendemos que a criticidade conduz à emancipação humana e esta só é possível pela atuação sociopolítica dos sujeitos envolvidos, logo a defesa de uma ciência crítica pressupõe a defesa de uma concepção crítica de educação, na qual está inerente a compreensão de professor como agente social (BEZERRA, 2016, p. 262).

Assim, buscou-se, na análise do documento, apreender também as concepções de professor e de formação docente. No PPC do IFG foi identificada a concepção de professor como investigador, que é um profissional que desenvolve sua “prática de ensino como elemento de valorização humana e como forma de constituir-se e reconhecer-se como sujeito” (IFG, 2017, p. 19).

Reconhece-se que essa concepção se fortalece no entendimento de que o professor é um agente social comprometido com a transformação social (BEZERRA, 2016). E, de acordo com Candau (2012), um profissional capaz de promover a produção de conhecimentos, de atitudes, de interações e de práticas afirmativas da cultura, da diversidade e dos direitos inerentes à pessoa humana no contexto escolar e no contexto social.

Para completar a análise das concepções no PPC, foi identificada a concepção de formação docente, que perpassa os objetivos e a finalidade da licenciatura. No projeto, observa-se o entendimento da “formação pautada na experimentação, apreciação, vivência e reflexão de danças que levem a uma atuação, primordialmente, pedagógica e artística sensível, real, plena e consistente” (IFG, 2017, p. 17).

Sem dúvida, uma concepção propositiva de uma formação construída historicamente para uma prática emancipadora, já que se pauta pelo desenvolvimento de um curso que articule e envolva a ação de formar sujeitos para uma atuação social e que promova o ensino da “dança como expressão humana, manifestação coletiva e como produto cultural e de apreciação estética” (IFG, 2017, p. 17). Isto se consolida no estabelecimento de práticas pedagógicas que se pautam pelo diálogo e por ações artísticas, numa perspectiva crítica contemporânea de dança e de educação, construtoras de vias para a superação de preconceitos, exclusões, privilégios sempre arbitrários e tão comuns na sociedade capitalista.

Assim, a proposta de formação do licenciado em Dança do IFG insere-se no contexto de uma educação, de um professor e de uma formação crítica. Isto, porque o PPC propõe a apropriação dos conhecimentos pedagógicos e em dança numa busca de se formar para a atuação profissional como artista-educador-pesquisador, proposta que se traduz nas palavras de Marques (1998, p. 76), a partir de uma compreensão de “um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade”.

Isto pressupõe uma convergência coesa entre as concepções de dança, corpo, educação, professor e formação docente como projeto que visa à formação humana, o ensino das artes e a construção de conhecimentos numa perspectiva emancipadora, uma vez que consideramos que o ensino da dança, a partir da concepção de um corpo socialmente construído, tem como consequência a elaboração de propostas de formação que a reconhecem como processo e como produto, que considerem a técnica e a criação e que desenvolvam o trabalho docente partindo da expressão individual como síntese da expressão corporal de um contexto sociopolítico-cultural.

A apreensão das concepções também foi realizada no PPC da licenciatura em Dança da UFG. Buscou-se identificar quais as concepções de dança e de corpo sustentam a formação desenvolvida nesta licenciatura. Para a UFG (2010), a dança se constitui como um fenômeno e como um campo de conhecimento autônomo, logo a sua existência independe dos conhecimentos da área da educação física. Esta observação é relevante, porque o curso de Dança na UFG surge no interior da Faculdade de Educação Física (FEF), mas a autonomia da dança e sua presença como curso provocam a alteração dessa denominação para Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) (UFG, 2010).

Essa concepção de dança encontra respaldo na concepção de corpo apresentada no documento do curso. No PPC, o corpo é compreendido como “materialidade, objetividade humana no mundo, e como capaz de criatividade estética e de construção de saberes, congregando a consciência da participação de nossos afetos, emoções, sensações e percepções na elaboração intelectual” (UFG, 2010, p. 9). Nesse sentido, a dança se realiza no corpo que aprende e promove a construção de novos conhecimentos.

Ao retomar as concepções de dança e de corpo assumidas como referências para esta pesquisa, compreende-se que o PPC da UFG encontra na perspectiva crítica a fonte potencializadora de uma percepção ampliada de dança e de corpo, o que favorece ao desenvolvimento de uma formação estética e profissional

promotora de autonomia para uma prática pedagógica emancipadora de si e do outro nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, “uma formação progressista, com inserção qualitativa na escola e seus contextos, possibilitando sólida formação humanística” (UFG, 2010, p. 2).

Para Gualda e Sadalla (2008), os cursos de licenciatura formam os professores para lidar com a realidade do ensino escolar, porque se alicerçam em uma preparação específica para atuação na docência em dança. E na análise da concepção de formação do PPC da UFG, é possível compreender como essa formação inicial de professores pode contribuir para a construção de práticas inovadoras para o ensino.

Ao estabelecer que a licenciatura em Dança objetiva formar profissionais críticos, criativos e reflexivos, no que se refere à produção de conhecimentos e ao fomento à cultura, a FEFD/UFG se propõe a “minimizar as dicotomias históricas entre teoria e prática, ciência e arte, corpo e mente no processo de formação” (UFG, 2010, p. 2). Isto permite a formação de sujeitos protagonistas do conhecimento artístico-científico-cultural, já que ela é processual e construtora de experiências individuais e coletivas para o ensino da dança, estabelecidas pelo compromisso com a educação como direito de todos, para uma atuação criativa, crítica e transformadora.

A Licenciatura em Dança da FEF/UFG propõe-se a formar professores e professoras sensíveis às demandas contemporâneas e capazes de estabelecerem bases para comunicação entre o ser humano e a sociedade através da dança. Sujeitos preparados para intervir, produzir, apreciar, investigar e articular as diferentes linguagens artísticas com a dança, o contexto cultural e a educação (UFG, 2010, p. 3).

Nesse sentido, o professor é compreendido como protagonista, juntamente com os alunos, das práticas de dança desenvolvidas no contexto escolar. De acordo com o projeto, “a prática pedagógica deve ser compreendida como expressão articulada da teoria com a realidade socioeducacional, visando

dinamizar os aspectos conceituais e a intervenção pedagógica no mundo real” (UFG, 2010, p. 11).

Essa compreensão parte da concepção de educação como prática social, que viabiliza o ser-estar no mundo como sujeito do processo formativo, o que está no princípio da formação artística para a docência. É no contexto da formação que se percebe que o ensino da dança vai além da identificação e socialização das diferentes estéticas ou estilos de dança, que as concepções de corpo, de dança e de educação comportam diferentes valores culturais.

A escola recebe uma diversidade de corpos, que se relacionam com a dança também de formas diversas. As diferentes histórias de vida marcam o corpo e sua relação com o contexto do qual faz parte. Assim, ocupar-se da formação de professores requer da instituição formadora a definição por um projeto pedagógico que considere criticamente a diversidade de sujeitos que compõem a escola, com referência em concepções de dança, corpo, educação, professor e formação docente que incluam a reflexão crítica, o respeito às diferenças e o ensino como processo emancipador. Porque, como afirmam Gualda e Sadalla (2008, p. 218),

O ensino de dança que contribui para o autoconhecimento e propicia a interação entre os alunos permite entender e apreciar as diferenças ao mesmo tempo em que contribui para uma reflexão crítica da sociedade e do mundo no qual estamos inseridos. O ensino estará contribuindo para que a dança seja também um lugar para a reflexão crítica na medida em que o professor transforma essa realidade dos alunos de forma consciente e problematizadora.

Nessa perspectiva, é possível identificar no PPC da UFG o propósito de desenvolver um curso que forme professores a partir dos conhecimentos fundamentados nos aspectos educativos, formativos, culturais e sociais, fomentados pela pesquisa e pela experimentação artística, pedagógica e científica. O que equivale a dizer que a licenciatura em Dança da UFG se compromete com o fortalecimento das práticas humanizadoras e das ações pedagógicas diferenciadas.

Trata-se de pensar a formação inicial pautada na dimensão do trabalho humano como práxis transformadora, capacitando os futuros profissionais para compreenderem o mundo do trabalho e as características e inter-relações de seu próprio trabalho e as possibilidades de sua intervenção profissional, no sentido de superar aquilo que se mostra como desumanizante (UFG, 2010, p. 8).

Esse posicionamento institucional aponta para uma maturidade epistemológica necessária ao enfrentamento das exigências do mundo do trabalho, que por vezes requer do professor protagonismo, mas em outras exige-lhe tão somente o domínio das técnicas. Nesse sentido, o PPC da UFG deixa claro que a formação ofertada na licenciatura em Dança objetiva o desenvolvimento intelectual do educando, o que implica compreender o ensino da dança na perspectiva da corporalidade humana em seus aspectos concreto e sensível, técnico e estético.

Trata-se de formar homens e mulheres que possam contribuir, por meio de seu exemplo ético, humano e cidadão e de sua intervenção profissional, para com a criação de novas relações democráticas e socialmente justas para a vida em sociedade e em harmonia com a natureza (UFG, 2010, p. 10).

O documento explicita as concepções de dança e de formação de modo claro e recorrente e opta por apresentar as concepções de corpo, de educação e de professor disseminadas ao longo do documento de forma implícita e nos referenciais utilizados.

A análise das concepções, desenvolvida até aqui, possibilitou a compreensão e o reconhecimento do valor social e pedagógico que esses dois cursos de graduação em Dança tiveram para a consolidação do ensino da dança na educação superior e também para o campo da formação de professores em Goiás.

## **Considerações Finais**

Ao longo dessa exposição, passamos pelo estudo dos PPC das licenciaturas em Dança e pela apreensão das concepções que norteiam tais projetos. Essa imersão nos documentos, como parte

da pesquisa, trouxe clareza quanto ao projeto de formação que as duas instituições públicas de ensino assumem para si.

Não há qualquer propósito de comparar os dois cursos, mas ficam claras similaridades em relação ao viés crítico assumido nos projetos das duas instituições, bem como o protagonismo do estudante da licenciatura em Dança para a desmistificação de que há um corpo ideal para a dança. Há também a valorização dos acervos que compõem a história da dança e o reconhecimento das práticas corporais como promotoras da aprendizagem dos aspectos teóricos e práticos da dança. Enfim, que a formação do licenciado em dança visa sua inserção no mundo do trabalho, seja em escolas livres, seja na educação básica.

## Referências

BEZERRA, Dagmar D. da S. **À luz da ciência, da educação e da formação**: questões epistemológicas para uma práxis transformadora. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02/05/2016**. Altera o § 6º do art. 26 da LDB/1996, referente ao ensino da arte. Brasília: Congresso Nacional, 2016.

CANDAU, V. M. F. (coord.). **Somos todos/as iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES/CNE nº 3, de 08/03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior/CNE, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em 19/10/2017.

GUALDA, Luciana R.; SADALLA, A. M. F. de A. Formação para o ensino de dança: pensamento de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, nº 23, p. 207- 220, jan-abr/2008.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Brasília, IFB, 2010. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8219/Dan%C3%A7a%20-%20PPC%20APROVADO%2020-09-12.pdf>. Acesso em 21/05/2023.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Aparecida de Goiânia, IFG, nov. 2017. Disponível em <http://www.ifg.edu.br/aparecida>. Acesso em 27/08/2023.

LIMA, Marlini D. de. **Entrevista com docente e coordenadora do curso de Dança da UFG**. On-line, fevereiro de 2012.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Revista Pro-Posições**, vol. 9, nº 2(26), p. 70-78, jun/1998.

MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC. Ministério da Educação. **O que é o Reuni**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 02/04/2024.

MEC. Ministério da Educação. **Relatório da consulta avançada por instituição de ensino superior**. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2024. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em 28/03/2024.

MEC. Ministério da Educação. **Relatório da consulta textual por curso. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2019. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em 01/04/2024.

RODRIGUES, Renato R. A dança na escola pública de tempo integral: limites e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de danças midiáticas sob o olhar da pedagogia histórico-crítica. **Anais do VI Edipe – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**. Goiânia: Ceped, 10-13/11/2015, p. 1-17. Disponível em <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/resumos.htm#gt3>. Acesso em 01/08/2023.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Escola de Dança**. História. Disponível em <http://www.danca.ufba.br/historia.html>. Acesso em 24/10/2023.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Faculdade de Educação Física. Goiânia: UFG, 2010. Disponível em <https://fehd.ufg.br/p/15357-licenciatura-em-danca>. Acesso em 24/10/2023.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton;

WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville-SC: Nova Letra, 2010, p. 121-136.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, nº 151, p. 190-202, jan-mar/2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em 15/03/2024.

## Capítulo 5

---

### O “NOVO” ENSINO MÉDIO EM ANÁPOLIS-GOIÁS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL

Eliete dos Santos Silva  
Pedro Wilson Ferreira e Silva Kran  
Daniel Silva Barbosa  
Lidiane de Lemos Soares Pereira

#### Apresentação

O capítulo apresenta uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo analisar o processo de implementação da reforma do ensino médio, que está em curso desde o ano de 2022, na cidade de Anápolis, Goiás. Os dados foram coletados a partir de formulários eletrônicos direcionados a professores da rede estadual da cidade e foram submetidos à Análise de Conteúdo. Nossos resultados permitem inferir que a implementação da reforma do ensino médio na cidade de Anápolis enfrentou e ainda enfrenta sérios desafios, como a necessidade de formação adequada para os professores, investimento para a materialização das propostas desenhadas no currículo, além da revisão da carga horária de disciplinas que tiveram redução. Importa destacar que, após a coleta de dados, houve a promulgação da Lei n. 14.945, de modo que a nova proposta prevê um aumento da carga horária da formação geral básica, o que vai ao encontro de um dos anseios dos professores participantes da pesquisa.

#### 1. Introdução

A reforma do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), representou uma mudança significativa na

estrutura e na organização dessa etapa da educação básica, de modo que muitos pesquisadores (Branco; Zanatta, 2021; Costa; Coutinho, 2018; Ferretti, 2018; Ostermann; Rezende, 2021 e tantos outros) têm se debruçado no tema. Embora tenha sido apresentada como uma medida para atualizar e melhorar a educação no país, a reforma do ensino médio não é bem-vista por uma parcela de pesquisadores, que reivindicam a necessidade da discussão a respeito da proposta vigente em curso.

Cabe salientar que, anteriormente à publicação da reforma do ensino médio, foi iniciada uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que culminou na criação de um documento que define os conhecimentos, as competências e as habilidades que, segundo o documento, todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo da educação básica, incluindo o ensino médio (Brasil, 2018).

Sendo assim, a reforma do ensino médio está diretamente relacionada à BNCC ao passo que traz consigo a necessidade de atualizar o currículo dessa etapa de ensino, buscando uma formação condizente com as demandas contemporâneas no Brasil. De acordo com o documento:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p. 15).

Com a reforma, as escolas passam a ter uma maior autonomia na definição de uma parte do currículo, de acordo com as demandas locais e os interesses dos estudantes. Em Goiás, a releitura da BNCC gerou um documento denominado “Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio” (Goiás, 2021), que explicita como deve acontecer a materialização da reforma do ensino médio no estado de Goiás e a descrição dos

itinerários formativos, concebidos a partir de escuta aos estudantes em processo anterior à elaboração ao documento.

De acordo com a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), a expressão “itinerário formativo” já aparecia nas discussões sobre a educação profissional, fazendo referência à maneira como se organizam os sistemas de ensino com relação às formas de acesso às profissões. No entanto, a expressão na reforma do ensino médio diz respeito ao aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares ou à possibilidade de formação técnica profissional concomitante ao ensino médio.

Cabe ressaltar que, apesar da proposta da reforma do ensino médio ser fundamentada em um discurso que a prevê como solução para os problemas da educação básica no Brasil, as modificações não foram bem-vistas por inúmeros pesquisadores brasileiros. Uma das principais críticas à reforma do ensino médio é a falta de participação e diálogo com os principais envolvidos: os estudantes, os professores e as comunidades escolares. Segundo Lino (2017), a implementação da reforma foi feita de forma vertical, impondo mudanças significativas sem considerar a diversidade de realidades e necessidades das escolas e dos estudantes. A falta de consulta e participação efetiva dos professores e estudantes gerou insatisfação por parte da comunidade científica e de associações acadêmicas brasileiras, que ressaltam a total desvalorização do conhecimento acumulado sobre o ensino médio ao longo dos anos.

Outro ponto crítico é a redução da carga horária dedicada às disciplinas da área de ciências humanas, como história, filosofia, sociologia e geografia. Essa diminuição ignora a importância dessas disciplinas na formação dos estudantes, na construção do pensamento crítico e na compreensão do mundo em que vivemos. De acordo com Simões (2017), há uma tentativa de subalternização do lugar das ciências humanas no currículo escolar, o que acarretará a precarização do trabalho docente, bem como uma diminuição do potencial crítico-reflexivo de formação dos alunos.

Além disso, uma grande crítica diz respeito à formação técnica e profissional, que foi incluída como um dos itinerários

formativos, o que pode ocasionar a primazia desta em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. Segundo Costa e Coutinho (2018):

Organizar um currículo por itinerários formativos pode incorrer no agrave de limitar o jovem ainda indeciso em escolhas profissionais futuras. Escolhas essas que serão determinantes no acesso aos cursos de graduação, que dada a especificidade desse nível de ensino, são cursos profissionalizantes. Portanto, essa forma de organização do ensino médio engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, posto que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários (Costa; Coutinho, 2018, p. 1642).

Outro aspecto preocupante é a falta de investimento na formação e valorização dos professores. A reforma do ensino médio exige que os educadores estejam preparados para lidar com os novos desafios curriculares, impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém não foram oferecidos recursos e programas adequados de capacitação.

Ostermann e Rezende (2021) argumentam que, dentre as inúmeras possibilidades da falta de formação de professores preparados para os desafios impostos ao ensino médio em meio à BNCC, podemos ter a oferta da educação profissional como único itinerário formativo, além de uma formação inicial de professores aliada com a proposta. Em suas palavras:

Ao reduzir a formação do professor às competências gerais estabelecidas pela BNCC e BNCC-EM, as DCN-FP 2019 instituem uma inaceitável equiparação entre as competências gerais requeridas dos estudantes e o que é esperado do licenciando. Os objetos do conhecimento da BNCC são tomados como referência tanto para a formação quanto para a prática pedagógica do professor, ocupando metade da carga horária total da formação (Ostermann; Rezende, 2021, p. 1384)

Além disso, a reforma não tratou das questões estruturais das escolas, como infraestrutura precária e falta de recursos materiais, o que compromete a qualidade do ensino oferecido. Ferretti (2018) enfatiza que uma das justificativas para a reforma seria a

necessidade de tornar o ensino médio mais atrativo aos alunos, já que os índices de abandono e de reprovação são altos. Entretanto, o autor afirma que essa justificativa é equivocada, pois não é possível atribuir a resolução dessa questão apenas à organização curricular, sem considerar aspectos como infraestrutura e valorização dos professores.

Ademais, outro aspecto ressaltado pelos críticos da reforma do ensino médio diz respeito à desigualdade de oportunidades gerada pela reforma. A flexibilização curricular e a escolha de itinerários formativos dependem, em grande parte, da oferta de disciplinas e áreas de aprofundamento nas escolas. Entretanto, muitas instituições não possuem condições de oferecer uma variedade de opções, especialmente aquelas localizadas em regiões mais vulneráveis ou que contam com apenas uma escola. Isso acaba ampliando as desigualdades educacionais, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso às mesmas oportunidades de formação (Furtado; Silva, 2020).

Em síntese, a reforma do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), apresenta diversas lacunas e falhas que comprometem sua efetividade e impacto positivo na educação. A falta de diálogo, a redução das disciplinas humanísticas, a falta de investimento na formação docente e as desigualdades de oportunidades são apenas alguns dos pontos críticos que merecem atenção e discussão. É necessário repensar e aprimorar as políticas educacionais, garantindo uma educação de qualidade, inclusiva e que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante dessas considerações, este artigo teve por objetivo analisar o processo de implementação da reforma do ensino médio na cidade de Anápolis, sob a ótica dos professores da rede estadual na cidade.

## **2. Uma apresentação lacônica da reforma do ensino médio no âmbito do Brasil e Goiás.**

A reforma do ensino médio, implementada por meio da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), foi gestada no período posterior ao golpe de 2016, em que o governo federal apresentou uma proposta de emenda constitucional (PEC) que tratava da então reforma do ensino médio. A flexibilização do currículo, com a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes, era uma das principais questões levantadas pelo documento.

D'Avila e Lima (2020) nos esclarecem que as reformas na educação no nosso país se constituem como resultado da articulação de organismos internacionais com empresários, com objetivos claros de moldar a educação do nosso país aos princípios neoliberais, tornando a educação uma mercadoria. Dessa forma, a BNCC, bem como a reforma do ensino médio, foi construída sob a égide de forças sociais com interesses explicitamente econômicos.

Com isso, em fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que estabelece a reforma do ensino médio. A referida lei prevê a ampliação da carga horária mínima, a flexibilização curricular e a formação técnica e profissionalizante como uma das possibilidades de itinerários formativos. Como é possível observar, essa lei está totalmente articulada com a discussão da BNCC, sendo que ambas mantêm uma relação, sendo esta última aprovada no ano de 2018, servindo aos propósitos da reforma.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o currículo do ensino médio passa a ser organizado em duas partes: a BNCC, comum a todos os estudantes, e os itinerários formativos, que oferecem aprofundamento em áreas específicas de conhecimento e que devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Os itinerários formativos correspondem a cinco: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Para tanto, o governo federal intensifica a partir de 2018 o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, lançado em 2016 por meio da portaria n. 1.145 de 2016 (Brasil, 2016). Segundo a referida portaria, o programa se justifica na importância de o Brasil cumprir o determinado nas metas 6 e 7 do PNE (2014-2024), o que é coerente com a proposta da reforma que prevê o aumento da carga horária no ensino médio.

Nesse mesmo momento, isto é, no ano de 2018, o estado de Goiás se prepara para implementar as mudanças propostas pela reforma do ensino médio e inicia estudos e discussões para adaptação da reforma às especificidades do estado. Segundo o documento denominado “Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DCGO-EM)” (Goiás, 2021, p. 30), ele foi “fruto de esforços coletivos dos/as profissionais da educação da rede pública e instituições privadas de ensino para implementação da proposta de um novo Ensino Médio para o nosso estado”.

Já em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a BNCC do Ensino Médio e, com isso, o estado de Goiás inicia a implementação da reforma, com a elaboração de diretrizes e ações para flexibilização curricular e a oferta dos itinerários formativos, documento que foi publicado somente no ano de 2021, denominado anteriormente.

No ano de 2020, em meio à pandemia de COVID-19, a implementação da reforma foi adiada, devido às dificuldades enfrentadas pelas escolas e pelos estudantes no contexto de ensino remoto, mas, no estado de Goiás, a produção do DCGO-EM continuava a partir da contribuição da comunidade escolar e membros da sociedade civil que foram ouvidos por meio de consulta pública realizada entre novembro de 2019 e janeiro de 2020 (Goiás, 2021).

Tanto no âmbito nacional como estadual, a implementação da reforma do ensino médio se inicia de fato no ano de 2022. Segundo dados do site da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Goiás, [ca. 2022]), o objetivo do novo ensino médio consistiria em torná-lo mais atrativo aos jovens e dar mais autonomia aos estudantes, já

que os itinerários formativos seriam ofertados a partir da escolha do aluno, além de mencionar as aulas de projeto de vida, como forma do estudante refletir sobre sua identidade e futuro.

Como é possível observar no DCGO-EM (Goiás, 2021), toda a estrutura curricular do estado de Goiás está assentada nas bases do protagonismo juvenil e da educação em tempo integral. Entretanto, Souza e Garcia (2020) argumentam que, apesar de o aumento da carga horária indicar a possibilidade de melhoria na educação, esse aumento pode ser irrelevante, caso vier acompanhado de empobrecimento curricular. As autoras ainda ressaltam, em sua pesquisa, a angústia de professores quanto ao fato de que nem todas as escolas receberiam investimento e se tornariam de tempo integral, além do fato de que nem todos os alunos possuem disponibilidade para cursar o ensino médio em tempo integral, já que trabalham para complementar a renda da família.

Em Goiás, a proposta para o “novo” ensino médio é que ele passe de 2400 horas para 3000 horas, sendo dividida entre 1800 horas para a formação geral básica e 1200 horas para aprofundamento a partir dos itinerários formativos. Nessa proposta, os itinerários formativos são constituídos por meio das disciplinas eletivas (que podem ou não estar relacionadas ao itinerário formativo escolhido pelo aluno), projeto de vida e trilhas de aprofundamento (relacionados ao itinerário formativo escolhido pelo aluno). Ao todo, o DCGO-EM disponibilizou às escolas a possibilidade de oferecer 17 diferentes itinerários formativos, sendo 8 itinerários específicos, 6 integrados entre áreas de conhecimento e 3 de formação técnica e profissional (Goiás, 2021).

Cabe enfatizar que, no ano de 2022, com a entrada do presidente Lula, a reforma do ensino médio que estava em curso foi suspensa, por meio da Portaria n. 627 de 2023 (Brasil, 2023), até que novos debates pudessem ser realizados acerca dos novos modelos. Somente no ano de 2024, por meio da Lei n. 14.945 (Brasil, 2024), um novo formato de ensino médio foi estabelecido. As principais modificações foram: 1) Aumento da carga horária da formação geral básica, passando de no mínimo 1800 horas descritas

na lei de 2017 para o mínimo de 2400 horas a partir de 2025; 2) Consequente diminuição da carga horária destinada aos itinerários formativos, de no mínimo 1200 horas na lei de 2017 para o mínimo de 600 horas a partir de 2025; 3) A carga horária mínima de 1000 horas anuais deverá ser ampliada até 1400 horas, considerando os prazos determinados pelo Plano Nacional de Educação; 4) No caso da formação técnica profissional, a carga horária mínima de 2400 horas para a formação básica geral poderá ser reduzida para 2100 horas, de modo que as 300 horas restantes sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica.

Nesse sentido, no estado de Goiás, a partir do ano de 2024, observamos algumas modificações que basicamente consistem no aumento da carga horária das disciplinas destinadas à formação geral básica. O fato é que, com a aprovação da Lei n. 14.945 em julho de 2024, a partir do ano de 2025, possivelmente, novas mudanças ocorrerão.

### **3. Caminhos da Pesquisa**

Do ponto de vista metodológico, podemos caracterizar a pesquisa como qualitativa. A pesquisa qualitativa, utilizada nas ciências sociais e humanas, tem como objetivo compreender e interpretar fenômenos sociais complexos. Diferente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa se concentra na obtenção de dados descritivos e detalhados, buscando compreender a perspectiva de um grupo social e explorar o significado e a experiência por trás dos fenômenos estudados (Goldenberg, 2004).

Sendo assim, a pesquisa contou com três etapas, sendo a primeira um levantamento bibliográfico acerca das temáticas “reforma do ensino médio” e “BNCC”, para que seja compreendida a história que envolve a reforma do ensino médio e sua relação com a BNCC, bem como os prós e os contras acerca da reforma. O levantamento bibliográfico foi realizado com o apoio do Google

Acadêmico e utilização dos seguintes descritores: “reforma do ensino médio” e “BNCC”. O levantamento bibliográfico também incluiu a busca por documentos que contribuam para o entendimento sobre a implementação da reforma do ensino médio no Brasil e estado de Goiás, mais especificamente.

A segunda etapa da pesquisa contou com a submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás e elaboração do instrumento de coleta de dados, que consistiu em um formulário eletrônico contendo 14 perguntas abertas e 4 fechadas.

A terceira etapa consistiu na coleta dos dados, que foi realizada no mês de março de 2024. Ao todo, recebemos 11 respostas de professores da rede pública estadual da cidade de Anápolis, que constituíram os participantes da pesquisa.

A quarta etapa consistiu na análise dos dados, que ocorreu por meio de Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) baseou-se em um processo sistemático de codificação e categorização de informações obtidas a partir de textos. O objetivo compreendeu extrair significados e padrões subjacentes aos dados e obter uma compreensão sobre o conteúdo analisado.

#### **4. Resultados e Discussão**

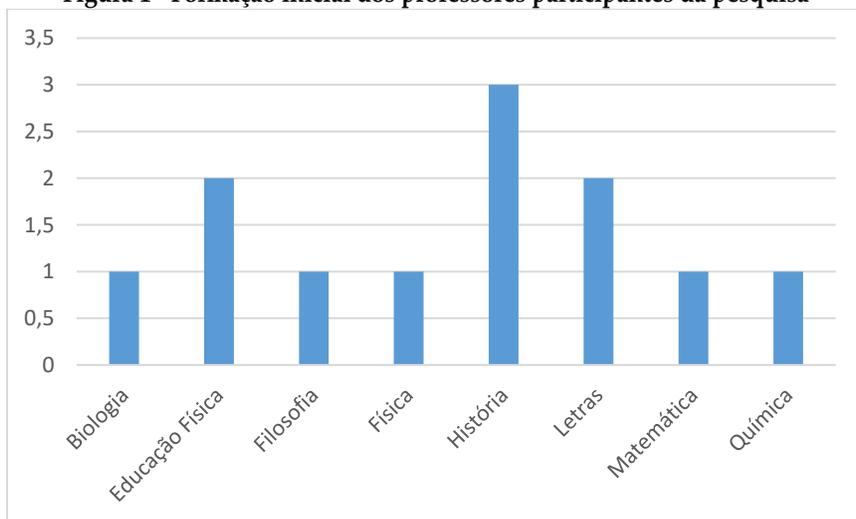
Em Anápolis, o novo ensino médio começou a ser implementado no ano de 2022, na maioria das escolas da rede estadual de ensino. No total, temos na rede 42 escolas estaduais. Dessas, temos 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos, 8 Centros de Ensino em Período Integral, 4 Colégios Militares, 28 escolas regulares e 1 escola conveniada com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ). Importa destacar que, das escolas mencionadas anteriormente, nem todas oferecem o ensino médio, de modo que o número foi reduzido para 32 escolas, ao considerarmos a oferta do ensino médio. Essas escolas se tornaram alvo da nossa pesquisa.

#### 4.1 Breve perfil dos participantes da pesquisa

Ao todo, 11 professores participaram da pesquisa. Desses, 3 (três) são homens e 8 (oito) são mulheres. A idade média dos participantes é de 50 anos, com um desvio padrão de 8,49. Dos onze professores, 9 são professores efetivos, isto é, concursados na rede estadual, e 2 trabalhavam, no momento da coleta de dados, na condição de professores temporários.

Com relação à formação inicial dos professores, a Figura 1 traz a área de formação deles. No que diz respeito à formação continuada, seis professores possuem especialização do tipo *lato sensu* e cinco possuem especialização do tipo *stricto sensu*, na modalidade mestrado.

**Figura 1 - Formação inicial dos professores participantes da pesquisa**



Fonte: Autoria própria.

Como é possível observar na Figura 1, o número de formações (12) não coincide com o número de participantes (11), pois um dos participantes possui duas formações, uma na física e outra na matemática. Os professores participantes da pesquisa possuem um

tempo médio de atuação como professor de 19,9 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos.

#### **4.2 Concepções sobre a reforma do ensino médio**

Dos onze professores participantes da pesquisa, seis deles disseram ter recebido formação para trabalhar nesse novo formato, enquanto 5 disseram não ter recebido formação. Três disseram que passaram a atuar menos de 50% em sua área de formação, enquanto três disseram que passaram a atuar entre 50% e 100% em sua área de formação e cinco disseram continuar atuando 100% em sua área de formação.

No formulário eletrônico havia a seguinte pergunta fechada/aberta: “Qual sua opinião sobre o novo ensino médio?”. As respostas possíveis eram: 1) Considera que a proposta implementada atende plenamente às necessidades educacionais dos estudantes e às metas estabelecidas para o ensino médio; 2) É uma proposta boa e é possível perceber resultados positivos; 3) Piorou o ensino médio, não enfrenta os problemas fundamentais do ensino médio, como estrutura, carreira, formação docente etc.; 4) Outros. O participante poderia escolher as opções 1, 2 e 3 “fechadas” ou poderia escolher a opção “outros”, que oferecia a oportunidade de redigir sua própria resposta. Dos onze participantes, dois responderam que a proposta era boa e era possível perceber resultados positivos, e nove responderam que piorou o ensino médio, não enfrenta os problemas fundamentais do ensino médio, como estrutura, carreira, formação docente etc.

Também no formulário eletrônico havia a pergunta aberta: “Quais os desafios enfrentados para implementação do novo ensino médio?”. Entre as respostas, podemos dividi-las em dois pontos: o primeiro no que diz respeito aos alunos e o segundo no que diz respeito à materialização da proposta. Segundo os professores, o primeiro ponto compreende a imaturidade, indisciplina, falta de comprometimento, interesse e motivação dos alunos, e o segundo ponto compreende a falta de formação dos

professores, falta de estrutura física adequada para a realização das atividades, além da falta de material didático.

Uma última pergunta, também aberta, os questionava: “Se fosse possível modificar algo na proposta do novo ensino médio, o que você modificaria? Por quê?”. Dos onze professores, três não responderam à pergunta e, dos oito que responderam, dois disseram que não modificariam a proposta e seis disseram que modificariam a proposta. Dos que disseram que modificariam a proposta, as respostas trazem inquietações quanto à necessidade de aumentar a carga horária de disciplinas que foram diminuídas; a necessidade de uma formação integral e a necessidade de investimento para a abordagem experimental das ciências da natureza nas escolas.

### **4.3 Análise dos dados**

Como é possível observar por meio dos dados, os participantes possuem uma percepção crítica em relação à implementação do novo ensino médio. As respostas indicam uma divisão significativa entre os docentes sobre a formação recebida para atuar no novo formato e sobre os resultados dessa reforma. Além disso, a maioria dos professores parece estar insatisfeita com o impacto da reforma, o que reflete uma percepção de que a mudança não resolveu problemas estruturais fundamentais.

O fato de cinco professores afirmarem que não receberam formação para trabalhar no novo formato do ensino médio aponta para uma das críticas mais recorrentes à reforma implementada pela Lei n. 13.415 de 2017. Cabe ressaltar que as reformas educacionais, sempre geridas a partir de uma ótica neoliberal, não chamam os principais envolvidos (professores, alunos, pais) para o diálogo e isso acaba por não consolidar nessas os ideais exprimidos por esses sujeitos.

Em nota divulgada pelo Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2021, por exemplo, há uma descrição do descontentamento com

relação à reforma do ensino médio em face da exclusão de instituições, sociedades científicas, membros da classe política e entidades representativas de professores e alunos da educação básica das discussões sobre a implementação do novo ensino médio (UFRJ, 2021).

Outro ponto de destaque é que alguns professores participantes da pesquisa passaram a atuar menos em sua área de formação. Isso pode estar relacionado à flexibilização curricular introduzida pela reforma, que exige dos professores habilidades em diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes distantes de suas especialidades. Essa situação pode gerar desconforto e insatisfação entre os docentes, além de comprometer a qualidade da educação, já que os profissionais podem não se sentir preparados para lecionar em outras áreas.

Ainda segundo o Complexo de Formação de Professores da UFRJ:

[...] embora a previsão de sua implementação [reforma do ensino médio] estivesse datada para 2022, profissionais à frente de várias disciplinas já vêm sentindo os efeitos da Reforma do Ensino Médio desde sua instauração. Isso ocorreu, e segue acontecendo, devido à pressão que a rede pública de educação vem sofrendo para seguir, já desde 2017, algo que, teoricamente, só precisaria estar implementado até 2022 e que tem deslocado de função, profissionais que construíram sua identidade docente voltada para a disciplina que abraçaram como carreira (UFRJ, 2021, p. 3).

A maioria dos professores (nove de onze) acredita que a reforma piorou o ensino médio, não abordando problemas fundamentais como estrutura, carreira e formação docente. Isso evidencia que, apesar das intenções de modernizar e flexibilizar o ensino médio, a reforma não enfrentou adequadamente questões estruturais que são cruciais para a melhoria da educação. Esses problemas incluem a falta de infraestrutura escolar adequada, a desvalorização da carreira docente e a ausência de políticas consistentes de formação e apoio aos professores.

Segundo Ferretti (2018), a proposta de flexibilização curricular esbarra no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o que está diretamente ligado à revisão das formações iniciais e continuadas de professores. O autor não vê esse enfoque de forma negativa, pois acredita que ele pode contribuir para a formação dos professores. No entanto, Ferretti (2018) faz três ressalvas: 1) Esse tipo de enfoque não articula adequadamente a formação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores, não considera os problemas enfrentados por eles, tende a culpabilizá-los pela baixa qualidade do ensino sem levar em conta as condições adversas de trabalho, além de permitir que os currículos de formação de professores sobrevalorizem a dimensão prática em detrimento da teórica; 2) A precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho impossibilita o desenvolvimento de atividades de natureza interdisciplinar; 3) O objetivo desse arranjo curricular é, principalmente, o desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC, em vez de promover relações dialéticas entre conteúdos disciplinares que possibilitem a compreensão de fenômenos naturais e sociais.

Cabe enfatizar que, apesar das críticas, dois professores responderam que perceberam resultados positivos na proposta, o que indica que, em alguns contextos, as mudanças podem ter tido algum impacto benéfico. No entanto, esse número reduzido também sugere que os benefícios da reforma não são amplamente sentidos pela comunidade escolar, e que talvez esses resultados positivos estejam restritos a contextos específicos, possivelmente escolas com mais recursos e melhor estrutura.

Segundo os professores, um dos principais desafios no contexto do novo ensino médio está relacionado à imaturidade, indisciplina e falta de comprometimento e motivação por parte dos alunos. Isso levanta uma questão importante sobre a capacidade da reforma de realmente atender às necessidades dos estudantes e incentivá-los a se engajar com a educação. A proposta da reforma de 2017 visava justamente aumentar o engajamento dos estudantes

por meio da flexibilização curricular e da possibilidade de escolha de itinerários formativos, partindo do pressuposto de que, ao permitir que os jovens escolhessem áreas de maior interesse, isso aumentaria sua motivação e envolvimento. No entanto, as respostas dos professores indicam que essa premissa pode não estar se materializando como esperado.

Alves e Oliveira (2022) trazem em seu estudo uma análise crítica da implementação da reforma do ensino médio no estado de Goiás. Segundo os autores, apesar do estado apresentar a reforma como um movimento participativo e que atende às demandas dos estudantes, a análise de documentos oficiais do estado revela um processo centralizado e alinhado com a perspectiva do atual governo, em parceria com institutos privados e com foco na formação técnica profissional.

A falta de formação adequada dos professores, a insuficiência de estrutura física nas escolas e a falta de material didático são fatores críticos que esbarram na implementação da reforma, segundo os professores participantes da pesquisa. Importa dizer que não é possível realizar modificações no âmbito educacional sem que sejam dispensados investimentos para tal. Nesse sentido, Gadotti (1992) nos aponta que as políticas educacionais não surgem de um processo neutro ou desinteressado; ao contrário, são resultados de disputas e conflitos entre diferentes grupos sociais e políticos que buscam exercer hegemonia ou controle sobre a direção dessas políticas. Enquanto políticas sociais se definem num campo de lutas hegemônicas e, portanto, com estratégias, assim como a elaboração de planos, os programas não são definidos de forma neutra, mas traduzem interesses.

Assim, no estado de Goiás, como em todo o território brasileiro, a reforma do ensino médio tem, como pano de fundo, a disseminação de uma política neoliberal, de modo que as decisões sobre o sistema educacional são parte de um contexto mais amplo de questões sociais e econômicas. Um exemplo é a priorização da formação técnica e profissional no estado de Goiás, que reflete interesses do setor empresarial.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente para disciplinas que exigem abordagens experimentais, como ciências da natureza, como dito pelos professores participantes, reflete um desafio estrutural significativo. A reforma propõe itinerários formativos que incluem formação técnica e científica, mas muitas escolas públicas não possuem laboratórios ou recursos para implementar essa parte do currículo de maneira eficaz. Esse descompasso entre o que a reforma propõe e o que é possível realizar na prática gera frustração entre professores e alunos.

Branco e Zanatta (2021), ao argumentarem sobre as implicações da BNCC e da reforma do ensino médio no ensino de ciências e formação de professores, expõem questões importantes para a reflexão. Segundo os autores, as propostas fragmentam os conteúdos científicos, priorizando o eixo conceitual. Eles afirmam que a contextualização histórica e social do conhecimento perdeu espaço no currículo. Ademais, reforçam que, enquanto essa lista de conteúdos deve ser aplicada pelo professor, as propostas não apresentam formas de materialização que superem as perspectivas tradicionais de ensino.

A insatisfação de alguns dos professores participantes da pesquisa em relação ao modelo atual, expressa nas sugestões de aumentar a carga horária de disciplinas que foram reduzidas e de investir em formação integral e em recursos para o ensino experimental de ciência, evidencia a percepção de que a reforma desvalorizou áreas fundamentais do currículo. A flexibilização que levou à redução de carga horária para algumas disciplinas foi amplamente criticada, e a Lei n. 14.945, que revisa a reforma, tenta corrigir esse ponto ao reintroduzir uma formação geral básica mais robusta.

## **5. Considerações Finais**

O texto aponta para uma realidade complexa na implementação do novo ensino médio no Brasil e, mais

especificamente, no âmbito de Anápolis, Goiás. A falta de formação docente adequada, o distanciamento dos professores de suas áreas de atuação e a percepção de que a reforma não abordou problemas estruturais são indícios de que a implementação do modelo de 2017 enfrentou e ainda enfrenta sérios desafios.

Os desafios apontados pelos professores destacam problemas que têm sido amplamente discutidos no contexto da implementação do novo ensino médio. Tanto o comportamento dos alunos quanto as falhas na infraestrutura e na formação docente dificultam a concretização dos objetivos da reforma. Esses problemas sublinham a necessidade de políticas públicas mais sólidas que ofereçam o suporte necessário para que as mudanças propostas possam, de fato, melhorar a educação básica no Brasil.

Importa destacar que a reforma aprovada em 2024 (Lei n. 14.945) tenta corrigir algumas dessas falhas, ampliando a carga horária da formação geral básica e promovendo um maior diálogo com a comunidade escolar para ajustar os itinerários formativos, entretanto, não é possível afirmar que ela não seja consoante com as propostas neoliberais, já que muitas das reivindicações das instituições e entidades representantes dos professores e alunos da educação básica não foram incorporadas na nova modificação.

## Referências

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. O “novo” ensino médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

BRASIL. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/NAZCp>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/H77wc>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC n. 627, de 4 de abril de 2023**. Disponível em: <https://www.lex.com.br/portaria-mec-no-627-de-4-de-abril-de-2023/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=462706>. Acesso em: 25 ago. 2024.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei n. 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018.

D'AVILA, J. B.; LIMA, M. F. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Debate**, ano 42, n. 82, p. 55-72, 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOIÁS. **Novo ensino médio**. [ca. 2022]. Disponível em: <https://encurtador.com.br/3aGPy>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. [2021]. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vNBxD>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Editorial. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

SOUZA, R. A.; GARCIA, L. N. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, e72965, p. 1-20, 2020.

UFRJ. **Nota do Complexo de Formação de Professores sobre a Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio)**. 2021. Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/08/Nota-CFP-Reforma-do-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

## Capítulo 6

---

### DESTINO BRASIL: ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES, OS DESAFIOS DE INTERNACIONALIZAR NO IFG, NO CONTEXTO DO PEC-G

Aline Gomes da Silva  
Kamilla Mendes Matos  
Luciano de Paula Pereira Perilo  
Maria Carolina Terra Heberlein

#### Apresentação

O presente artigo visa apresentar o Programa Estudante Convênio (PEC-G), discutir os desafios de sua implementação e, também, explicar o papel fundamental que ele desempenha na internacionalização da educação superior no Brasil, em especial, no âmbito do IFG. Apesar dos desafios enfrentados, como adaptação cultural, barreiras linguísticas e dificuldades financeiras, o PEC-G promove a troca cultural e a diplomacia científica, fortalecendo laços entre o Brasil e seus parceiros. O programa não apenas contribui para a qualificação da mão de obra, mas também posiciona o Brasil como um destino atrativo para a mobilidade acadêmica. No artigo, são elencadas ações cruciais para o sucesso do PEC-G, tais como a ampliação de políticas públicas que apoiem o Programa e, também, um maior apoio financeiro e acadêmico por parte das instituições de ensino. Tais ações contribuem para o fortalecimento do PEC-G, o que resulta no fortalecimento do Programa e na consolidação da internacionalização nas instituições de ensino que estão vinculadas ao programa.

## Introdução

O Programa Estudante Convênio (PEC) visa à oferta de cursos gratuitos de língua portuguesa, de graduação e de pós-graduação, a estudantes estrangeiros oriundos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil tenha acordos educacionais e culturais (MRE, 2024). Idealizado pelo governo federal e administrado pelo Ministério de Relações Exteriores e Ministério da Educação, o programa constitui-se como um instrumento de incentivo à cooperação internacional no âmbito das Instituições de Ensino Superior do país (Brasil, 2024). O documento de orientação da Conferência Mundial da UNESCO "Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior" destaca que:

[...] na observância do mandato que lhe é conferido por seu Ato Constitutivo, a UNESCO continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento.

O ambiente acadêmico, como facilitador da multiplicidade cultural, do intercâmbio de conhecimentos e da construção de uma rede internacional de colaboração, possui, neste contexto, papel crucial no processo de internacionalização, sobretudo no que diz respeito à potencialização do ensino e da pesquisa nos países em desenvolvimento.

Em consonância com o entendimento da UNESCO, visando expandir o repertório cultural dos brasileiros e promover as relações bilaterais do Brasil com outras nações, o PEC completará 60 anos de trajetória em 2025. Sua trajetória se iniciou em 1965, devido ao crescimento do número de matrículas de estudantes estrangeiros beneficiários de convênios culturais em Instituições de Ensino Superior brasileiras (MRE, 2024). O Decreto nº 55.613/65 foi o primeiro instrumento de normatização nacional que tornou obrigatório o registro desses estudantes no país. De acordo com dados do

Ministério de Relações Exteriores (Brasil, 2024), no ano de 1964, quinhentos e sessenta e cinco (565) estudantes estrangeiros haviam se matriculado em universidades do país, razão pela qual foi implementado um protocolo para regulamentação do programa.

No ano de 1966, dois mil e trinta e quatro (2.034) estudantes latino-americanos encontravam-se matriculados em universidades do país. Além desses, no decorrer de seu percurso, o programa admitiu estudantes provenientes de Portugal e dos Estados Unidos da América. Em 1977, as matrículas de alunos africanos começaram a tomar proporções significativas (MRE, 2024). Atualmente, o programa atende 74 países, localizados na África, América Latina e Caribe, Ásia e Europa (MRE, 2024).

Em cenário de constante expansão, em 2024 o Decreto nº 11.923/24 revogou o Decreto nº 79.481/2013, introduzindo ajustes importantes ao programa, tais como sua divisão em modalidades. De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024:

Art. 2º São modalidades do PEC: I - o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G; II - o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG; e III - o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira - PEC-PLE (Brasil, 2024).

Coordenada pelo Ministério de Relações Exteriores e Ministério da Educação, a modalidade PEC-G objetiva a oferta de cursos gratuitos de graduação a estudantes estrangeiros entre 18 e 23 anos de idade, provenientes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tenha acordo cultural/educacional, que apresentem diploma de conclusão de ensino médio e comprovem capacidade de subsistência no país (MEC, 2024). Além do PEC-G, o programa prevê, também, a oferta de vagas em duas outras modalidades: o PEC-PG, voltado para a Pós-Graduação, e o PEC-PLE, o qual se encarrega de oferecer cursos de proficiência em Língua Portuguesa (MEC, 2024).

## O PEC-G no IFG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (doravante, IFG) aderiu ao programa em 2019. De acordo com registros do Ministério de Relações Exteriores, até o momento, a instituição ofertou 177 vagas, das quais 31 foram preenchidas. A instituição possibilita que os estudantes tenham acesso a auxílio-alimentação, auxílio-permanência, assim como possibilidade de concorrer a bolsas de ensino, pesquisa e extensão.

A internacionalização no IFG, à época do PEC-G, já não era novidade; havia acordos de cooperação, protocolos de intenção e convênios anteriormente firmados e vigentes. O ineditismo, porém, se deu em outros aspectos, pois o primeiro contato do IFG com os estudantes ocorreu a partir do Pré-PEC-G, como era conhecida a fase preambular do PEC-G, que consiste em um curso preparatório de língua portuguesa direcionado a qualificar os estudantes para o exame de proficiência Celpe-Bras.

A delegação de estudantes do programa chegou a Goiânia, capital do estado e sede da Reitoria do IFG, em 2020. O grupo era composto por 26 estrangeiros provenientes de países da América Central e da África, como Benin, Camarões, Congo, Gabão, Gana, Guiné Equatorial, Jamaica, Senegal, Timor-Leste e Togo, que tentariam a aprovação no exame. Contudo, este ano foi marcado pelo período em que o mundo foi assolado pela pandemia de COVID-19, o que obrigou tanto os alunos quanto a instituição a buscar adaptação, resiliência, soluções e respostas.

O IFG possuía, até então, um projeto de ensino chamado "Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade", cujo objetivo era desenvolver a língua portuguesa como instrumento de acolhimento. Este projeto, coordenado pela Profa. Dra. Suelene Vaz, coordenadora de Relações Internacionais do IFG à época, estruturou uma equipe e expandiu essa iniciativa, abrangendo outros dois grupos: os estudantes do Pré-PEC-G e sujeitos indígenas, em um programa de ensino e extensão intitulado "Movimentos migratórios em V:

Ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas". Sua metodologia consistia em:

O projeto será desenvolvido nas plataformas virtuais *Google Meet* e *Google Classroom*. Serão oferecidas seis turmas, cada uma com a oferta de 16 vagas, no máximo, compondo um total de 96 vagas. Cada turma terá como professores uma dupla ou trio de alunos do ensino superior do IFG, preferencialmente alunos do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do IFG, câmpus Goiânia, aqui identificados como professores em formação. Estes professores em formação receberão a orientação/supervisão de um professor da área de Linguagens, membro da equipe deste projeto. Esse orientador será responsável por criar e organizar uma sala virtual na plataforma *Google Classroom*, escolher o material didático que será utilizado e planejar as aulas síncronas em colaboração com os professores em formação sob sua responsabilidade. Assim, cada turma poderá ter materiais diferenciados, bem como métodos e abordagens de ensino e formas de avaliação qualitativas diferentes, com a orientação de que a quantidade de avaliações e os critérios de avaliação deverão ser obrigatoriamente semelhantes entre as turmas de alunos do Programa PEC-G. Outras formas de avaliação poderão ser definidas para os alunos das outras turmas, cujo foco do ensino está no acolhimento. Contudo, para todos os alunos, público-alvo no curso, as atividades avaliativas são obrigatórias para a aprovação e recebimento de certificado (Vaz, 2020).

O conteúdo ministrado aos estudantes Pré-PEC, seccionado em etapas, consistiu em conhecer a estrutura da prova por meio da apresentação das informações básicas, do formato, da estrutura e dos critérios gerais de avaliação do Celpe-Bras; praticar as habilidades de leitura, compreensão oral, escrita e produção oral; estudar as temáticas e objetivos, os gêneros textuais mais cobrados nas provas e a matriz de avaliação; e na aplicação de simulados com *feedbacks* sobre o desempenho dos alunos.

### **Os desafios do PEC-G no IFG**

O PEC-G desempenha um papel estratégico na promoção da cooperação educacional entre o Brasil e nações em desenvolvimento, especialmente na América Latina, África e Ásia. Criado com a finalidade de proporcionar formação acadêmica de

nível superior a estudantes estrangeiros em instituições de ensino superior (doravante, IES) brasileiras, o PEC-G também visa contribuir para o desenvolvimento socioeconômico desses países por meio da capacitação de seus futuros profissionais. Contudo, apesar de seus nobres objetivos, o programa enfrenta uma série de desafios e limitações que impactam diretamente a experiência dos estudantes, impedindo que ela seja mais significativa.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelos estudantes do PEC-G é a adaptação ao novo ambiente sociocultural e acadêmico. O Brasil, com sua diversidade cultural e extensão territorial, apresenta um contexto que pode ser bastante distinto para muitos dos estudantes estrangeiros, dependendo do local de origem deles. A barreira linguística, particularmente a proficiência na língua portuguesa, é um dos maiores obstáculos para os estudantes que não são provenientes de países falantes do idioma. Embora o programa preveja a realização do exame de proficiência em língua portuguesa (CELPE-BRAS) como pré-requisito para a admissão dos candidatos, muitos estudantes ainda chegam ao Brasil com conhecimentos limitados da língua, o que pode dificultar a compreensão das aulas, a interação com colegas e professores e a integração social.

Além da questão linguística, as diferenças culturais também podem representar um entrave. Estudantes de países africanos, asiáticos e até mesmo de algumas regiões da América Latina podem encontrar dificuldades em se adaptar às normas sociais e aos costumes brasileiros. Essa dificuldade de adaptação pode gerar sentimentos de isolamento que, combinados com a falta de redes de apoio familiar e comunitária, podem levar ao afastamento social e afetar negativamente o desempenho acadêmico.

No âmbito acadêmico, os desafios não são menores. As diferenças entre os sistemas educacionais do Brasil e dos países de origem dos estudantes podem resultar em dificuldades de adaptação ao ritmo e às exigências dos cursos brasileiros. A ausência de programas de tutoria ou de acompanhamento acadêmico específico para esses estudantes estrangeiros agrava o

problema, deixando-os, por vezes, sem o suporte necessário para superar as dificuldades iniciais.

Um dos aspectos mais críticos do PEC-G, senão o mais importante, diz respeito às condições financeiras dos candidatos. Embora o estudante não precise arcar com gastos relativos à mensalidade e à matrícula, já que o IFG é uma instituição pública de ensino, a sua manutenção no Brasil, incluindo despesas com moradia, alimentação, transporte e material didático, é uma responsabilidade que recai inteiramente sobre ele. A maioria dos participantes do PEC-G provém de países com condições econômicas desafiadoras e, sem o suporte financeiro adequado, muitos enfrentam dificuldades extremas para cobrir suas despesas diárias.

Um ponto importante a ser sublinhado é o fato de que há, no momento da candidatura do estudante a uma vaga no programa, a obrigatoriedade de apresentar um responsável financeiro no país de origem, o qual se compromete a enviar remessas mensais de dinheiro para a subsistência do estudante no país. Entretanto, o que a realidade mostra é que, não raramente, esse é um ator meramente figurativo, o que, em termos práticos, resulta no não cumprimento dessa cláusula e na exposição do estudante a situações de vulnerabilidade durante o período em que está no Brasil.

Paralelamente, a insuficiência de bolsas de estudo ou auxílios financeiros destinados especificamente a esta categoria de estudantes agrava essa situação. A falta de uma política mais robusta e assertiva de assistência financeira no âmbito do PEC-G tem sido uma crítica recorrente, e a implementação de medidas para mitigar esse problema é essencial para assegurar a continuidade e o sucesso dos estudantes no programa. Podemos citar, por exemplo, a existência da Bolsa Mérito, que pode ser pleiteada pelos estudantes do PEC-G a partir da conclusão do 1º ano na instituição. Ocorre que o período mais desafiador, especialmente no que diz respeito à necessidade de auxílio financeiro, é justamente quando o estudante chega ao país. Ou seja,

essa bolsa, quando concedida, não contempla o período mais crítico enfrentado pelo estudante do PEC-G.

Outro desafio significativo diz respeito ao reconhecimento dos diplomas obtidos no Brasil nos países de origem dos estudantes. Muitos participantes do PEC-G retornam a seus países com diplomas que, em algumas situações, não são automaticamente reconhecidos pelas autoridades locais. Esse processo de revalidação, que pode ser burocrático e demorado, pode limitar as oportunidades de emprego e, em última instância, frustrar as expectativas de desenvolvimento profissional dos graduados. Esse empecilho relacionado à convalidação do diploma obtido no Brasil também pode desestimular futuras candidaturas ao PEC-G, comprometendo a eficácia do programa em atrair estudantes qualificados e interessados. Ademais, as dificuldades enfrentadas na revalidação do diploma impedem que os países beneficiários aproveitem plenamente o potencial de seus cidadãos formados no exterior, o que contraria um dos principais objetivos do programa: contribuir para o desenvolvimento dos países parceiros.

Diante dos desafios apresentados, é evidente que o PEC-G necessita de reformulações que garantam o pleno aproveitamento das oportunidades oferecidas aos estudantes estrangeiros. Em primeiro lugar, a ampliação dos programas de apoio linguístico e cultural, bem como a criação de redes de tutoria e acompanhamento acadêmico, são essenciais para facilitar a adaptação dos estudantes ao contexto brasileiro. Não menos importante, o preparo das várias instâncias da instituição para a recepção dos estudantes é uma ação que afeta positivamente a experiência tanto dos discentes quanto da comunidade acadêmica que irá recebê-los.

Além disso, a implementação de políticas de assistência financeira mais robustas, incluindo a concessão de bolsas de estudo e auxílios para moradia e alimentação, é fundamental para garantir que os estudantes possam se concentrar em seus estudos sem preocupações financeiras excessivas. Essas medidas, além de

reduzir a evasão, também contribuirão para um melhor desempenho acadêmico dos participantes.

Em síntese, o PEC-G tem um papel importante na formação de profissionais capacitados e na promoção da cooperação internacional. No entanto, para que possa cumprir plenamente seus objetivos, é necessário enfrentar e superar os desafios existentes, assegurando que os estudantes estrangeiros tenham as condições necessárias para concluir sua formação e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de seus países de origem. Esses desafios indicam a necessidade de aprimorar o apoio oferecido aos estudantes estrangeiros no âmbito do PEC-G, de modo a assegurar que possam usufruir plenamente das oportunidades educacionais no Brasil e retornar aos seus países de origem com qualificações devidamente reconhecidas e valorizadas.

### **O desafio da interculturalidade para as políticas públicas e instituições de ensino**

Conforme mencionado anteriormente, um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes do PEC-G é a familiarização com o novo contexto linguístico-cultural. As discrepâncias entre a língua materna do estudante e as culturas e línguas faladas no Brasil demandam um esforço maior para sua adaptação ao programa e à comunidade onde foi alocado. Utilizamos, nesta seção, as palavras “línguas” e “culturas” brasileiras no plural para enfatizar a riqueza linguística e cultural que permeia o país.

O Brasil, embora tenha o português como língua oficial, conta com mais de 160 línguas indígenas e seus dialetos (Línguas - Povos Indígenas no Brasil, socioambiental.org). É importante lembrar que o Brasil foi constituído sob três pilares culturais: a cultura indígena dos povos originários, a cultura africana dos povos escravizados e a cultura europeia dos colonizadores portugueses. Esse contato linguístico-cultural entre os povos contribuiu para que o Brasil se caracterizasse como um dos países com maior pluralidade cultural. Com o passar do tempo, o Brasil assumiu diferentes configurações

e, atualmente, devido à grande extensão do território nacional, não é de se estranhar que as diferentes regiões brasileiras apresentem uma variedade de sotaques, comportamentos e modos de vida.

No entanto, é sabido que a interação na diversidade nem sempre é conduzida de forma harmoniosa e pacífica. Sendo assim, o processo de adaptação dos estudantes do PEC-G e a (re)construção de sua identidade como alunos estrangeiros podem ser marcados por atos de preconceito, estereótipos, exclusão, entre outros. Para minimizar tais atos e o estranhamento em relação às novas línguas e culturas (símbolos, ritos, tradições) presentes nas sociedades, as políticas públicas e as instituições de ensino devem construir e oferecer condições para que se fortaleça uma relação de diálogo, isto é, interações de troca e uma postura de renúncia à dominação e à concepção universalista e congeladora da própria cultura. Nas palavras de Tedesco (2006, p. 294), é preciso despertar para a alteridade definida como uma "oportunidade de enriquecimento e de crescimento pessoal e coletivo".

A alteridade, a imigração e a vida em uma sociedade complexa e multicultural não devem ser consideradas como riscos de degradação ou de doença, mas sim como oportunidades de enriquecimento e de crescimento pessoal e coletivo. O encontro com o estrangeiro, com o sujeito etnicamente e culturalmente diferente, representa um desafio, uma possibilidade de confronto e de reflexão quanto aos valores, às regras e aos comportamentos (Tedesco, 2006, p. 294).

Diante do exposto, pode-se propor que as políticas públicas e as instituições de ensino adotem um olhar mais atento para os estudantes do PEC-G. É necessário desenvolver uma sensibilidade social e pedagógica que ajude a minimizar – até chegar a um possível rompimento – os problemas decorrentes da diversidade cultural, do contato entre culturas diversas, do eurocentrismo egocêntrico, da falta de reconhecimento e tolerância da legitimidade do ponto de vista do outro, e da falta de aceitação da lógica da pluralidade. Assim, deve-se buscar a construção de uma organização didática e dialógica como modalidade cotidiana que

direcione os indivíduos à reflexão dos grandes processos que originam as diferenças e, conseqüentemente, a separação e a exclusão (Tedesco, 2006).

Pode-se afirmar que desenvolver essa sensibilidade social e pedagógica é, de certa forma, desenvolver a competência intercultural (Corbett, 2003; Hall, 2012) e a competência de interação intercultural (Spencer-Oatey; Franklin, 2009). Em um mundo marcado pela diversidade, é indispensável, para interagir com o outro de forma eficaz, desenvolver a competência intercultural, que implica não somente conhecer informações sobre a cultura-alvo, mas também desenvolver um conjunto de habilidades que permitam ao indivíduo avaliar criticamente os produtos da cultura-alvo e de sua própria cultura (Corbett, 2003). Em suma, tais habilidades envolvem:

[...] apreciar as semelhanças e diferenças entre as culturas das comunidades/países onde a língua-alvo é falada e sua própria cultura; identificar-se com as experiências e perspectivas das pessoas oriundas das comunidades/países onde a língua-alvo é falada; usar esse conhecimento para desenvolver uma visão mais objetiva de seus próprios costumes e formas de pensar (Corbett, 2003, p. 3, tradução nossa).

A fim de desenvolver a competência intercultural para interagir com grupos compostos por culturas e línguas distintas, espera-se que indivíduos desenvolvam cinco formulações de tipos de conhecimentos e habilidades necessárias para se tornar capazes de compreender e fazer mediação entre sua cultura e a cultura do outro. Essas formulações são apresentadas por Byram, autor mencionado por Corbett (2003) e Hall (2012), como os cinco saberes (*savoirs*), sendo eles: saber ser (*savoir-être*), saber (*savoir*), saber compreender (*savoir-comprendre*), saber aprender (*savoir-apprendre*) e saber comprometer-se (*savoir s'engager*).

Em suma, de acordo com Hall (2012), o saber ser (*savoir-être*) compreende a capacidade de saber relativizar e valorizar as atitudes e crenças do outro. O saber (*savoir*) resume-se à capacidade de saber se engajar com as políticas educacionais, de forma crítica

e consciente, aos tipos de comportamento. O saber compreender (*savoir-comprendre*) envolve a capacidade de saber interpretar e relacionar informações. O saber aprender (*savoir-apprendre*), por sua vez, é a capacidade de saber como descobrir informações culturais. E, por último, o saber comprometer-se (*savoir s'engage*) compreende a capacidade de obter conhecimento de si mesmo e dos outros, saber como a interação ocorre entre os indivíduos em uma comunidade. Corbett (2003) acrescenta que, ao desenvolver esse conjunto de *savoirs*, o indivíduo torna-se capaz de trocar significados e de se posicionar ao interagir com pessoas que possuem línguas e culturas distintas das suas.

Spencer-Oatey e Franklin (2009) corroboram a discussão sobre interculturalidade ao afirmar que os grupos culturais diferem de várias formas – seus valores, suas orientações de vida, crenças, atitudes, convenções comunicativas e estilo etc. —, e que, para que um indivíduo seja capaz de lidar com essa "complexidade cultural", é necessário desenvolver a competência de interação intercultural a fim de que a interação e a comunicação sejam bem-sucedidas na interface das diferentes culturas. O termo "competência de interação intercultural" é empregado por Spencer-Oatey e Franklin (2009, p. 51, tradução nossa) como:

Um termo genérico para relatar o trabalho de diferentes teóricos sobre esta questão, e em parte para enfatizar o foco na interação; em outras palavras, usamos o termo para se referir à competência não só no aspecto comunicativo verbal e não verbal e em como se comportar de forma eficaz e adequada com pessoas de outros grupos culturais, mas também para lidar com as demandas psicológicas e os resultados dinâmicos que resultam de tais intercâmbios.

Compreendemos, portanto, a partir dos estudos de Spencer-Oatey e Franklin (2009), que o termo competência de interação intercultural é utilizado com o intuito de enfatizar a importância de perceber a interação como um rico cenário intercultural, pois, ao interagir com falantes de outras línguas e culturas, o indivíduo desenvolve competências que o auxiliam a lidar com componentes

afetivos (posicionamento de atitudes), comportamentais (habilidades) e cognitivos (conhecimento e consciência) que variam de cultura para cultura. Ter a competência de interação intercultural é compreender como o outro se sente ao falar e escutar algo, quais habilidades ele possui para lidar com determinadas situações e o que ele conhece de sua cultura que o ajudará a enfrentar certas situações, e, assim, reciprocamente.

### **O PEC-G no âmbito das relações internacionais**

A vinda de estudantes estrangeiros provenientes dos países da África e das Américas (os continentes com maior representatividade entre os países participantes do PEC-G) para buscar formação superior no Brasil segue rotas já conhecidas por eles. Não é incomum que esses estudantes se agrupem em pequenos conjuntos para compartilhar custos e subsidiar sua permanência no país. Eles dividem moradias, compartilham rotinas e se esforçam para tentar frequentar a mesma instituição de ensino, a fim de minimizar os desafios logísticos de sua estada durante a jornada acadêmica. Assim, não é raro ver movimentações de estudantes entre as instituições de ensino superior após sua alocação em determinada cidade.

Cabe destacar que a iniciativa de receber estudantes estrangeiros é um efeito do ato de internacionalizar. O conceito não é novo e remonta a esforços que precedem a formalização da internacionalização da educação com o Processo de Bolonha, que buscou unificar o ensino superior na Europa. Entretanto, como apontado por Deardorff *et al.* (2012) *apud* Hsieh (2020), “a internacionalização desempenha agora um papel crucial na formação e reformulação de todos os aspectos do ensino superior”.

Apesar dos desafios de permanência, como moradia, adaptação linguística, estranhamento cultural e insuficiência econômica, o programa continua a atrair estudantes estrangeiros para o Brasil e a promover a internacionalização local através da

educação. No que tange a este conceito e sua interseção com o programa, Macedo (2022, p. 311) observa que:

[...] há no PEC-G elementos que configuram um processo efetivo de internacionalização em casa. O primeiro e mais importante é o volume de estudantes estrangeiros que adentram nossas instituições todos os anos. Oriundos de diferentes continentes e países, falando diferentes línguas e marcados por diferenças socioculturais e econômicas, a presença desses estudantes no meio acadêmico pode despertar um processo de troca cultural espontâneo ou fomentado pelas instituições, materializando, assim, um dos objetivos a serem alcançados com a internacionalização.

Observando os objetivos do PEC-G, que incluem: “Fortalecer laços com as nações amigas; cooperar para a formação de recursos humanos nos países participantes; contribuir para a internacionalização do ensino superior brasileiro; expandir o horizonte cultural dos estudantes brasileiros” (MRE, 2024), percebe-se um esforço diplomático na construção de pontes que favorecem a cooperação Sul-Sul.

É pertinente refletir sobre a afirmação de De Wit (2013) *apud* Hsieh (2020):

Embora as bolsas de estudo e os programas de mobilidade tenham constituído, no passado, a base da cooperação internacional mútua, as escolas e os governos têm adotado abordagens cada vez mais competitivas e comercializadas, mudando seu foco para a educação transnacional e transcontinental, a fim de promover a captação de estudantes e o intercâmbio de professores.

Neste contexto, e destacando o papel governamental, a elaboração e promoção de um programa que privilegia o acesso às instituições de ensino superior brasileiras para estudantes estrangeiros de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos de colaboração e cooperação se alinha à prática conhecida como Diplomacia Científica. Esta não se limita apenas a intercâmbios acadêmicos, mas também aborda “meios de cooperação que tratam de problemas globais do século XXI, como a mudança climática, a crise energética e sanitária e a desigualdade

social” (Salinas, 2023, p. 23, tradução nossa). De acordo com Macedo (2022, p. 311):

Outro elemento igualmente relevante é a internacionalização que ocorre por meio da apropriação do conhecimento científico e da aquisição de um diploma em língua portuguesa no Brasil, o qual pode causar um forte impacto na carreira profissional do estudante ao retornar a seu país de origem. Como esperado pelo MRE, a internacionalização da universidade por meio da educação superior possibilita a qualificação da mão de obra de um país, contribuindo para seu desenvolvimento, promovendo uma aproximação entre os Estados Nacionais participantes desses acordos de cooperação e estreitando laços baseados em valores compartilhados de tolerância, respeito e compreensão mútua.

Logo, o Brasil é explorado como destino de mobilidade acadêmica internacional. O país se apresenta como uma opção desejada, oferecendo um sistema de ensino público, gratuito e de qualidade, especialmente diante das barreiras e desafios enfrentados para acessar o mundo acadêmico europeu e norte-americano.

O PEC-G, ao receber cidadãos de 74 países — sendo 29 da África, 28 da América Latina e Caribe, 10 da Ásia e sete da Europa (MRE, 2024) — não apenas operacionaliza a agenda da Política Externa Brasileira, mas também projeta o Brasil como um ator de poder simbólico (Bourdieu, 1989) no cenário educacional do Sul Global, solidificando seu papel como uma referência acadêmica, tecnológica e científica importante e expressiva, e consolidando o *soft power* brasileiro na região.

### **Considerações finais**

O PEC-G representa um marco nas políticas de cooperação educacional e internacionalização do ensino superior no Brasil, especialmente no contexto do envolvimento com países em desenvolvimento. Em seus quase 60 anos de existência, o programa tem desempenhado um papel crucial na capacitação de profissionais estrangeiros e no fomento de relações diplomáticas e culturais.

Contudo, o programa enfrenta desafios significativos que comprometem a experiência dos estudantes, como dificuldades de adaptação cultural e linguística, precariedade financeira, problemas na revalidação de diplomas em seus países de origem e, sobretudo, questões relacionadas à permanência e ao financiamento do custo de vida no Brasil. Esses obstáculos indicam a necessidade urgente de aprimoramentos no programa, incluindo o fortalecimento do apoio financeiro, a ampliação de programas de tutoria e assistência acadêmica, bem como medidas para garantir a integração cultural dos estudantes.

No IFG, a perenidade da proposta está diretamente ligada à capacidade da instituição de se adaptar e responder a essas demandas, garantindo que a premissa da cooperação internacional para a formação de profissionais qualificados seja efetivamente alcançada. Assim, é essencial que as políticas públicas e as instituições de ensino estejam comprometidas em criar um ambiente acolhedor e de suporte, assegurando que o PEC-G continue a contribuir para o desenvolvimento Sul-Sul e para o fortalecimento das relações entre o Brasil e seus países parceiros.

Nesta esteira, e arriscando um ensaio freiriano, apesar das dificuldades já exploradas ao longo desta reflexão, o PEC-G oferece ao sujeito estrangeiro, ao deixar temporariamente seu país, sua cultura e sua família em busca de qualificação para um futuro promissor, uma oportunidade de "esperançar".

## **Referências**

BRASIL. **Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965.** Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes convênios) e dá outras providências, Brasília, DF, 1965.

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes Convênio de Graduação-PEC-G, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Programa de Estudante Convênio de Graduação - PEC-G**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobr> e Acesso em: 28/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa de Estudante Convênio**. [ca. 2024] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62841> Acesso em: 28/06/2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Histórico do PEC-G**. Brasília, DF: [2024?]. Disponível em:: [https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/arquivos/arquivos-teste/cronologia\\_1964\\_1988.pdf](https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/arquivos/arquivos-teste/cronologia_1964_1988.pdf) Acesso em: 28/06/2024.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Paris: UNESCO/CRUB, 1998 (Art. XXVIII).

HALL, J. K. **Teaching and researching language and culture**. Harlow: Pearson Education, 2012.

HSIEH, CHUO-CHUN. Internationalization of higher education in the crucible: Linking national identity and policy in the age of

globalization. **International journal of educational development**. 2020, Vol. 78. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2020.102245

MACEDO, M. S. A. N.; Internacionalização do ensino superior e cooperação educacional: o caso do PEC-G na voz dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 305-325, jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772022000200006>

SALINAS, Roberto Rodriguez. Diplomacia científica: entre la cooperación y la competitividad. **Revista Política Internacional**. 2023, p. 21 a 40. DOI: <https://doi.org/10.61249/pi.vi130.26>

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. **Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication**. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2009.

TEDESCO, J. C. **Imigração e integração cultural**. Interfaces. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Santa Catarina do Sul: Edunise, 2006.

## Capítulo 7

---

### GÊNERO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Patricia Loch Ramalho  
Alan Ricardo Duarte Pereira

#### **Apresentação**

Este artigo explora as complexidades das questões de gênero e diversidade no contexto educacional brasileiro contemporâneo, destacando três pontos principais. Inicialmente, analisa-se a educação sexual no ambiente escolar, considerando suas implicações e desafios diante de uma sociedade em constante evolução. Em seguida, o estudo aborda a "pedagogia do armário", um termo que descreve como a escola muitas vezes reforça normas de heteronormatividade, marginalizando identidades não conformes e contribuindo para a exclusão de grupos minoritários. Por fim, são apresentadas discussões sobre diversidade sexual e igualdade de gênero nas escolas, examinando políticas governamentais, práticas institucionais e curriculares. A metodologia adotada neste estudo envolve uma pesquisa bibliográfica abrangente, que inclui análise de documentos oficiais, políticas educacionais e uma revisão crítica da literatura acadêmica sobre gênero, diversidade e educação inclusiva.

#### **Introdução**

Ao longo deste estudo, buscou-se investigar a relação entre diversidade de gênero e igualdade nas escolas, com o objetivo de analisar como as práticas educacionais podem promover um

ambiente mais inclusivo e igualitário. Este artigo propõe examinar as questões de gênero e diversidade no contexto escolar brasileiro contemporâneo, explorando três pontos principais delineados em sua estrutura. Inicialmente, aborda-se a educação sexual no ambiente educacional, discutindo suas nuances e desafios. Em seguida, analisa-se a “pedagogia do armário”, destacando como a escola muitas vezes colabora com a heteronormatividade, reforçando estereótipos e marginalizando identidades não conformes. Por fim, são apresentadas discussões sobre diversidade sexual e igualdade de gênero nas escolas, examinando as políticas, práticas e percepções relacionadas a essas questões.

Para tanto, o objetivo é compreender como as escolas lidam com esses temas, identificando as estratégias adotadas para promover a inclusão e mitigar a discriminação. O cerne da pesquisa reside em entender como as escolas brasileiras enfrentam as questões de gênero e diversidade, identificando os desafios e oportunidades inerentes a esse processo. A metodologia envolve uma pesquisa bibliográfica. Mais exatamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) oferecem orientações fundamentais para a inclusão de temas transversais, como educação sexual e diversidade, no currículo escolar brasileiro. Essas diretrizes governamentais delineiam não apenas o que deve ser ensinado, mas também promovem a compreensão da diversidade e o respeito aos direitos humanos como pilares essenciais da educação.

Por outro lado, autores como Duarte (2015) e Foucault (1993) argumentam que a instituição educacional desempenha um papel crucial na promoção da diversidade sexual e de gênero. Entretanto, Junqueira (2012) revela, através da análise da pedagogia do armário, que a escola muitas vezes perpetua a heteronormatividade e marginaliza identidades que não se conformam com as normas de gênero e sexualidade. Essa crítica é reforçada pela perspectiva de Petry e Meyer (2011), que definem a heteronormatividade como a regularização e normatização dos modos de ser e viver os desejos corporais e a sexualidade,

restringindo as identidades a duas únicas possibilidades: feminino/fêmea ou masculino/macho, numa visão biologicista e determinista. Contrastando com essa visão, Louro (1997) propõe uma abordagem pós-estruturalista que desafia as noções binárias e normativas de identidade de gênero e sexualidade, defendendo uma compreensão mais fluida e inclusiva.

As contribuições de Furlani (2003) e Moizés e Bueno (2010) oferecem orientações práticas sobre como abordar a educação sexual nas escolas, reconhecendo a importância de estratégias didáticas sensíveis e inclusivas. Por fim, o trabalho da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca a necessidade de políticas e práticas educacionais que promovam um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

### **Educação sexual no contexto educacional**

A abordagem da diversidade sexual no contexto escolar emerge como uma necessidade no cenário educacional contemporâneo. Assim, é necessário que a educação sexual transcenda a mera transmissão de conhecimentos biológicos, adentrando o campo da promoção do respeito à diversidade e da construção de uma sociedade mais inclusiva.

As preocupações relacionadas à construção de sujeitos e às relações entre eles, considerando corpos, gêneros e sexos, têm sido uma constante no sistema escolar e nas políticas públicas de educação no Brasil (Rosemberg, 1985; Vidal, 2003). Historicamente, essas preocupações estavam voltadas para a normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades, refletindo uma perspectiva de controle social presente nas instituições educacionais. As questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual começaram a ser incluídas na educação brasileira sob uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e promoção de uma cultura de

respeito à diversidade sexual recentemente. A partir de abordagens que questionam as concepções curriculares tradicionais e buscam transformar as rotinas escolares, problematizando práticas que reproduzem e perpetuam desigualdades e opressões.

Apesar dessas iniciativas, essa inclusão ainda está em estágio inicial de construção na agenda política e educacional. Os diferentes componentes dessas temáticas nem sempre são abordados simultaneamente, uniformemente ou com a mesma ênfase. Mesmo enfrentando resistências no passado, o grau de recepção desses assuntos ainda varia nos movimentos sociais, no meio acadêmico, entre formuladores de políticas públicas e no ambiente escolar.

Ao pensar acerca de processos educativos referentes à educação sexual, deparamo-nos com vários elementos subjetivos que, antes de qualquer sistematização didática, devem ser amplamente discutidos e analisados por todos os envolvidos no processo educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no início dos anos 2000, já apontavam que:

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, por meio das relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças e os adolescentes assumam. [...] De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (Brasil, 2002, p. 299).

Compreendendo a importância de promover a cultura do reconhecimento da diversidade de identidades e comportamentos na escola, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), lançou em 2007 cadernos voltados para formação continuada e alfabetização de diversidade. Um dos temas abordados nesses

materiais foi "Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos". Esses cadernos exploram conceitos relacionados, como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, reconhecendo a necessidade de políticas educacionais abrangentes que contemplassem essas dimensões sem negligenciar suas especificidades (Brasil, 2007).

A escola, especialmente a sala de aula, é reconhecida como um ambiente privilegiado para promover a cultura do reconhecimento das diversas identidades e comportamentos. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta a sexualidade como algo inerente à vida, presente do nascimento até a morte, relacionando-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade, apresentando orientações para a temática desde o primeiro ciclo da educação até a reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade, contrapondo-se aos estereótipos de gênero e às discriminações associadas a expressões da sexualidade. Mesmo diante dos avanços dos direitos humanos na sociedade contemporânea, as questões de gênero não recebem uma abordagem adequada no contexto educacional ou, em muitas ocasiões, os educadores não são adequadamente capacitados e encorajados nesse sentido. Duarte (2015) chama a atenção para o fato de que:

O silenciamento em relação à sexualidade no ambiente escolar, em especial na educação infantil, ocorre e torna-se comum por temer-se que, ao abordar tais temáticas, se suscitem mais curiosidades e, quem sabe, até desperte interesses semelhantes que incidam sobre o paradigma sexualidade. Poderia, ainda, encorajar 'determinadas práticas' não coadunadas com a expectativa heteronormativa (Duarte, 2015, p. 76).

Diante da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como de diversos estudos envolvendo a abordagem da educação sexual e da diversidade, surge um questionamento muito comum entre os membros da comunidade escolar: por que é importante trabalhar a

educação sexual na escola? Em face disso, é fundamental ressaltar a relevância da conscientização sobre o respeito à diversidade sexual e o combate à homofobia, assim como o papel crucial da equipe pedagógica nesse contexto. Mais do que isso, do ponto de vista de uma perspectiva inclusiva, políticas educacionais que abordam questões de gênero, orientação sexual e sexualidade não devem se limitar apenas à dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva, embora essa seja uma faceta importante. Ao contrário, tais políticas devem ser abrangentes, abordando também aspectos sociais, culturais e emocionais relacionados à diversidade sexual e de gênero, visando criar ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos.

Além disso, a educação sexual na escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e preparados para lidar com a diversidade sexual. A conscientização sobre a diversidade sexual e o combate à homofobia são fundamentais para promover um ambiente escolar inclusivo e seguro para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. A equipe pedagógica desempenha um papel crucial nesse processo, sendo necessária sua capacitação adequada para abordar tais temáticas de forma sensível e inclusiva, visto que:

[...] o diálogo é a ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade. Há crianças e adolescentes que perguntam muito, outras nada interrogam e outras, ainda, precisam de um ambiente encorajador para levantar questões. Todos devem ser considerados, são "seres sexuais", portanto devem ter acesso a material informativo sobre a sexualidade e dispor de bibliografia adequada à idade em que se encontram (Moizés; Bueno, 2010, p. 04).

Ademais, apesar do crescente aumento de pesquisas relacionadas à temática da educação e da diversidade sexual no contexto escolar, ainda são poucos os autores que se dedicam a investigar profundamente a real situação. Entre esses pesquisadores, destaca-se Rogério Diniz Junqueira. O principal conceito deste autor refere-se à "pedagogia do armário", definido

como o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual, culminando, por sua vez, em ações homofóbicas, emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação aos pertencentes desse grupo (Junqueira, 2012, p. 483).

Segundo Foucault (1993), a vontade de conhecer e compreender a sexualidade desempenha um papel fundamental como uma estratégia de controle social. Para ele, essa busca incessante por informações e conhecimentos relacionados à sexualidade é uma característica distintiva da sociedade moderna. Foucault destaca que, ao longo da história, a sexualidade foi objeto de tabus, repressões e silêncios. No entanto, na sociedade contemporânea, emerge uma nova dinâmica: a vontade de saber sobre a sexualidade se torna uma poderosa ferramenta de controle.

Ao investigar os diversos aspectos da sexualidade humana, instituições e sistemas de poder exercem um controle sutil sobre os indivíduos e as populações como um todo. Foucault (1993) ressalta que essa estratégia de controle não é apenas uma forma de repressão, mas também um mecanismo de poder que opera de maneira sutil e abrangente, onde, na tentativa de organizar os movimentos curriculares, a sexualidade e os gêneros são apresentados tão somente como sexos anatômicos e práticas sexuais. Ao tornar a sexualidade um objeto de escrutínio constante, estando muitas vezes associada como ato obscuro, pecaminoso e proibido, a sociedade moderna exerce influência sobre as escolhas, comportamentos e identidades sexuais dos indivíduos, moldando suas vidas de acordo com as normas estabelecidas (Moizés; Bueno, 2010). Nesse contexto, Suplicy (2007) discorre que a educação sexual é um processo formal e sistemático que se propõe a preencher lacunas de informações, erradicar tabus, preconceitos e abrir discussões sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos na área da sexualidade.

Nesse sentido, Furlani (2003), em seu texto “Educação Sexual: possibilidades didáticas”, reitera a necessidade de que temas voltados à diversidade sexual sejam abordados de maneira constante. Nota-se que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve ser caracterizada pela continuidade, fundamentada em princípios claros e em um processo permanente. Este princípio é necessário devido à constante exposição de crianças e jovens a informações midiáticas, à persistência de situações de exclusão social decorrentes do sexismo e da homofobia, e à fixação contínua de representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças, mesmo diante de resistências. Além disso, a subjetivação da sexualidade é constantemente questionada pelos aparatos discursivos culturais, o que exige um contraponto reflexivo por meio de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente engajada.

A pedagogia do armário, como conceituada por Junqueira (2012), revela-se como um complexo sistema de dispositivos e práticas curriculares que operam como forças heterorreguladoras, mantendo e reforçando normas de gênero e sexualidade. De acordo com Junqueira (2012), a pedagogia do armário não se limita a simples práticas informais através das quais os preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são incutidos. Ela abrange processos amplos, sutis, complexos e profundos nos quais cada indivíduo no ambiente escolar está envolvido. Tais práticas incluem o controle, a humilhação, o silenciamento e a invisibilização de corpos, identidades e saberes que fogem à norma heteronormativa, resultando na subalternização e exclusão de indivíduos e grupos. Essa pedagogia não se limita a ações pontuais, mas permeia todo o ambiente escolar, contribuindo para a reprodução e legitimação de valores heteronormativos e para o estabelecimento de hierarquias e privilégios.

Por conseguinte, cumpre destacar que nas escolas é comum encontrar situações que evidenciam a hegemonia da heteronormatividade, consolidando estereótipos de gênero e marginalizando aqueles que não se enquadram nos padrões

tradicionais. Por exemplo, é frequente presenciar brincadeiras de mau gosto direcionadas a crianças que desafiam as normas de gênero estabelecidas, como meninos que optaram por brincar com bonecas ou meninas que demonstram interesse por esportes tidos como "masculinos". Essas interações refletem um ambiente escolar onde a diversidade de expressões de gênero é desencorajada e até mesmo ridicularizada. Além disso, nas aulas de Educação Física, é perceptível um viés estereotipado em relação às atividades esportivas, com as meninas sendo incentivadas a praticar modalidades como vôlei ou ginástica, enquanto os meninos são direcionados para o futebol ou futsal.

Apesar de aparentemente inofensivo, esse direcionamento contribui para reforçar a ideia de que determinadas atividades são intrinsecamente ligadas a um determinado gênero. Como resultado, os alunos que desejam explorar interesses não conforme ao esperado podem se sentir excluídos e sujeitos à discriminação por parte de seus pares. A desumanização decorrente da aplicação da pedagogia do armário é uma questão central na discussão sobre direitos humanos e inclusão social. Ao negar a legitimidade das identidades e expressões de gênero diversas, essa pedagogia perpetua a marginalização e a exclusão de grupos minoritários, privando-os de seus direitos fundamentais. A vigilância das normas de gênero impõe uma generificação heterorregulada, onde apenas os comportamentos e identidades alinhados com a norma heteronormativa são validados, enquanto as formas de expressão divergentes são deslegitimadas e estigmatizadas.

Embora a sequência sexo-gênero-sexualidade seja moldada por diversos espaços sociais e institucionais, é frequentemente na escola e na família que se manifestam os momentos mais críticos dessa dinâmica. No ambiente escolar, situações de discriminação e exclusão baseadas em normas de gênero são comuns com comportamentos e interesses que não se alinham aos padrões estabelecidos, frequentemente sendo alvo de escárnio e hostilidade. Meninos que se desviam dos estereótipos de masculinidade e meninas que desafiam as expectativas de feminilidade são

frequentemente sujeitos a discriminação, silenciamento e desprezo, o que reforça a hierarquia de gênero e perpetua a hegemonia heteronormativa. Essas experiências não apenas limitam o desenvolvimento pessoal e a expressão individual dos estudantes, mas também contribuem para a perpetuação de uma cultura de desigualdade e exclusão.

## **Discussões sobre diversidade sexual e igualdade de gênero nas escolas**

Conforme a Organização Mundial da Saúde (1999), a sexualidade pode ser definida como:

[...] uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Opas Brasil, 1999).

Ao descrever a sexualidade como uma energia que nos motiva a buscar amor, contato, ternura e intimidade, a OMS enfatiza que a sexualidade é mais do que simplesmente um aspecto físico; ela é integral à forma como sentimos e interagimos com o mundo. A definição abrange a interconexão entre pensamentos, sentimentos, ações e interações, sublinhando que a sexualidade desempenha um papel significativo na nossa saúde física e mental. Essa abordagem holística reconhece a sexualidade como um componente central da experiência humana, que afeta diversas dimensões do bem-estar e da identidade pessoal.

O manual de comunicação LGBTI+ (2018) da Gay Latino e da Aliança Nacional LGBTI descreve que a sexualidade abrange construções culturais relacionadas aos prazeres, interações sociais e corporais, que incluem desde o erotismo e o afeto até noções de saúde, reprodução, tecnologia e poder na sociedade. Por outro lado, o gênero foi concebido, inicialmente, para distinguir entre a dimensão biológica e a dimensão social, partindo do pressuposto

de que existem machos e fêmeas na espécie humana. Entretanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta o conceito de gênero como sendo algo que:

[...] se refere às características socialmente construídas de mulheres e homens — como normas, papéis e relações existentes entre eles. As expectativas de gênero variam de uma cultura para outra e podem mudar ao longo do tempo. Também é importante reconhecer identidades que não se encaixam nas categorias binárias de sexo masculino ou feminino. As normas, relações e papéis de gênero também afetam os resultados de saúde de pessoas com identidades transexuais e intersexuais (Opas Brasil, 1999).

Quando as construções sociais, como sexualidade e gênero, são consideradas apenas como fenômenos naturais, seus significados limitam-se e comete-se um equívoco fundamental. Essa abordagem ignora a complexidade e a diversidade das experiências humanas, desconsiderando o impacto das normas sociais, culturais e históricas na formação dessas identidades. Reduzir sexualidade e gênero a aspectos biológicos não leva em conta como essas construções são moldadas por contextos sociais e interações humanas, além de não reconhecer como influenciam e são influenciadas por estruturas de poder e relações sociais. Como destacado por Britzman (1996), Foucault oferece uma perspectiva alternativa para pensar sobre a sexualidade:

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (Foucault 1988 *apud* Britzman, 1996).

Sendo concebidos como entidades culturais, gênero e sexualidade, representados pela diversidade e igualdade de

gênero, adentram o contexto escolar ao reconhecerem e promoverem a aceitação de uma ampla gama de identidades e expressões. Ao invés de restringir a compreensão de gênero a uma dicotomia rígida entre masculino e feminino, a diversidade de gênero reconhece que existem muitas maneiras legítimas de ser e se identificar, constituindo um fenômeno sociocultural.

A polarização em torno de temáticas relacionadas à diversidade e igualdade de gênero é frequentemente evidenciada em projetos, como o “Escola sem Homofobia”, que buscavam fornecer material didático para abordar questões de violência de gênero e preconceito nas escolas. Infelizmente, essas iniciativas acabam sendo distorcidas por setores conservadores e fundamentalistas da sociedade, que as interpretam de maneira tendenciosa e deslegitimam os direitos da população LGBTI+. Um exemplo emblemático é a transformação do Escola sem Homofobia em “kit gay”, ou mesmo na “ideologia de gênero”, termos pejorativos utilizados para desacreditar o projeto, que acabou sendo alvo de intensos debates e oposição em várias esferas da sociedade.

Paraíso (2016) analisa essas ações e argumenta que os grupos que promovem a ideia da “ideologia de gênero” buscam conquistar seguidores entre as famílias dos alunos para ajudar no controle e dominação social. Diante da natureza intrinsecamente incontrolável do currículo, tenta-se regular os materiais didáticos e as avaliações, enquanto também se procura criminalizar os professores que persistem em abordar o tema na escola. Além disso, a autora esclarece o conceito de ideologia de gênero como:

[...] um rótulo dogmático que, se antes era enunciado meio na surdina, agora se torna premissa para um ódio declarado às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais (Paraíso, 2016, p. 392).

Nesse sentido, Rodrigues *et al.* (2016) argumentam que a escola muitas vezes comete um erro ao adotar uma postura neutra e

passiva diante das questões relacionadas à diversidade de gênero. Em vez de se manter apenas como espectadora, a escola poderia aproveitar essas situações como oportunidades para promover ações afirmativas e eficazes. Ao negligenciar a abordagem ativa dessas questões, a escola corre o risco de perpetuar desigualdades e injustiças, em vez de contribuir para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os estudantes.

Nessa perspectiva, é fundamental reiterar a importância da escola como uma instituição com função social vital, especialmente no que diz respeito à disseminação de informações fidedignas aos seus estudantes. Ao oferecer um ambiente educacional inclusivo e diversificado, a escola desempenha um papel crucial na promoção da compreensão, respeito e tolerância em relação à diversidade de gênero e à igualdade de direitos. Além disso, ao proporcionar um espaço para o diálogo aberto e o debate construtivo sobre questões relacionadas à diversidade, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de promover mudanças positivas em suas comunidades e na sociedade em geral. As discussões sobre diversidade sexual e igualdade de gênero desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e as escolas desempenham um papel central nesse processo. Ao promover um ambiente educacional que valoriza e respeita a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, as escolas não apenas capacitam os estudantes a compreender e respeitar as diferenças, mas também contribuem para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades para todos. Além disso, ao abordar questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero de forma aberta e inclusiva, as escolas ajudam a combater o preconceito, a discriminação e a exclusão, criando um ambiente onde todos se sintam seguros, aceitos e valorizados.

### **Considerações finais**

A análise revela que, apesar dos avanços em alguns aspectos, ainda há desafios significativos a serem enfrentados para alcançar

uma verdadeira igualdade de gênero no ambiente escolar. A revisão bibliográfica realizada evidenciou a necessidade premente de um olhar mais atento às questões de gênero no ambiente escolar. Os estudos analisados apontaram que, embora existam políticas e diretrizes voltadas para a promoção da igualdade de gênero, sua efetiva implementação é frequentemente comprometida por uma série de fatores, incluindo resistências institucionais, falta de capacitação adequada dos profissionais da educação e ausência de espaços seguros para discussão e reflexão sobre essas temáticas. Nesse sentido, torna-se urgente o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para superar esses desafios e promover uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Além disso, vale ressaltar a importância da participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, professores, alunos e famílias, na construção de ambientes escolares mais igualitários. A colaboração e o diálogo entre esses diferentes agentes são fundamentais para identificar necessidades específicas, implementar ações afirmativas e garantir que as políticas de promoção da igualdade de gênero sejam efetivamente incorporadas à rotina escolar. Somente por meio de uma abordagem coletiva e engajada será possível avançar na construção de escolas mais justas, onde cada indivíduo seja reconhecido e valorizado em sua plenitude, independentemente de sua identidade de gênero.

Refletindo sobre os achados, é possível afirmar que, embora tenha havido progresso em termos de conscientização e discussão sobre questões de gênero, persiste uma lacuna entre a teoria e a prática. As políticas e diretrizes existentes muitas vezes não são implementadas de maneira eficaz, deixando espaços para a discriminação e marginalização de certos grupos.

É importante ressaltar que este estudo não esgota o tema. Novas pesquisas são necessárias para analisar mais profundamente a realidade escolar em relação à diversidade e igualdade de gênero. Além disso, é fundamental explorar e apresentar possíveis boas práticas para a promoção de um

ambiente escolar mais inclusivo e, conseqüentemente, de uma sociedade mais igualitária.

Portanto, conclui-se que o caminho rumo à igualdade de gênero nas escolas é desafiador, porém necessário. Deve-se continuar a colaborar, pesquisar e implementar medidas concretas para garantir que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, se sintam seguras, respeitadas e valorizadas em nossas instituições educacionais. A construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária começa nas salas de aula, e é dever como educadores e pesquisadores contribuir para esse processo contínuo de transformação e inclusão.

## **Referências**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, vol. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 3, p. 563-568, 2008.

DUARTE, Maria Leuca. T. **Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade** – a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, p. 66-81, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, p. 205-212, 2010.

OPAS Brasil. **Folha informativa – Gênero**. Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5668:folha-informativa-genero&Itemid=820](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5668:folha-informativa-genero&Itemid=820) . Acesso em: 19 maio. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a

pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

RODRIGUES, Ana Cláudia; MUNIQUE ALVES DA SILVA, Laise; SOARES HORTINS, Jonantas; JOSÉ DOS SANTOS, Tiago. O currículo e a construção da identidade de gênero de alunos(as) de um internato agrícola. **Polêmica**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 060–075, 2016. DOI: 10.12957/polemica.2016.26451. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/26451>. Acesso em: 19 maio. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação sexual na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 53, São Paulo, mai. 1985.

SUPLICY, M.; EGYPTO, A. C.; CASTELO BRANCO, C. S.; GONÇALVES, E. M. V.; MENOCCHI, D. T.; CASTRO E SILVA, R.; SAYÃO, Y.; SILVA, M. R.; BOCK, S. D.; SILVA, M. C. P. **Sexo se aprende na escola**. 4. ed. São Paulo: Olho d' água, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas a para Educação, a Ciência e a Cultura. **Education Sector Responses to Homophobic Bullying**. Paris, França. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em 06/05/2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

## Capítulo 8

---

### GOVERNO LULA E AS RELAÇÕES PERNICIOSAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O CASO DO PROUNI

Reynaldo Zorzi Neto

#### Apresentação

O presente artigo tem como objetivo analisar a implementação do PROUNI (Programa Universidade para Todos), uma política pública desenvolvida em 2004, na gestão do então Ministro Fernando Haddad no Ministério da Educação (MEC), durante o governo Lula, através da Lei Nº 11.096/2005. O programa consiste na concessão de bolsas de estudos de 50% e 100% para estudantes das instituições particulares de ensino superior. No interior do sistema de educação superior brasileiro, observamos a existência de uma intensa disputa pela preponderância das políticas que são formuladas e executadas por parte do Estado. Desde pelo menos a redemocratização do país, ocorrida na década de 1980, esta disputa opõe dois grupos: de um lado, os interesses privados, organizados através das entidades de classe das universidades privadas, que defendem políticas que resguardem seus interesses, a exemplo da isenção de impostos e concessão de incentivos por parte do governo. E, de outro lado, os chamados setores progressistas da educação, também representados por movimentos, sindicatos e associações de classe, que afirmam que os recursos estatais devem ser utilizados para expansão da educação superior pública em detrimento da privada. A criação do PROUNI, apesar de alardeada pelo governo Lula como uma política pública construída para ampliar e democratizar o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior, é denunciada pelos setores progressistas que atuam na

educação como uma estratégia para manter o financiamento da educação privada, via repasses de recursos públicos.

## **Introdução**

Em um estudo clássico, o cientista social norte-americano Harold Dwight Laswell afirma que a produção de políticas públicas não se dá de forma espontânea, pois elas são o resultado de um complexo jogo político, onde inúmeros atores atuam, tentando influenciar o resultado final. Como os recursos disponíveis são geralmente escassos e não é possível satisfazer a todos os interesses em jogo, esse autor também afirma que aqueles atores que são responsáveis pela tomada de decisões quase sempre precisam optar por um grupo em detrimento de outro. Neste sentido, a aprovação de uma lei ou a implementação de uma política, que destina recursos para um determinado grupo, acaba por representar também a derrota de outro ou outros grupos que perderam a disputa. Considerando isso, quando pensamos no desenvolvimento das políticas públicas para a educação superior durante o governo Lula, percebemos que a articulação das instituições privadas, no interior do governo e no Congresso Nacional, para pressionar a aprovação do PROUNI, aconteceu para compensar as perdas ocorridas em função da crise econômica, e que levaram ao aumento da ociosidade de vagas na educação superior. Sua criação representará a garantia do repasse, via renúncia fiscal, para as instituições de ensino particular. Cunha (2015, p. 6) detalha o projeto:

[...] o projeto de lei institui um programa de bolsas de estudo para alunos de cursos de graduação e dos cursos sequenciais de formação específica de IES privadas, com ou sem fins lucrativos. As IES interessadas em participar do programa não poderiam ter desempenho insuficiente, e firmariam um termo de adesão, com 10 anos de duração, que estabeleceria as obrigações de cada uma. As instituições filantrópicas teriam ampliados seus deveres, e as particulares teriam explicitados os tributos de que estariam isentas. As IES filantrópicas continuariam a se beneficiar da renúncia fiscal prevista pela

Constituição e por lei específica, mas teriam ampliada sua contrapartida; já as particulares, receberiam incentivos fiscais e ficariam sujeitas a obrigações que inexistiam. Se as IES particulares receberiam incentivos fiscais e as filantrópicas sofreriam maiores encargos, ambas teriam o mesmo tipo de restrição na escolha dos alunos bolsistas. Os destinatários das bolsas seriam alunos provenientes de famílias de baixa renda, que tivessem cursado o ensino médio completo em escola da rede pública, assim como os professores das redes públicas de educação básica. A seleção dos bolsistas deveria levar em conta os resultados e perfis socioeconômicos do ENEM, mas dispensaria o processo seletivo específico que incida sobre os demais alunos.

Um conjunto de autores, a exemplo de Almeida (2014), Carvalho (2014), Souza e Menezes (2014), entre outros, não hesita em afirmar que a criação do Programa representou a vitória do lobby organizado em torno dos interesses das universidades privadas<sup>1</sup>:

A criação do PROUNI se deu nesse contexto de fortes debates ideológicos em torno do papel do Estado na política nacional de educação superior. A expectativa era que, com a eleição do primeiro governo considerado de esquerda da história do país, essa política fosse influenciada pelas teses em favor do caráter público do ensino universitário. O slogan usado pelos diversos atores publicistas já apontava nessa direção: “universidade pública, gratuita e de qualidade”.

O que se viu foi, todavia ou não obstante, a frustração dessa expectativa, dado que o PROUNI foi concebido de acordo com a tese de que o Estado pode financiar a formação superior de sua população e, para isso, pode aplicar recursos tanto nas instituições públicas quanto nas entidades privadas. A lógica de funcionamento do programa explica essa opção, pois o governo federal deixa de arrecadar receitas tributárias

---

<sup>1</sup> Segundo Aguilar (2016, p. 59), a ideia de se oferecerem bolsas de estudos para estudantes que não podiam pagar os estudos por isenções fiscais já havia sido cogitada desde a década do governo de Fernando Henrique Cardoso, sem sucesso. Um projeto chegou a ser apresentado ao ministro Paulo Renato, que teria avaliado que não havia condições políticas para tal: “Tão logo chegou ao ministério, Fernando Haddad o retomou e obteve a pronta aprovação do presidente Lula. A negociação com os representantes do setor privado e, posteriormente, com o Congresso Nacional foi difícil e tortuosa. O projeto original sofreu inúmeras alterações antes de ser aprovado”.

em troca de vagas para estudantes de baixa renda na rede privada de educação superior (Souza; Menezes, 2014, p. 619).

**Tabela 1 - Evolução das vagas ociosas na educação superior brasileira 1993 - 2002**

| Ano  | Pública | Variação | Privada | Variação | Total   | Variação |
|------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|
| 1993 | 17.938  | -        | 90.939  | -        | 108.877 | -        |
| 1994 | 17.667  | - 1,5%   | 93.228  | 2,5%     | 110.895 | 1,9%     |
| 1995 | 20.133  | 14,0%    | 79.845  | -14,36%  | 99.978  | 9,8%     |
| 1996 | 17.019  | -15,5%   | 103.375 | 29,47%   | 120.394 | 20,4%    |
| 1997 | 11.962  | - 29,7%  | 113.336 | 9,64%    | 125.298 | 4,1%     |
| 1998 | 17.876  | 49,4%    | 134.690 | 18,84%   | 152.566 | 28,8%    |
| 1999 | 10.739  | -39,9%   | 170.782 | 26,80%   | 181.521 | 19,0%    |
| 2000 | 12.549  | 16,9%    | 306.181 | 79,28%   | 318.730 | 75,6%    |
| 2001 | 11.877  | -5,4%    | 359.925 | 17,55%   | 371.802 | 16,7%    |
| 2002 | 14.863  | 25,1%    | 725.647 | 53,77%   | 740.510 | 52,8%    |

Fonte: elaboração própria a partir de Souza e Menezes (2014).

Quando analisamos os dados apresentados na tabela, percebemos que a criação do PROUNI foi um “verdadeiro presente” para as IES privadas<sup>2</sup>.

Apesar de, historicamente, a oferta de educação superior pública ser muito aquém da procura e das necessidades do Brasil, a profunda desigualdade social existente no nosso país sempre atuou como freio para o crescimento da educação privada. Em decorrência da forte retração da economia, verificada sobretudo no

---

<sup>2</sup> ALMEIDA (2008, p. 24) destaca o forte nível de organização dos interesses da educação privada, que, além de muito bem representada no interior do Ministério da Educação, também tinha um braço parlamentar muito estruturado: “Embora os interesses da educação privada já estivessem muito bem representados no Congresso Nacional, em dezembro de 2007 foi criada a Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior, coordenada pelo deputado federal João Matos (PMDB-SC). Era apoiada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP), com o objetivo de defender os interesses do ensino superior privado no país. Faziam parte da frente deputados e senadores dos mais diferentes partidos, que iam do DEM ao PSDB e ao PT, o que mostra que em matéria de educação superior, os interesses muitas vezes convergiam”.

final do governo Fernando Henrique Cardoso, houve uma diminuição dos lucros das instituições privadas, em função do aumento considerável da ociosidade das universidades particulares. Com mais de meio milhão de vagas ofertadas e não ocupadas em 2002, o sistema privado dava mostras de não conseguir mais manter as taxas de crescimento verificadas nos anos anteriores, e o surgimento do PROUNI em 2004 foi muito oportuno para as IES particulares. Quando Sguissard (2005) analisa o processo de criação do programa, chega a afirmar que o PROUNI se caracteriza como um processo de transferência de recursos, via isenção fiscal, para as universidades privadas, uma verdadeira “PPP (Parcerias Público-Privadas) da educação”. Também discutindo a opção do governo Lula em ter escolhido beneficiar, com recursos públicos, a educação privada em detrimento da universidade pública, Souza e Menezes (2014, p. 626) argumentam:

[...] a expansão do acesso ao ensino superior acelerada a partir do PROUNI tem sido feita de forma perversa, dado que os cursos que recebem os alunos do programa geralmente apresentam grandes deficiências pedagógicas, resultando em um processo educativo de baixa qualidade. Sob outra ótica, [...] a regra observada na execução da política é o oferecimento de vagas aos estudantes apenas nos cursos mais baratos das IESP, maciçamente naqueles que demandam baixíssimos investimentos por parte das instituições, sem preocupação alguma com a necessidade de formação superior observada no país [...].

Até mesmo os movimentos e entidades que apoiavam o governo Lula criticaram o PROUNI, por perceber a associação de interesses entre as escolas privadas e o Estado. Muitos ainda se perguntavam o porquê de não se usar estes recursos, decorrentes da isenção fiscal, na criação de mais vagas para o fortalecimento do sistema superior público. Diferentemente do que ocorre em inúmeros países, onde a lei proíbe expressamente o financiamento estatal da educação privada, o mesmo não ocorre por aqui, ainda que consideremos que a ajuda do Estado brasileiro ao ensino particular não se dê de forma direta. Assumindo posição bastante crítica em relação ao PROUNI, Paula (2005, p. 8) destacou que ele não promove

os objetivos anunciados de garantir uma ampliação do acesso à educação superior, ao contrário disso, o programa consiste numa política pública que só fortalece o processo de privatização do sistema de educação superior no Brasil, na medida em que:

[...] reforça as condições históricas de discriminação e de negação desse direito aos setores populares, cristalizando a segmentação e a diferenciação da educação superior, pois destina aos pobres um ensino de menor qualidade nas instituições privadas, que salvo exceções, não realizam pesquisas e ocupam-se mais do treinamento do que da formação, compreendida no seu sentido amplo [...].

Tabela 2 - Número de bolsas oferecidas pelo PROUNI em relação à isenção de impostos no período 2005 - 2008

| Ano   | Bolsa ofertadas (mil) | Isenção de impostos (milhões) | Bolsas ocupadas (mil) |
|-------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| 2005  | 112,3                 | 106,7                         | 95.565                |
| 2006  | 138,7                 | 265,7                         | 109.009               |
| 2007  | 163,8                 | 126,0                         | 105.546               |
| 2008  | 195,4                 | 325,8                         | 75.213                |
| Total | 610,2                 | 673,2                         | 385.333               |

Fonte: elaboração própria, a partir de dados retirado do siteprouni.mec.gov.br

Como se pode perceber, analisando os dados da tabela 12, as vagas ofertadas pelo PROUNI aumentaram no período compreendido entre 2005 e 2008 cerca de 40%, aproximando-se de 200 mil vagas. Os dados também evidenciam que triplicou no período o valor de repasse, via renúncia fiscal, para as universidades privadas. Observa-se ainda que, apesar do aumento da oferta de bolsas, houve uma redução considerável no número de vagas ocupadas (em mais de 20 mil bolsas), o que mostra as limitações do programa. Mesmo o apoio estatal para o pagamento das matrículas estudantis não foi, por si só, suficiente para evitar a desistência escolar, justamente porque a política pública de isenção não esteve aliada a outras políticas que se faziam necessárias para permanência e êxito. É dessa forma que, quando analisamos o papel desempenhado pelo PROUNI na educação superior brasileira, percebemos que a política pública foi pensada apenas

para satisfazer o apetite de lucro das instituições privadas de ensino. Não há como deixarmos de considerar também o falso neoliberalismo latino-americano e brasileiro dos tradicionais defensores da competitividade como “caminho para a construção do progresso”. Apesar do discurso, sempre que é conveniente para as elites brasileiras, elas não pensam duas vezes em se utilizar do Estado, e dos recursos públicos dele gerados, para assegurar sua lucratividade. Esse empresariado, oferecendo ensino superior de baixa qualidade, encontrou no PROUNI um mecanismo compensatório para a ociosidade, decorrente daquelas vagas não preenchidas. Como se isso não bastasse, ainda ousaram apresentar-se, durante o governo Lula, como responsáveis pela expansão da educação superior no Brasil.

### **Considerações finais**

No contexto analisado, houve uma falta de consenso mínimo sobre que rumos deveriam tomar as políticas públicas para a área da educação superior, o que dificultou o desenvolvimento de políticas para o setor. Como indica a maior parte da literatura existente sobre o primeiro governo Lula, sua gestão foi marcada pela existência de um forte conflito interno na definição das políticas públicas, o que pode ser interpretado, de uma maneira mais ampla, como resultado dos embates existentes no interior da sociedade brasileira. No que diz respeito à educação superior, uma área historicamente caracterizada por uma forte politização dos debates, esta divisão foi ainda mais forte.

Percebemos, no cenário estudado, a existência de dois grandes grupos que se digladiaram no interior do Ministério da Educação pela primazia e o controle das políticas governamentais: de um lado, o chamado setor progressista, composto por um grupo bastante heterogêneo, formado majoritariamente pelos reitores e dirigentes das universidades e institutos federais brasileiros e universidades federais; estudantes organizados na UNE, entre outros agrupamentos estudantis; professores e servidores técnicos

das instituições de educação superior públicas. Este grupo progressista, embora estivesse, no Brasil, sub-representado no Congresso Nacional (certamente um espaço central no debate e definição para as políticas do setor), esteve bem representado, em boa parte do tempo, no interior do Ministério da Educação. Podemos atribuir esta representatividade a três fatores: em primeiro lugar, em função de uma identidade ideológica do grupo progressista em relação ao governo Lula. Muitos reitores, professores e estudantes eram, inclusive, militantes e quadros políticos do Partido dos Trabalhadores. Em alguma medida, a chegada do Lulismo ao poder representa a ascensão de uma parte considerável daqueles intelectuais e especialistas em educação que estiveram em oposição às medidas neoliberais na educação superior na década passada; em segundo, também pelo fato de que este grupo possuía muitos intelectuais e especialistas capacitados, oriundos da universidade pública, com conhecimento e vivência “teórica e prática” sobre o sistema de ensino superior do país; em terceiro lugar, porque este grupo também demonstrou, durante o período de governo Lula, alguma capacidade e poder de fazer “barulho”, pautar reivindicações. Por muitas vezes, inclusive, o fizeram promovendo manifestações e greves em defesa das bandeiras históricas de valorização da educação superior pública.

Em oposição à frente progressista, formou-se no Brasil um grupo bastante influente e poderoso, reunido em torno da defesa dos interesses comerciais e privatistas da educação. Não só, mas particularmente fortes e organizados no Brasil, estes interesses foram defendidos por associações representativas dos interesses do ensino privado, a exemplo da ABMES, que possuíam um lobby bastante forte no Congresso Nacional. A influência exercida por este grupo no interior do Ministério da Educação foi importante para a manutenção e construção, durante o início do século XXI, de políticas voltadas para a defesa dos interesses mercantis e conservadores. Além disso, este grupo, inúmeras vezes, fez uso do poder de veto, impedindo que o governo Lula pudesse executar políticas públicas mais decididamente voltadas a promover os

interesses do sistema público de educação superior. Foi assim que, no Brasil, a primeira década do século XXI foi marcada pelo intenso conflito no interior do Estado pelo controle das políticas públicas na área de educação superior. As marchas e contramarchas na construção e implementação das políticas públicas na área de educação superior durante o governo Lula indicam que no Brasil houve um enorme conflito pela primazia e controle destas políticas. Progressistas e privatistas debateram e disputaram nos espaços decisórios (Congresso Nacional, Ministério da Educação, etc.) quais políticas deveriam ser adotadas e quais deveriam ser abandonadas. Da mesma forma, o governo Lula, apesar de descrito por boa parte da literatura como progressista, não deixou de fazer concessões aos setores mais conservadores que o apoiaram, buscando justamente manter a sua base política de sustentação.

O governo Lula, uma gestão que, por ser mais ampla em sua composição política, procurou “agradar a todos”. O reflexo mais fiel disso foi a constatação de que as políticas públicas para a área foram marcadas por avanços importantes, mas também por retrocessos abismais, como por exemplo o crescimento da educação à distância, que aprofundou ainda mais a íngreme diferença na qualidade e oferta do ensino superior do país.

## **Referências**

ALMEIDA, Maria Helena. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set., 2013.

**BRASIL. Lei n. 11.096, que estabelece o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF, 2005.**

CARVALHO, Cristina. Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no governo Lula. **Revista Impulso**, Piracicaba – SP, v. 16, n. 40, maio/ago., 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

PAULA, Marilene (org.). **“Nunca antes na história desse país”** – um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll Stiftung, 2005.

SGUISSARD, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e sociedade**, Campinas – SP, v. 26, n. 90, jan./abr., 2005.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Revista Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, jul./set. 2014.

## Capítulo 9

---

### A REESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO ESTADO DE GOIÁS: DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Kamylla Pereira Borges

#### **Apresentação**

A precarização do trabalho docente tem sido uma realidade crescente no Brasil, impulsionada pelas transformações do capitalismo e pela adoção de políticas neoliberais na educação. A partir da crise do modelo fordista na década de 1970, a flexibilização do trabalho e a valorização do setor financeiro tornaram-se dominantes, afetando diretamente as relações trabalhistas. No contexto educacional, essas mudanças resultaram na mercantilização do ensino, na intensificação do trabalho docente e na perda progressiva de sua autonomia profissional. No Estado de Goiás, essa lógica se manifesta de maneira evidente na gestão do governador Ronaldo Caiado (2019 - atual), que tem promovido uma série de medidas alinhadas aos princípios neoliberais, incluindo reformas na estrutura de trabalho docente. Um exemplo recente foi a aprovação do Projeto de Lei nº 22.009/24, que foi sancionado como a Lei nº 23.068/2024, alterando significativamente o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal da Educação (Lei nº 13.909/2001). Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar os impactos dessa legislação sobre a precarização do trabalho docente, investigando suas relações com a lógica neoliberal. Para isso, foi realizada uma análise documental da Lei nº 23.068/2024, associando suas diretrizes às discussões

teóricas sobre o neoliberalismo na educação e suas consequências para o trabalho de professoras e professores da rede estadual.

## **Introdução**

Durante o século XX, o capitalismo alcançou seu auge com a produção fordista/taylorista e o Estado de bem-estar social, caracterizados pela produção e consumo em massa, busca pelo pleno emprego e redução das desigualdades. No entanto, a crise da década de 1970, marcada pela estagnação econômica, desemprego crescente e inflação acelerada, levou ao declínio desse modelo. Diante desse cenário, tornou-se necessária uma reorganização do sistema produtivo para manter a reprodução do capital, o que abriu caminho para o advento do neoliberalismo, pautado pela ofensiva contra os trabalhadores, privatizações e desmonte do setor estatal (Meszáros, 2009).

Essa reorganização deu origem ao regime de acumulação flexível, que trouxe maior flexibilidade aos processos de trabalho e intensa inovação tecnológica, comercial e organizacional. Além disso, a chamada "compressão do espaço-tempo", impulsionada pelo avanço tecnológico e pela redução dos custos de transporte, acelerou a difusão de decisões em escala global. Nesse novo modelo, o capital financeiro passou a predominar, subordinando as economias nacionais aos interesses do mercado internacional, o que resultou em desigualdades profundas, especialmente para países menos desenvolvidos, agravando a precarização do trabalho (Harvey, 2002).

O neoliberalismo defende a liberdade econômica, a eficiência e a qualidade. Sua economia é baseada na livre concorrência e na iniciativa privada, priorizando a competitividade. O Estado deve ser mínimo e reduzido a funções básicas, promovendo desestatização, desregulamentação e privatização, enfraquecendo políticas públicas de igualdade e justiça social. Na educação, valoriza o ensino privado e uma formação voltada ao mercado, reforçando a meritocracia e o elitismo. No direito, prioriza a

propriedade privada e a igualdade formal. Seus princípios centrais são a liberdade individual, a propriedade e a economia de mercado (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Associado ao neoliberalismo, o modelo produtivo predominante foi o Toyotismo, originado no Japão, que introduziu a polivalência, rotação de tarefas e trabalho em equipe. Baseado na "qualidade total", buscava otimizar a produção ao envolver os trabalhadores no controle da qualidade, aumentando sua subordinação ao capital, acompanhada por terceirização e subcontratação, aprofundando a precarização e o desemprego (Antunes; Alves, 2004).

No modelo neoliberal, a flexibilização do trabalho e a mobilidade do mercado intensificam a pressão sobre a classe trabalhadora, resultando no crescimento do desemprego estrutural e no enfraquecimento dos sindicatos. Esse cenário leva à desregulamentação dos direitos trabalhistas, à redução do número de operários industriais e ao aumento da terceirização e do trabalho precarizado. Nesse contexto, novas formas de controle e cooptação dos trabalhadores surgem mascaradas por uma suposta autonomia no trabalho que, na verdade, aprofunda a dominação do capital. Essa lógica também se estende à educação, pois a formulação das políticas educacionais passa a ser pautada pelas necessidades do setor empresarial, visando adequar a força de trabalho às novas exigências produtivas.

Com o fim da ideia de pleno emprego e desenvolvimento harmonioso, uma nova concepção educacional foi necessária para atender às demandas do regime de acumulação flexível. Assim, a educação passou a ser direcionada à qualificação dos trabalhadores para atender às exigências da competitividade, produtividade e gestão da qualidade, garantindo sua adaptação constante às necessidades do empregador.

As reformas educacionais dos anos 1990 surgiram como resposta à nova configuração da produção capitalista, impactando diretamente a gestão e organização da escola pública. Essas mudanças trouxeram novas exigências para os professores,

intensificando seu trabalho e demandando maior dedicação dentro e fora da sala de aula. Historicamente associados à classe média, os professores passaram a compor a classe trabalhadora mais precarizada, perdendo progressivamente reconhecimento e valorização social (Borges, 2020).

Esse processo de reestruturação produtiva também impactou a escola ao impor novas formas de controle sobre os professores, intensificando e precarizando o trabalho docente. Essa realidade vem sendo vivenciada pelos trabalhadores docentes desde essa década e, a partir desse marco histórico, as reformas nas políticas educacionais continuaram a se aprofundar, incorporando cada vez mais os ideais neoliberais.

Atualmente, no estado de Goiás, o principal representante dessas políticas tem sido o governador Ronaldo Caiado (2019 - atual), que, desde o início de sua gestão, tem proposto uma série de medidas voltadas à adequação da administração e do trabalho nas escolas públicas aos modelos de gestão e interesses do setor privado neoliberal. A mais recente dessas medidas é o Projeto de Lei nº 22.009/24, uma proposta do Poder Executivo estadual que visa reestruturar a carreira dos servidores da educação. O projeto propunha alterações significativas na **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001**, que rege o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal da Educação. Apesar dos intensos protestos e do descontentamento dos docentes do estado, a proposta foi aprovada em **22 de outubro de 2024**, sancionada como Lei nº 23.068/2024, trazendo modificações substanciais na estrutura da carreira das professoras e professores de Goiás.

A desvalorização dos professores e a intensificação de suas condições de trabalho não são fenômenos isolados, mas refletem um processo mais amplo de reestruturação do capital, que subordina a educação às demandas do mercado. Diante disso, torna-se fundamental analisar como as recentes reformas afetam a autonomia docente, a qualidade da educação pública e as condições de trabalho, contribuindo para o debate crítico sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos para a sociedade.

Levando em consideração o exposto, este capítulo busca analisar de que forma essa nova política contribui para a precarização do trabalho docente e como suas diretrizes se alinham aos princípios neoliberais na educação. Para tanto, foi realizada uma análise documental da Lei nº 23.068/2024, seguindo os passos genéricos de análise de conteúdo propostos por Bardin (1977). Realizou-se uma leitura exploratória do material, seguida da codificação e categorização das unidades de registro conforme princípios de organização temática. As informações foram hierarquizadas e analisadas, permitindo uma avaliação crítica das mudanças trazidas pela referida Lei e seus impactos na precarização do trabalho docente.

### **A Lei nº 23.068/2024 e precarização do trabalho docente**

A análise documental da Lei nº 23.068/2024 revelou duas categorias fundamentais para o debate: estruturação da carreira docente e bônus por resultado. A categoria estruturação da carreira docente diz respeito ao conjunto de normas e diretrizes que regulam a progressão, remuneração, atribuições e desenvolvimento profissional da(o)s professoras(es) dentro de uma instituição de ensino. Isso inclui critérios para promoção, qualificação, tempo de serviço, etc., impactando diretamente as condições de trabalho e a valorização do trabalho docente.

Já a categoria bônus por resultado está relacionada à política de bonificação como uma forma de remuneração variável concedida aos docentes, com base no alcance de metas previamente estabelecidas como indicadores, como desempenho dos alunos, taxa de aprovação, redução da evasão escolar, entre outros. Embora seja apresentado como um incentivo à melhoria da qualidade da educação, pode trazer consequências, como a intensificação do trabalho docente, e escamotear a precarização da educação pública e do trabalho da(o)s professoras(es) na escola pública. Vamos trazer os dados sobre cada uma das categorias abaixo.

## Estruturação da carreira docente em Goiás

O primeiro elemento que nos chamou a atenção na categoria de estruturação da carreira docente foi em relação à progressão e à promoção funcional dos trabalhadores da educação com a Lei nº 23.068 de 11/11/2024. Essa lei estabelece uma nova estrutura de progressão na carreira docente que impõe importantes restrições para a progressão salarial dos professores da rede estadual de Goiás. A organização da tabela de vencimentos cria obstáculos para que os docentes alcancem os níveis mais altos da carreira, o que pode acarretar várias consequências negativas para a valorização profissional dos trabalhadores da educação. O Quadro 1 abaixo demonstra a tabela de cargos e vencimentos disponível na Lei.

**Quadro 1 - Tabela de cargos e vencimentos dos trabalhadores de educação de Goiás**

| VIGÊNCIA A PARTIR DE 1º DE JANEIRO DE 2025 |       |            |           |            |           |
|--|-------|------------|-----------|------------|-----------|
| QUADRO PERMANENTE DO MAGISTÉRIO            |       |            |           |            |           |
| CARGO                                      | NÍVEL | VENCIMENTO |           |            |           |
|  |       | CLASSE I   | CLASSE II | CLASSE III | CLASSE IV |
| PROFESSOR                                  | A     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.160,49   | 5.541,38  |
|  | B     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.263,70   | 5.652,21  |
|  | C     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.368,97   | 5.765,25  |
|  | D     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.476,36   | 5.880,56  |
|  | E     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.585,88   | 5.998,18  |
|  | F     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.697,60   | 6.118,13  |
|  | G     | 4.914,75   | 4.914,75  | 5.811,56   | 6.240,50  |
|  | H     | -          | -         | 5.927,78   | 6.365,31  |
|  | I     | -          | -         | 6.046,34   | 6.492,62  |
|  | J     | -          | -         | 6.167,26   | 6.622,47  |
|  | K     | -          | -         | 6.290,61   | 6.754,91  |
|  | L     | -          | -         | 6.416,42   | 6.890,02  |
|  | M     | -          | -         | 6.544,75   | 7.027,82  |
|  | N     | -          | -         | 6.675,65   | 7.168,37  |
|  | O     | -          | -         | 6.809,15   | 7.311,74  |

Fonte: Lei nº 13.909/2001 - Redação dada pela Lei nº 23.234, de 16-1-2025

De acordo com o quadro acima, percebemos que a estrutura da tabela de vencimentos prevê quatro classes hierárquicas (Classe

I a Classe IV), cuja progressão depende de requisitos específicos. Enquanto a Classe I abrange docentes com formação em nível médio, as classes subsequentes exigem, respectivamente, licenciatura curta, licenciatura plena e, no caso da Classe IV, licenciatura com especialização. Essa organização restringe a mobilidade entre as classes ao atrelar a progressão exclusivamente à titulação, desconsiderando fatores como tempo de serviço e experiência profissional acumulada. Assim, mesmo que um professor possua qualificação suficiente para desempenhar atividades mais complexas, poderá encontrar barreiras estruturais para avançar na carreira e, conseqüentemente, para melhorar sua remuneração.

Os artigos 74 a 77 do projeto impõem restrições adicionais à progressão docente. O artigo 75 determina que a promoção entre classes está condicionada não apenas ao cumprimento dos critérios de titulação, mas também à disponibilidade de vagas, conforme podemos ver abaixo:

Art. 74. A evolução funcional no cargo de Professor ocorrerá por promoção ou por progressão.

§ 3º Para o professor no estágio probatório, a concessão da primeira evolução funcional ocorrerá somente após a estabilização no cargo.

Art. 75. A promoção poderá ocorrer entre as classes do cargo de Professor, conforme o art. 11 desta Lei, com a existência de vaga, a apresentação da titulação acadêmica correspondente, a validação por comissão permanente designada e a observação dos demais critérios legalmente estabelecidos.

Art. 76. A progressão poderá ocorrer entre os níveis da mesma classe, conforme o § 5º do art. 11 desta Lei.

§ 1º A progressão se dará de forma automática a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício para fins de evolução funcional.

§ 3º Para os professores em estágio probatório, o primeiro interstício entre o nível inicial da classe e o subseqüente será após a estabilização no cargo, ou seja, decorridos 3 (três) anos de efetivo exercício (Goiás, 2024).

Com essa nova redação, a Lei determina que, mesmo qualificado, o(a) professor(a) pode não conseguir ascender na carreira se não houver disponibilidade de vagas abertas. Essa limitação torna a progressão lenta e desigual, promovendo um

ambiente competitivo e de desvalorização do trabalho docente, pois a promoção profissional não reflete necessariamente o esforço contínuo de formação, já que não há garantias de sua efetivação.

Além disso, os artigos 75 e 76 estabelecem um interstício mínimo de três anos entre promoções, impedindo que professores que investem em qualificação avancem na carreira em um período mais curto. A rigidez desse tempo mínimo desmotiva e engessa a progressão e pode comprometer o salário desses trabalhadores, além de desestimular a busca pela qualificação de forma contínua.

Outro ponto crítico é a progressão bienal automática prevista no artigo 76. Apesar de garantir uma mudança entre os níveis dentro de uma mesma classe a cada dois anos, a política de reajuste salarial associada a essa progressão apresenta um percentual de acréscimo extremamente reduzido, em torno de 2%. Esse aumento é insuficiente para acompanhar a inflação e garantir a valorização e recomposição salarial ao longo do tempo. Dessa forma, professores com mais tempo de atuação na educação podem enfrentar uma estagnação salarial, o que compromete a atratividade da carreira e desestimula a permanência de profissionais experientes no magistério.

Além disso, é importante ressaltar que a nova redação do Estatuto dada pela Lei nº 23.068/2024 restringe a progressão e promoção aos trabalhadores que estão em estágio probatório. O inciso 3º do art. 74 deixa claro que, para o professor no estágio probatório, a concessão da primeira evolução funcional ocorrerá somente após a estabilização no cargo. Além disso, o artigo 63-D estabelece que a gratificação por pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) será concedida apenas a professores estáveis, excluindo os servidores em estágio probatório ou temporários, mesmo que possuam a titulação.

A estrutura de vencimentos do projeto também acentua a desvalorização dos professores e professoras que se encontram nas classes iniciais. As diferenças salariais entre as Classes I e II são mínimas, o que limita o potencial de valorização da remuneração dos docentes que possuem apenas formação inicial. Além disso, a

progressão dentro dessas classes é lenta e pouco significativa, tornando a carreira docente desvalorizada em comparação a outras áreas profissionais.

Os impactos dessas alterações no Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás não se limitam ao período ativo dos docentes, mas também afetam diretamente a aposentadoria e o reconhecimento da trajetória profissional. A progressão lenta e os reajustes percentuais reduzidos dificultam a recomposição e aumento dos salários nos últimos anos de carreira, o que influencia negativamente o valor final das aposentadorias. Assim, professoras e professores que dedicaram décadas ao ensino podem se deparar com um cenário de insegurança e perdas salariais ao final de sua trajetória de trabalho na educação.

**Quadro 2 - Tabela Salarial dos Professores da rede estadual de Goiás de 2017**

| <b>QUADRO PERMANENTE</b> |    |                        |          |          |          |          |          |          |
|--------------------------|----|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Cargo                    | CH | Referência/ Vencimento |          |          |          |          |          |          |
|                          |    | A                      | B        | C        | D        | E        | F        | G        |
| PI                       | 20 | 1.156,55               | 1.179,68 | 1.203,27 | 1.227,34 | 1.251,88 | 1.276,92 | 1.302,46 |
|                          | 30 | 1.734,82               | 1.769,51 | 1.804,90 | 1.841,00 | 1.877,82 | 1.915,38 | 1.953,69 |
|                          | 40 | 2.313,10               | 2.359,36 | 2.406,55 | 2.454,68 | 2.503,78 | 2.553,85 | 2.604,93 |
| PII                      | 20 | 1.191,36               | 1.215,18 | 1.239,49 | 1.264,28 | 1.289,56 | 1.315,35 | 1.341,66 |
|                          | 30 | 1.787,03               | 1.822,77 | 1.859,23 | 1.896,41 | 1.934,34 | 1.973,03 | 2.012,49 |
|                          | 40 | 2.382,70               | 2.430,36 | 2.478,97 | 2.528,54 | 2.579,12 | 2.630,70 | 2.683,31 |
| PIII                     | 20 | 1.563,17               | 1.594,43 | 1.626,32 | 1.658,85 | 1.692,03 | 1.725,87 | 1.760,38 |
|                          | 30 | 2.344,75               | 2.391,65 | 2.439,48 | 2.488,27 | 2.538,04 | 2.588,80 | 2.640,57 |
|                          | 40 | 3.126,35               | 3.188,88 | 3.252,66 | 3.317,71 | 3.384,07 | 3.451,75 | 3.520,78 |
| PIV                      | 20 | 1.762,49               | 1.797,74 | 1.833,69 | 1.870,36 | 1.907,77 | 1.945,93 | 1.984,85 |
|                          | 30 | 2.643,73               | 2.696,60 | 2.750,54 | 2.805,55 | 2.861,66 | 2.918,89 | 2.977,27 |
|                          | 40 | 3.524,96               | 3.595,46 | 3.667,37 | 3.740,72 | 3.815,53 | 3.891,85 | 3.969,68 |

Fonte: <https://sintego.org.br/>

Para aprofundar a análise das perdas estruturais na carreira docente, comparamos a tabela salarial atual dos professores e professoras do estado de Goiás com a de 2017. Nosso foco não é o valor dos salários, pois o contexto econômico era diferente em 2017,

mas sim a estrutura da carreira. O Quadro 2, acima, apresenta a tabela salarial de 2017, evidenciando a progressão e promoção na carreira antes das alterações recentes na legislação.

A comparação entre as tabelas salariais dos professores da rede estadual de educação de Goiás nos anos de 2017 (Quadro 2) e 2024 (Quadro 1) revela modificações estruturais que comprometem a progressão da carreira docente. Em 2017, a organização hierárquica era bem definida, com a diferenciação entre os cargos PI, PII, PIII e PIV, permitindo uma evolução gradual dentro dos níveis de progressão (A a G). Essa estrutura proporcionava aumentos salariais progressivos, estimulando a permanência dos docentes na rede pública e incentivando a busca por qualificação e avanço na carreira. No entanto, a nova configuração estabelecida pela Lei nº 23.068/2024 altera essa dinâmica ao eliminar diferenças salariais nas etapas iniciais e concentrar reajustes apenas nos níveis mais elevados, tornando a ascensão profissional menos vantajosa e a carreira docente progressivamente mais precarizada.

Uma das mudanças mais prejudiciais observadas na tabela de 2024 é a ausência de progressão nos primeiros níveis da carreira. Enquanto em 2017 os vencimentos aumentavam gradativamente do nível A ao G dentro de cada cargo, garantindo valorização contínua, a nova estrutura estabelece um valor fixo de R\$ 4.914,75 para todos esses níveis, iniciando reajustes apenas a partir do nível H. Esse modelo cria um longo período de estagnação, o que desestimula o trabalho docente, uma vez que a evolução funcional não resulta em benefícios salariais imediatos. Como consequência, a carreira se torna desvalorizada, dificultando a retenção de profissionais qualificados e comprometendo a permanência da(o)s professoras(es) qualificada(o)s na rede pública.

Além da redução na progressão salarial, a nova estrutura também extingue a diferenciação entre os cargos, promovendo uma homogeneização que desconsidera a qualificação e a experiência profissional dos docentes. Em 2017, as categorias PI, PII, PIII e PIV garantiam um modelo de progressão que reconhecia o tempo de serviço e a titulação como fatores determinantes para a

valorização profissional. Já em 2024, essa diferenciação é minimizada, resultando em um modelo que reduz os incentivos para formação continuada e especialização. Dessa forma, o estímulo ao aprimoramento acadêmico é comprometido, uma vez que a progressão funcional não se traduz em ganhos salariais proporcionais ao investimento em qualificação.

A análise comparativa das tabelas salariais evidencia que, embora a tabela de 2024 apresente um vencimento inicial reajustado, a estrutura da carreira foi significativamente enfraquecida. A falta de diferenciação entre os níveis iniciais, a concentração dos aumentos apenas nos estágios mais avançados e a eliminação de categorias distintas de cargos tornam a carreira desvalorizada e aprofundam a precarização da profissão. Esse cenário pode levar a um maior desinteresse pela docência, ao aumento da rotatividade e à dificuldade na retenção de professores experientes, resultando em impactos negativos diretos sobre a qualidade da educação pública no estado de Goiás.

Diante dessas limitações, as alterações trazidas pela Lei nº 23.068/2024 promovem uma desvalorização progressiva da carreira docente na rede estadual de Goiás. A rigidez dos critérios de progressão, os baixos reajustes salariais e a falta de incentivos para qualificação e permanência na carreira podem gerar consequências diretas para a educação pública, tais como desmotivação profissional, dificuldades na atração e retenção de professores e professoras e, conseqüentemente, impactos na qualidade do ensino.

### **Meritocracia e o bônus por resultado**

Outra categoria importante de análise se refere ao bônus por resultado, que é reforçado na Lei nº 23.068/2024. Em Goiás, a política de bônus para os trabalhadores da educação foi institucionalizada no governo de Marconi Perillo (2015-2018), por meio da Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015, denominada "bônus de incentivo educacional". Esse pagamento, que era no valor de R\$

2000 para servidores com jornada de 40 horas, era concedido no fim do ano a professores e administrativos em efetivo exercício.

A prática foi mantida no governo de Ronaldo Caiado, agora sob o nome de "bônus por resultado", implementado pelo Decreto nº 9.997, de 8 de dezembro de 2021, e regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 10.458, de 30 de abril de 2024. Essa política salarial, baseada em gratificações condicionais, está intrinsecamente ligada ao princípio neoliberal da meritocracia, que legitima desigualdades estruturais ao atribuir ao desempenho individual a responsabilidade pelo sucesso profissional.

No campo educacional, a lógica meritocrática transforma a escola em um espaço de seleção e hierarquização dos estudantes, alinhando-se às demandas do mercado. Sob influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a gestão educacional passa a priorizar eficiência e produtividade, encobrendo a precarização das condições de ensino e trabalho (Vieira *et al.*, 2009). Essa perspectiva gerencialista não se restringe a Goiás, mas se manifesta em outros estados, como São Paulo, Minas Gerais e Acre, onde políticas educacionais replicam o modelo empresarial dentro das escolas, estimulando a concorrência entre professores e reforçando o individualismo como critério de progressão profissional (Augusto, 2013; Carvalho, 2018). No entanto, tais medidas ignoram problemas estruturais, como a falta de infraestrutura, precarização e a sobrecarga docente. O discurso meritocrático naturaliza essas contradições e perpetua a exploração, consolidando o papel da educação como mecanismo de reprodução da desigualdade no sistema capitalista.

A meritocracia é instituída na Lei nº 23.068/2024, nos artigos 8º a 14º, que tratam do Bônus por Resultado como uma política de incentivo financeiro condicionada ao desempenho dos profissionais da educação no estado de Goiás.

Art. 8º O Chefe do Poder Executivo fica autorizado a instituir o Bônus por Resultado, com natureza remuneratória, aos servidores em efetivo exercício

na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, para estimular contribuição deles na formação intelectual dos alunos e na obtenção de bons resultados nas avaliações estaduais e nacionais.

Parágrafo único. O pagamento do Bônus por Resultado autorizado por esta Lei poderá ocorrer até dezembro de 2025, com os critérios definidos pelo Chefe do Poder Executivo em regulamento específico.

Art. 9º O valor empenhado e liquidado para o Bônus por Resultado será definido pelo Chefe do Poder Executivo e não poderá exceder R\$ 200.000.000,00 (duzentos milhões de reais).

§ 1º O pagamento do Bônus por Resultado corresponderá aos vencimentos do servidor beneficiário, nos termos dos incisos I e II do art. 88 da Lei nº 20.756, de 28 de janeiro de 2020, e a porcentagem dele será definida pelo Chefe do Poder Executivo em regulamento específico.

§ 2º Serão beneficiários do Bônus por Resultado:

I – Os profissionais da Educação Básica em efetivo exercício na SEDUC, nos termos do art. 26 da Lei federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, e do inciso XI do art. 212-A da Constituição Federal;

II – Os profissionais efetivos da área administrativa em efetivo exercício na SEDUC; e

III – os servidores comissionados, os empregados públicos e os contratados temporariamente em efetivo exercício na SEDUC.

Art. 10. Fica vedado o pagamento do Bônus por Resultado aos docentes e aos demais trabalhadores da educação que estiverem:

I – Em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, conforme o inciso VI do art. 71 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – cedidos, colocados à disposição de outro órgão ou mesmo requisitados por órgãos municipais, estaduais ou federais; ou

III – afastados para o desempenho de mandato classista.

Art. 11. O desempenho da atividade funcional nos meses de 2025 garante ao servidor o Bônus por Resultado, e o pagamento dele poderá ser realizado até dezembro de 2025, nos termos do parágrafo único do art. 8º desta Lei e nas disposições do Chefe do Poder Executivo em regulamento específico.

Art. 12. Para o pagamento do Bônus por Resultado, considera-se como efetivo exercício o desempenho de atividades laborais presenciais ou remotas nas unidades administrativas e escolares da SEDUC que sejam inerentes à função do servidor efetivo, do servidor comissionado ou do contratado temporariamente, bem como se consideram os afastamentos decorrentes de:

I – licença-maternidade;

II – licença para tratamento de saúde; e

III – licença-paternidade.

Parágrafo único. O servidor deverá comprovar o desempenho da sua atividade laboral conforme os critérios definidos pelo Chefe do Poder Executivo em regulamento específico.

Art. 13. O valor do Bônus por Resultado não será incorporado ao vencimento ou ao subsídio para nenhum efeito e não será considerado para o cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias (Goiás, 2024).

A justificativa oficial é estimular a contribuição dos servidores para a melhoria dos indicadores educacionais, mas, na prática, essa medida transfere a responsabilidade pelos resultados da educação pública para as(os) professoras(es), ignorando os fatores estruturais que impactam a qualidade do ensino. Ao estabelecer um teto orçamentário de R\$ 200 milhões (art. 9º) e deixar a regulamentação dos critérios de pagamento a cargo do Chefe do Poder Executivo, a política não garante um direito permanente aos trabalhadores, funcionando mais como uma ferramenta de controle do que de valorização profissional.

Além de condicionar o recebimento do bônus ao efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), os artigos 10 e 12 impõem restrições que penalizam servidores afastados por diferentes razões, como aqueles cedidos a outros órgãos ou em mandato classista. Embora reconheça algumas situações de afastamento, como licença-maternidade e licença para tratamento de saúde, a necessidade de comprovação do trabalho exercido pode abrir margem para exclusões arbitrárias. O pagamento, previsto para ocorrer até dezembro de 2025 (art. 11), reforça o caráter pontual e instável da medida, que não oferece previsibilidade financeira aos docentes e impede qualquer avanço real na estrutura da carreira.

O artigo 13 explicita que o bônus não será incorporado ao vencimento ou ao subsídio dos servidores, nem considerado para o cálculo de vantagens pecuniárias, consolidando sua função paliativa. Essa característica aprofunda a precarização da categoria, ao substituir recomposições e ajustes salariais estruturais por uma política de gratificações condicionadas a metas de produtividade. Além disso, o artigo 14 abre espaço para diferenciação entre os

servidores beneficiários, o que pode fragmentar ainda mais a luta pelos direitos dos trabalhadores da Educação.

No conjunto, a política do Bônus por Resultado não promove valorização profissional, mas sim uma lógica gerencialista e meritocrática, que desconsidera a precariedade das condições de trabalho e reforça a transferência da responsabilidade pela qualidade da educação pública exclusivamente para os professores e professoras, em vez de exigir um compromisso real do Estado com o fortalecimento da educação pública em Goiás.

A adoção de bônus e gratificações em vez de uma reestruturação sólida da carreira docente aprofunda a precarização do trabalho na educação. Esses pagamentos temporários não são incorporados ao salário base, o que impede sua incorporação na aposentadoria, férias e demais benefícios, limitando a valorização da categoria. Além disso, a lógica da bonificação gera instabilidade financeira, pois os pagamentos são condicionados ao cumprimento de metas e à disponibilidade orçamentária, submetendo os docentes a uma competitividade que compromete a qualidade pedagógica. Esse modelo, inspirado na lógica empresarial de recompensa por produtividade, reduz a educação a um mecanismo de controle e desempenho, distanciando-se de seu papel social transformador.

A implementação de políticas meritocráticas na educação reflete a ingerência do neoliberalismo sobre o setor público. Em São Paulo, a lógica de controle se manifesta desde a formação docente até a estrutura burocrática da escola, relegando os professores à condição de meros executores de políticas impostas (Carvalho, 2018). Em Minas Gerais, a política de resultados da Secretaria de Estado da Educação vincula a remuneração dos docentes ao desempenho dos estudantes, ignorando as condições precárias das escolas estaduais, como a falta de materiais didáticos, salas superlotadas e a contratação temporária de professores sem a devida formação (Augusto, 2013). Esse modelo transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar exclusivamente

para os professores, desconsiderando as desigualdades sociais que determinam o processo de aprendizagem.

A insistência no pagamento de bônus, em detrimento da reestruturação da carreira, compromete a estabilidade da profissão e deteriora ainda mais a educação pública. Ao deslocar o foco da valorização docente para uma lógica de competição e resultados imediatos, o Estado se exime da responsabilidade de garantir condições dignas de trabalho e remuneração justa. A construção de uma educação de qualidade exige um modelo que valorize a experiência e a formação dos professores, assegurando progressão salarial e estabilidade. O fortalecimento da carreira docente não pode ser substituído por políticas que atendem apenas aos interesses do capital, enquanto a escola e seus trabalhadores permanecem reféns da precarização e do desmonte promovido pelo neoliberalismo.

### **Considerações Finais**

A análise documental realizada evidencia que a Lei nº 23.068/2024 contribui significativamente para a precarização do trabalho docente em Goiás. A partir da reestruturação na carreira dos professores, observa-se uma política de desvalorização, que restringe a progressão funcional, dificulta a promoção e impõe critérios arbitrários que não consideram o tempo de serviço ou a experiência das professoras e professores do estado. Esse modelo reforça um quadro de desvalorização da carreira docente que está levando a uma crise da carreira docente, afetando diretamente o interesse pela profissão no Brasil, além de desestimular a permanência dos professores na rede pública de ensino.

A comparação entre as tabelas salariais de 2017 e 2024 evidencia uma perda estrutural na progressão da carreira, tornando mais difícil para os docentes alcançarem remunerações compatíveis com sua qualificação. Em 2017, a estrutura de vencimentos garantia um aumento gradual conforme o avanço no nível, promovendo a valorização progressiva dos professores. No entanto, com as

mudanças recentes, a ausência de diferenciação salarial entre os níveis iniciais impede a ascensão financeira ao longo da carreira, resultando em estagnação e desmotivação profissional.

A política de Bônus por Resultado também se mostra como um mecanismo de intensificação da precarização, ao condicionar a remuneração dos professores ao cumprimento de metas e ao desempenho dos estudantes. Essa estratégia meritocrática transfere a responsabilidade da qualidade educacional para os docentes, ignorando os problemas estruturais da educação pública, como a falta de infraestrutura adequada, a superlotação das salas de aula e a insuficiência de recursos didáticos, entre outros. Além disso, por não ser incorporado ao salário base, o bônus não impacta benefícios como aposentadoria e férias, trazendo um cenário de instabilidade financeira aos docentes.

Diante desses aspectos, percebemos que as alterações implementadas pela Lei nº 23.068/2024 representam um retrocesso na estrutura da carreira docente, aprofundando a lógica neoliberal na educação e ampliando a precarização do trabalho das professoras e professores. A falta de progressão salarial, os baixos reajustes, as restrições para promoção e a adoção de políticas meritocráticas comprometem não apenas a valorização profissional, mas também a qualidade do ensino oferecido à população. Esse modelo, que reforça um quadro de desvalorização da carreira docente, está levando a uma crise que pode levar a um apagão de professores na rede pública.

O Censo da Educação Superior de 2022 revela um cenário preocupante: 58% dos estudantes de licenciatura abandonam a faculdade antes de concluir o curso, o que representa mais da metade dos ingressantes. Se essa tendência persistir, estima-se que o Brasil enfrente um déficit de 235 mil professores até 2040, colocando em risco a qualidade da educação básica. A situação é ainda mais crítica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, onde a oferta de vagas nos cursos de licenciatura não se converte em formação efetiva de docentes.

De acordo com dados do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), embora cerca de 4 milhões de vagas sejam abertas anualmente, apenas 600 mil são preenchidas e, desse total, somente 200 mil estudantes concluem a graduação. Entre as principais razões para essa evasão estão os baixos salários, a precarização das condições de trabalho e a falta de infraestrutura adequada. Os professores enfrentam jornadas extenuantes, desvalorização profissional, assédio moral e um constante desprestígio da carreira, fatores que desestimulam a permanência e a renovação do corpo docente no país.

A Lei nº 23.068/2024 exemplifica esse processo ao disfarçar a desvalorização da profissão por meio de estratégias neoliberais, como o bônus por desempenho, que limita a progressão e aprofunda a crise na docência, comprometendo ainda mais sua valorização. Desse modo, é importante que sejam implementadas políticas eficazes de valorização da carreira docente e que os trabalhadores da educação se organizem na luta contra a crescente precarização que avança no estado de Goiás.

## Referências

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ.Soc.** Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/10/2024.

AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1269–1285, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/>. Acesso em 10/03/2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, K. P. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 10/01/2025.

CARVALHO, M. P. DE. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 187–207, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ydB7LK6SYHWZHVqD7Fv8Rxm/?lang=pt>. Acesso em 10/03/2025.

GOIÁS. **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Goiânia, 2001. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/81526/lei-13909](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/81526/lei-13909). Acesso em 10/01/2025.

GOIÁS. Lei nº 23.068, de 11 de novembro de 2024. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, a Lei nº 20.422, de 7 de março de 2019, a Lei nº 20.757, de 28 de janeiro de 2020, a Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, a Lei nº 21.085, de 13 de dezembro de 2021, e autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir, na Secretaria de Estado da Educação, o Bônus por Resultado no ano de 2025. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, 11 nov. 2024. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/109500/pdf#:~:text=SETEMBRO%20DE%202024-,Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ades%C3%A3o%20complementar%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s%20ao,26%20de%20dezembro%20de%201997>. Acesso em 10/01/2025.

GOIÁS. **Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015**. Institui, para o ano de 2015, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/>



## Capítulo 10

---

### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ÊNFASE NAS ESCOLAS PARANAENSES

Cleonice Maria Pereira  
Alan Ricardo Duarte Pereira  
Nelsi Antonia Pabis

#### **Apresentação**

O objetivo geral deste capítulo é analisar as orientações contidas nas leis e documentos oficiais sobre a organização administrativa e pedagógica nas escolas indígenas com destaque às paranaenses -Anos Iniciais do Ensino Fundamental; refletir sobre encaminhamentos e possibilidades para o trabalho pedagógico nas escolas indígena; identificar, a partir do que consta nas leis. Considerando que os indígenas possuem uma cultura específica, a educação escolar indígena apresenta referencial diferenciando para o processo de ensino e aprendizagem de cada povo indígena, uma base como ponto de partida para a produção de materiais para alfabetização e demais atividades para as crianças indígenas nos Anos Iniciais. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Como referências foram utilizados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Referencial Curricular para as escolas indígenas – 1998, Diretrizes Curriculares para a Educação no Estado do Paraná.

## Introdução

O processo de redemocratização do país vivenciado a partir de meados da década de 1980, os estudos na área da filosofia, sociologia, dentre outras, possibilitaram que novos olhares fossem lançados sobre determinados grupos étnicos até então invisíveis ou desconsiderados pela sociedade em geral e pelas políticas públicas como os indígenas e os negros. A partir da Constituição Federal de 1988 passaram a ser considerados como grupos que possuem suas características próprias, com direitos específicos e suas organizações sociais, políticas, econômicas reconhecidas e suas culturas respeitadas. Quanto aos indígenas, a Constituição Federal de 1988 responsabiliza o Estado pela proteção e incentivo de todas as manifestações culturais e assegura aos povos originários a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A constituição e demais leis e documentos oficiais que sucederam a Constituição admitem a pluralidade cultural, característica da população brasileira e delegam à União a incumbência de proteger e assegurar a existência destes grupos étnicos.

O Ministério de Educação vem implantando e implementando uma política educacional para as escolas indígenas seguindo as orientações presentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de povos originários, dentre outros documentos. O estado do Paraná também implementa políticas educacionais para essa população, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental. Observadas as orientações nacionais, formulou o Referencial Curricular do Paraná em 2018, o caderno temático Educação escolar indígena em 2006, dentre outros, que discutem e analisam a prática nestas escolas.

Considerando que é assegurado o direito à educação, respeitando as suas culturas e a relevância deste tema para o profissional egresso do curso de pedagogia, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as orientações contidas nas leis e nos documentos oficiais sobre a organização administrativa e

pedagógica nas escolas indígenas com destaque às paranaenses - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; refletir sobre encaminhamentos e possibilidades para o trabalho pedagógico nas escolas indígenas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais; identificar, a partir do que consta nas leis, dificuldades para a prática e buscar/sugerir possibilidades de superação.

Diante das leis e demais documentos oficiais aí mencionados e do disponível na literatura, como são organizadas administrativa e pedagogicamente as escolas indígenas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa indagação foi realizado o estudo bibliográfico e documental, de forma descritiva registrando os dados obtidos nos materiais disponíveis.

Portanto, justifica-se este estudo para identificar e compreender, como já colocado, as políticas que orientam o trabalho nas escolas públicas dos povos originários, Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à organização administrativa e pedagógica das escolas indígenas.

## **Metodologia**

O trabalho foi desenvolvido através de estudo bibliográfico e documental. Foram analisados materiais disponibilizados nas redes sociais, textos, leis e documentos oficiais nacionais e estaduais que orientam a organização administrativa e pedagógica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas brasileiras com destaque para o Paraná. Dentre as referências, Guimarães (2006), Mota (2006), Melo (2018); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena -1999, as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná, Caderno temático - Educação Escolar Indígena (2006).

A pesquisa foi qualitativa e a metodologia baseada em investigação de casos já estudados sobre a educação indígena no Estado do Paraná e Santa Catarina, em estudos bibliográficos e

documentais, realizado de forma descritiva registrando os dados obtidos através dos materiais disponíveis. Para André e Ludke (1986) os documentos fornecem informações sobre as indagações do pesquisador. Para as autoras “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Foi realizado de forma descritiva e analítica, registrando os dados obtidos nos materiais disponíveis.

### **A história da população indígena no Paraná**

A cerca de 8.000 anos atrás, o Paraná já era habitado por distintas populações humanas. Os indígenas, detentores de uma cultura diferenciada, estão relacionados entre os grupos que merecem atenção especial. Habitantes do Brasil de longas datas, Veiga (1994) aponta “que o conjunto mais antigos de achados arqueológicos no sul do Brasil corresponde, aproximadamente, há 7 e 8 mil anos”, período que também é apontado por Wachowicz (1995) sobre a presença do indígena em solo paranaense. Quando os portugueses chegaram ao Brasil encontraram uma população estabelecida.

Quando os caçadores coletores chegaram no Paraná, esse território já havia sido habitado por diferentes populações humanas, por meio de descobertas de vestígios de materiais por arqueólogos, entre 11 ou 12.000 anos antes do presente.

Mota (2006) apresenta algumas informações.

Grande parte dos pesquisadores são unânimes em afirmar que a maioria dos grupos humanos<sup>1</sup> que aqui chegaram vieram pelo estreito de Bering, no extremo norte do continente americano. Existem outros que afirmam que o

---

<sup>1</sup> Grupos humanos: consideramos, para fins didáticos: “populações pré-históricas”, são as anteriores à chegada dos europeus na região, isto é, meados do século XVI; “populações indígenas”, aquelas que entraram em contato com os europeus e vivem até o presente no Paraná, isto é, os Kaingang e os Guarani. Evidentemente, como veremos adiante em alguns casos, houve uma “continuidade” entre a pré-história e a história (MOTA, 2006, p.14).

continente também foi povoado por grupos humanos vindos das ilhas do Oceano Pacífico, navegando do oeste para o leste, e desembarcando na costa oeste da América Central e do Sul. E ainda existe quem afirme que também recebemos migrações de grupos humanos pelo extremo sul do continente que chegaram na Terra do Fogo, vindos da Austrália e Nova Zelândia (MOTA, 2006, p.11).

Portanto, existem várias hipóteses a respeito de como aí chegaram os primeiros grupos humanos.

A segunda pergunta feita e respondida por Mota (2006) é sobre qual foi a época da chegada dos primeiros humanos no continente americano?

Nesse ponto, temos um debate intenso que está longe de terminar. Existem autores que afirmam que os primeiros homens chegaram na América há mais de 300 mil anos antes do presente (AP). Mas, as datações mais aceitas pela comunidade científica são aquelas que giram em torno de 12.000 AP. A grande maioria dos pesquisadores aceita a presença do primeiro homem americano em torno de 11.000 a 12.000 AP, porque situa-se nesse período as datações dos esqueletos humanos mais antigos encontrados no continente. Como é o caso do crânio de uma mulher batizada de Luzia, encontrada em Minas Gerais, que data de 11.500 AP (MOTA, 2006, p. 12).

Segundo informações de arqueólogos, recebemos migrações vindas da Austrália e Nova Zelândia, populações (essas chamadas de tradições “Humaitá”, “Umbu”, “Sambaqui”), que habitavam nas terras brasileiras na região sul e as regiões vizinhas do Paraguai e Argentina. Esses povos originários estiveram presente no Brasil antes da chegada dos europeus e das populações indígenas que aqui viviam e continuam atualmente a viver. Tinham características em andar em bando (grupos entre 40 e 60 pessoas) que habitavam em um amplo território, sua subsistência tinha base na caça de animais, pesca e na coleta de fontes vegetais. Suas moradias eram acampamentos sazonais e era demarcado por limite, havia preparação de matérias primas, rituais e lazer.

Entre os povos pré-históricos e indígenas, os mais conhecidos na arqueologia, na antropologia e na linguística são os Guarani. Estudos realizados por arqueólogos e linguistas, feito no leste da

América do Sul mostram que esses povos, vieram das bacias dos rios Madeira e Guaporé e chegaram em distintos territórios ao longo das bacias dos rios Paraguai e Paraná. Conforme Mota (2006, p.13), “eles mantiveram esses territórios até a chegada dos primeiros europeus que, a partir de 1528, registraram em centenas de documentos os limites do vasto domínio Guarani”.

Outra etnia que destacou-se foi a população Xetá, por falarem uma língua homônima, foram contatados por empregados do Barão de Antonina, como intérprete entre os povos na imediações da foz do rio Corumbatai (Ivaí), porém, foi na Serra dos Dourados, próxima de Umuarama (região noroeste do Paraná), em meados de 1956, que foi registrado um encontro entre um grupo de 18 pessoas. Depois desse acontecimento, o povo Xetá desapareceu das terras paranaenses, atualmente seus remanescentes casados com Guarani, “Kaingang”, vivem no Paraná em terras indígenas e em cidades pequenas no interior do estado.

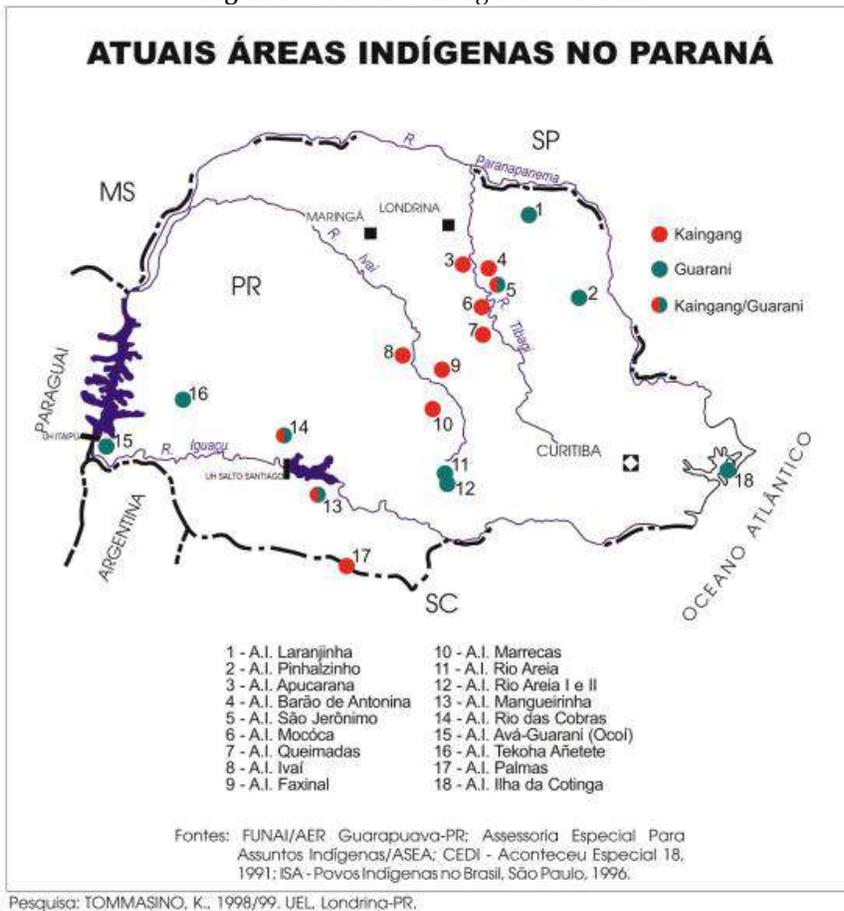
A população “Kaingang”, os mais numerosos povos originários do Brasil meridional, ocupavam áreas a partir do oeste paulista até o norte do Rio Grande do Sul, um povo de batalhas contra exploradores, por essa razão habitavam em campos, matas fechadas, cuja sua chance de sobrevivência era conhecer a floresta.

Com a colonização muitos grupos foram extintos, seja em decorrência da violência praticada como as invasões de terras, por doenças ou por aderirem a outras culturas como a europeia que visava a homogeneização e dominação no campo social, político e religioso.

Neste processo, na educação escolar, durante muito tempo, perdurou a ideia de que a escola tinha como objetivo aculturar povos originários, transmitindo os conhecimentos necessários as adaptações sociais, pois, eram vistas como primitivos que deveriam evoluir. A imposição de um processo escolar fora da cultura particular destruiu ou fragilizou os conhecimentos milenares guardados na memória de cada grupo indígena. Muitos foram extintos, outros sobreviveram e perderam parte da cultura como

língua, descaracterizando a sua identidade. Até a década de 1970, o objetivo era integrá-los à comunidade nacional.

**Figura 1:** atuais áreas indígenas do Paraná.



Fonte: Mota (2006, p. 15).

A figura 1, apresenta a atuais populações indígenas no Paraná, percebe-se que os habitantes que estão presentes atualmente, são as etnias Kaingang e Guarani, na região Oeste do Paraná (A.I. Avá – Guarani e a A. I. Tekoha Añetete), na Região Centro Oeste (A.I. Rio Areia e A. I. Rio Areira I e II), na Região Norte (A. I Laranjinha e A. I. Pinhalzinho) predomina a população Guarani. Nas regiões

3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 do mapa, está situada a Região Central do Paraná, onde predominam a etnia Kaingang.

A partir do final do século XVII, quando as populações Guarani tiveram uma drástica redução, os Kaingang voltaram a se expandir por todo o centro do Paraná. Em meados do século XVIII, com as primeiras expedições coloniais nos territórios hoje denominados Paraná, foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: Koran-bang-rê (campos de Guarapuava); Kreie-bang-rê (campos de Palmas); (Campo Erê - sudoeste); Payquerê (campos entre os rios Ivaí e Piquiri, hoje nos município de Campo Mourão, Mamborê, Ubitatã e outros adjacentes); Minkriniarê (campos de Chagu, oeste de Guarapuava, no município de Laranjeiras do Sul); campos do Inhoó (em São Jerônimo da Serra). E, quando da ocupação da região norte e oeste do Paraná, nos anos 30 a 50 desse século, os Kaingang já estavam aldeados em São Jerônimo da Serra e Apucarantina, mas circulavam pelas matas existentes caçando, coletando e pescando nos rios Tibagi, Pirapó, Ivaí, Piquiri e seus afluentes (MOTA, 2006, p. 14).

Por meio da história, dessas duas populações indígenas e que vivem atualmente no estado do Paraná, foi realizado o estudo sobre a educação dos Anos Iniciais dos indígenas no Estado do Paraná. A Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED, apresenta o caderno temático para subsidiar a prática educacional, oferecendo informações sistematizadas, análises críticas e indicações bibliográficas para dar sustentação teórica para o professor das escolas do Paraná.

### **As leis e diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas**

As políticas educacionais para os indígenas apresentam princípios na Constituição Federal de 1988. O artigo 210 se refere a educação, assegura a formação básica de forma comum que respeite os valores culturais, artísticos nacionais e regionais. No parágrafo 2 trata da utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem. No artigo 231 estabelece que constituiu-se em direito dos povos indígenas o reconhecimento e a garantia dos seus territórios, de suas formas de organização social e de sua

produção sociocultural, “o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Todos esses componentes são importantes para a manutenção da cultura mas destaca-se a possibilidade do ensino ser realizado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, o que é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 que legitimou e garantiu os direitos à educação indígena; as populações indígenas têm direito a escolas diferenciadas, que possam manter a sua cultura. No artigo 78 consta que “o sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas.” (BRASIL, 1996).

No parágrafo 3. consta que “o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1996). É evidenciada a necessidade de recuperação da cultura destes povos.

A partir da Constituição passaram a ser vistos como grupos que possuem suas características próprias, com direitos específicos e suas organizações sociais, políticas, econômicas reconhecidas e suas culturas respeitadas. O Brasil é um país multicultural; o multiculturalismo define pela convivência de várias culturas em um mesmo espaço.

Consta na lei 9394/96 que as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, “

Conquistando juridicamente o reconhecimento da multiétnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da ‘nação maior’, mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação do mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações (URQUIZA, 2010, p. 71).

A constituição e demais leis e documentos oficiais que sucederam a Constituição admitem a pluralidade cultural, característica da população brasileira e delegam à União a incumbência de proteger e assegurar a existência destes grupos étnicos.

A Resolução, CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III - o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo; IV - a organização escolar própria. Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas (BRASIL, 1999).

“A escola indígena é proposta para ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação do contato interétnico” (GUIMARÃES, 2006, p. 18). A interculturalidade contempla a diversidade cultural, que segundo Ferreira (2004) quer dizer diferença, dessemelhança, refere-se às diferenças das variedades humanas e as diferenças são as características que permitem distinguir as coisas de acordo com as suas características.

“Podem ser conceituadas como escolas de fronteiras, ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena” (GUIMARÃES, 2006, p. 18).

Apoiando-se em Tassinari (2001) a autora esclarece que conceitua “as escolas indígenas como espaços de fronteiras”, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, “índios e não índios” (GUIMARÃES, 2006, p. 18).

Esta mesma Resolução, também, fixa as produções de materiais didáticos (no processo próprio e método de ensino aprendizagem, no método bilíngue) para a população indígenas nos anos iniciais.

VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. Art. 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas: I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas (BRASIL, 1999).

Seguindo as políticas educacionais a nível nacional, no Paraná, onde segundo dados da SEED de 2019 existem 38 escolas para educação escolar indígena e quase 5000 matriculados, são implementadas políticas educacionais para esses povos originários desde 2002 com destaque para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A implementação desta modalidade de ensino exige garantia de ações.

Como intuito de colaborar na organização administrativa e, principalmente pedagógica, a Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR, elaborou o Referencial Curricular do Paraná em 2018. Neste documento é reafirmado o que consta na Constituição

Federal e na LDBEN – Lei 9394/96, que “os povos indígenas são detentores de direitos, os quais foram adquiridos através de lutas, em busca do respeito para com a sua cultura e em defesa de suas identidades étnicas e autonomia na condução dos seus destinos” (GUIMARÃES, 2006). Para os Anos Iniciais encontram-se especificadas as séries e as habilidades e objetivos de ensino-aprendizagem.

O caderno temático: Educação escolar indígena, produzidos pela SEED-PR, apresenta estudos que expressam diferentes olhares sobre os povos indígenas no Estado do Paraná e a educação escolar nos territórios indígenas.

Estes materiais foram produzidos com o objetivo de superar as tendências que visavam adaptar as propostas universais para as escolas indígena, apresentam ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas de conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas do Ensino Fundamental. “As políticas estão formuladas”, mas como colocado por Guimarães (2006), para a implementação é imprescindível o exercício de um diálogo intercultural em que os indígenas tenham voz para expressar seus anseios sobre a educação escolar e os gestores se proponham a promover políticas e programas que valorizem e mantenham a diversidade cultural dos povos indígenas.

### **As primeiras escolas e a confecção de materiais didáticos**

As políticas educacionais voltadas para a valorização da cultura indígena são recentes, mas existem iniciativas no sentido desta valorização. Objetiva-se apresentar as práticas de confecções dos materiais didáticos no estado do Paraná e de outro estado do Sul - Santa Catarina, no sentido de socializar as vivências.

As escolas, já produziam o material didático bilíngue kaingang - português e de guarani- português. Já na década de 1990, o Paraná, por meio de ONGS ofertava projetos de

alfabetização. O caso mais efetivo é o da APEART<sup>2</sup>, que foi criada na década 1980 e atuava junto à educação do campo. Nos anos 1990, passou a executar projetos de alfabetização e de aceleração do ensino médio de jovens e adultos indígena.

A escola que referi acima e a que existia na área indígena vizinha, no município de Manoel Ribas, na T.I. Ivaí, aparecem referenciadas no seu texto, como um dos locais onde a educação formal estava presente. Assim como as escolas dessas duas terras indígenas havia outras que funcionavam ofertando o ensino primário, no sistema multisseriado. De acordo com a documentação encontrada as dificuldades estavam sempre em torno do material didático que era inexistente. Havia apenas a sala de aula, o quadro de giz, a mesa da professora, poucas carteiras e a voz da professora. Há poucas notícias de algum tipo de trabalho de orientação pedagógica que fosse prestado pelo SPI ou por qualquer outro órgão. A situação começou a se modificar a partir da década de 1950, quando as missões religiosas estrangeiras passaram a realizar um trabalho educativo e pedagógico dentro dos territórios indígenas (RODRIGUES, 2005, p.7).

De acordo com os dados apresentados por Rodrigues (2005), percebe-se a preocupação com a situação escolar do indígena no Brasil e missões religiosas estrangeiras começaram a realizar o trabalho educativo dentro dos territórios indígenas. E acrescenta que ONGS - Organizações não Governamentais, tiveram atividades sistematizadas no norte, nordeste e centro-oeste do Brasil na década de 1970, período em que o Paraná já ofertava projetos.

Em 1967 o SPI foi extinto e foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI - que se responsabilizou pelas atividades educacionais sistemáticas, inclusive contratando professores e monitores indígenas para realizar o trabalho pedagógico dentro das terras Indígenas e realizando parcerias com os grupos religiosos e as organizações não governamentais. É o caso, por exemplo, da criação dos cursos para formação de monitores bilíngües, através do Instituto Clara Camarão, que ofertava cursos na Terra Indígena Guarita, no município de Tenente Portela, no Rio Grande do Sul. O Instituto Clara Camarão foi o responsável pela formação e certificação de várias turmas de monitores Kaingang e também de professores não-índios,

---

<sup>2</sup> APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário.

bilíngües, contratados pela FUNAI para atuar nas escolas indígenas, desde 1972 (RODRIGUES, 2005).

No ano de 1992, a educação escolar indígena sai da mão da FUNAI, e passa para o MEC, provocando discussões e uma busca da elaboração de diretrizes políticas e educacionais específicas, chamado de Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI - que concluiu-se em 1998.

Como os indígenas têm uma cultura própria, a educação Indígena e a educação escolar têm uma cultura distinta, o que acaba diferenciando também o processo de ensino e aprendizagem de cada povo indígena, provocando uma base como ponto de partida para a produção de materiais para alfabetização de crianças indígenas nos Anos Iniciais.

Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE / Núcleo Santa Catarina é um projeto do Ministério da Educação – MEC, que trabalha com a formação continuada de professores nas escolas indígenas, em geral, pelos anciãos (sábios, especialistas) das comunidades aos estudantes indígenas das diversas escolas das comunidades situadas no Estado de Santa Catarina. As oficinas contam com a organização e mediação dos professores indígenas e a participação de aluno. Esse livro pode ser acessado no site: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> para a utilização de professores indígenas do Paraná. É um material que foi socializado e se constitui em instrumento de superação ou ao menos minimização das dificuldades encontradas na prática pedagógica das escolas indígenas.

## **Reflexões sobre a diversidade cultural indígena**

A história do povo indígena no Brasil do passado até o que é atualmente, constitui-se em um processo de desestruturação social, que provoca um colapso ao comportamento de uma civilização e que poderá ser solucionado ou ao menos minimizado através da educação, por meio do ensino-aprendizagem tanto da língua

nativa, quanto da segunda língua - a língua portuguesa e a cultura indígena. Como já colocado anteriormente, esse processo tem amparo no artigo 78 da Lei 9394/96.

Art. 78. A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996).

Outro destaque é o livro didático que foi desenvolvido com auxílio do povo indígena, apresenta a cultura (a dança do Xondaro). Essa dança serve como proteção ao povo originário para o desenvolvimento de uma boa habilidade física, para o trabalho na mata, na caça, ao plantar e até na comunidade indígena ao construir uma casa de reza. A partir do Xondaro, aprende a ter respeito aos mais velhos.

As atividades são desenvolvidas em sala de aula, iniciam cantando as músicas para os nossos Nhanderu e depois praticar o xondaro, uma caracterização da escola indígena, a inserção da comunidade indígena, juntamente com os professores e alunos, por meio das práticas socioculturais e conhecimentos que passam de pai para filho.

O artigo 79 da LDBEN prevê sobre os apoios técnicos e financeiros.

Art. 79. A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas escolas. (BRASIL, 1996).

Aspecto relevante é o apoio técnico e financeiro para a educação escolar indígena, sem os quais as políticas públicas definidas não serão implementadas. A produção de materiais didáticos é de grande importância para a prática pedagógica.

O professor indígena, além de desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula deverá ser um pesquisador dos aspectos socioculturais, ser presente na comunidade, que tenha o domínio dos conhecimentos necessários a uma prática eficiente, que seja crítico e atento às diferenças sociais, sejam elas, raciais, econômicas, físicas, religiosas e de gênero. Como coloca Gomes (2005), “a questão da educação indígena e seu reconhecimento não se reduzem somente à criação e a manutenção de escolas”. “[...] a educação intercultural indígena precisa ser conhecida pelos professores da educação básica e superior não indígenas que atuam em outras localidades do país, tanto na formação inicial como continuada.” (GOMES, 2005, p. 232). E acrescenta que é necessário que os estudos sobre as culturas indígenas estejam presentes nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas

### **Considerações Finais**

O objetivo geral do estudo foi analisar a educação indígena nos Anos Iniciais com ênfase nas escolas do Paraná. Como os indígenas têm uma cultura própria, a educação Indígena e a educação escolar têm uma cultura distinta, o que acaba diferenciando também o processo de ensino e aprendizagem de cada povo indígena, provocando uma base como ponto de partida para a produção de materiais para alfabetização de crianças indígenas nos Anos Iniciais.

Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE / Núcleo Santa Catarina é um projeto do Ministério da Educação – MEC, que trabalha com a formação continuada de professores nas escolas indígenas, em geral, pelos anciãos (sábios, especialistas) das comunidades aos estudantes indígenas das diversas escolas das comunidades situadas no Estado de Santa Catarina. As oficinas contam com a organização e mediação dos professores indígenas e a participação de aluno. Esse livro pode ser acessado no site: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> para a utilização de professores indígenas do Paraná. É um material que foi socializado e se constitui em instrumento de superação ou ao

menos minimização das dificuldades encontradas na prática pedagógica das escolas indígenas.

A pesquisa realizada possibilitou compreender que após a redemocratização do Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei 9394/96 foram formuladas políticas educacionais para os indígenas, demonstrando o respeito e a valorização destes povos originários do território do Paraná que ficaram invisíveis durante séculos. Futuramente possível uma pesquisa mais abrangente, um trabalho de conclusão de curso de um mestrado sobre os demais documentos disponibilizados pelo SEED.

Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados. A pesquisa bibliográfica e documental possibilita desvendar uma realidade através dos estudos realizados por pesquisadores que já se dedicaram ao estudo do tema. Através da análise documental foi possível encontrar os marcos legais e teóricos referentes à educação escolar indígena.

No Estado do Paraná e demais estados do Sul do Brasil, existem pesquisas que evidenciam a situação em que se encontra a educação escolar dos povos indígenas, preservando não somente a língua nativa, como a segunda língua (língua portuguesa) e a sua cultura, como crenças, ritos. Merecem destaque os materiais de aprendizagem produzidos por professores indígenas (e colaboradores), nas aldeias, para utilização desses povos indígenas na alfabetização e demais atividades de ensino-aprendizagem, e que são disponibilizados no site: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>.

As políticas públicas para o povo indígena é uma conquista da sociedade indígena, mas as lutas e desafios continuam, na busca por direitos, pois, a cada momento surgem novas necessidades. Leis e demais documentos oficiais tratam do assunto, pesquisadores analisam a realidade e sugerem alternativas, no entanto, cabe ao poder público e às instituições sociais acolherem essas reivindicações, proverem as condições para a sua implementação e transformá-las em ações com resultados

concretos. Só desta forma será possível transpor as lacunas deixadas ao longo da história.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em [www. Planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 02 set. 2022.

BRASIL *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> . Acesso em: 18 de Set. de 2022.

BRASIL. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999- *Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf> . Acessado em: 07 de Mar. de 2022.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GOMES, N.L. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003*. In: MOREIRA e CANDAU. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, S. M. G. *Diretrizes da educação escolar indígena*. In: *PARANÁ*. Secretaria de Estado da Educação. *Educação escolar indígena*. Curitiba: SEED, 2006.

MELO, C. et al (org.). *Material de apoio pedagógico tekoa vy'a, pira rupá e mymba roka [recurso eletrônico]: cartilha de aprendizagem de saberes tradicionais*. Florianópolis: UFSC, 2018.

MOTA, L. T. *As populações indígenas no Paraná*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação escolar indígena. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. SEED. *Educação escolar indígena*. Curitiba 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf). Acesso em: 22 de fev. de 2022.

RECH, Maria D. T. . *O ensino das línguas no contexto do ensino – Material de Apoio ao Professor*. Secretaria de Educação e Esporte – Equipe de Educação Escolar Indígena/DEDIDH

RODRIGUES, I. C. *História recente da educação escolar indígena no Paraná*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206370\\_40a7a96463cf8cc62ffdb299907b0b38.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206370_40a7a96463cf8cc62ffdb299907b0b38.pdf). Acessado em: 20 de Fev. de 2022.

SILVA, C. da *et al* (org.). *Alfabetização e Letramento Kaingang*. Florianópolis: UFSC, 2019.

URQUIZA, A. H. A. *Povos indígenas no Brasil: a perspectiva da diversidade e autonomia*. In: EDC: Seminários e perspectivas da diversidade e cidadania. Volume I. Ed. Premier/ UNICENTRO, 2010.

WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1995.

## Sobre os organizadores

---



### **Kamylla Pereira Borges**

Doutora em Ensino na Saúde pela UnB, Mestre em Educação pela UFG, Graduada em Pedagogia e Bacharel em Fisioterapia. Pesquisadora do Grupo de Estudos Panecástica do IFG e membro do NES Núcleo de Estudos em Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação/UFG. Líder do GETESPP (Grupo de Estudos em Teoria Social e Políticas Públicas). Docente do IFG/Campus Anápolis, tem experiência na área de educação e saúde, com ênfase nos seguintes temas: ensino na Saúde, trabalho, políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e precarização do trabalho docente. *Email:* [kamylla.borges@ifg.edu.br](mailto:kamylla.borges@ifg.edu.br).



### **Reynaldo Zorzi Neto**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado em Integração da América Latina também pela Universidade de São Paulo. Trabalhou em diversas universidades privadas da cidade de Goiânia, foi coordenador do curso de licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Goiás e hoje é Professor do referido curso, que funciona no campus Anápolis. Membro do Grupo PANECÁSTICA – Grupo de estudos sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica. *Email:* [reynaldo.zorzi@ifg.edu.br](mailto:reynaldo.zorzi@ifg.edu.br).

## **Sobre os autores**

---

### **Alan Ricardo Duarte Pereira**

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2020). Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2016). Graduado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2013). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2016). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor efetivo na Rede Municipal de Goiânia (SME) e professor substituto no Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Goiânia Oeste. E-mail: alanricardoduarte@gmail.com.

### **Aline Gomes da Silva**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003); especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Goiás (2005), em Língua Inglesa pela UniEvangélica (2005) e em Neurociência, Comportamento e Desempenho pela IPOG (2024); mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2010); e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016). Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus de Anápolis. Participa dos grupos de estudos: Panecástica (IFG) e NECULT (IFG). Linha de pesquisa: língua, sociedade, cultura e educação.

### **Arianny Grasielly Baião Malaquias**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduou-se em Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-IFG. Integrante do grupo de pesquisa Kadjót - Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação. Tem experiência em formação de professores, com ênfase na área de tecnologia e educação.

### **Cleonice Maria Pereira**

Graduanda em Pedagogia (UNICENTRO), Graduada em Ciências da Computação (UNIOESTE), Especialista em Artes da Educação (UNIVALE).

### **Dagmar Dnalva da Silva Bezerra**

Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e em Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Trabalho Docente, graduada em Pedagogia e em Letras, trajetória formativa realizada na Universidade Federal de Goiás. Também é graduada em Dança pelo IFG e Especialista em Língua Portuguesa pela Universo. É professora das Licenciaturas do IFG - Câmpus Goiânia e do Mestrado ProfArtes do IFG - Câmpus Aparecida. Tem experiência na Educação Básica e na Educação Superior nas áreas de Ensino-Aprendizagem, Coordenação Pedagógica e Pesquisas Acadêmicas, atuando principalmente com os temas: Formação de Professores; Políticas Educacionais; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Educação de Jovens e Adultos; A Pesquisa em Educação; Ensino da Dança; Arte, Cultura e Educação; Dança Educativa.

### **Daniel Silva Barbosa**

Licenciado em Filosofia pela PUC Goiás (2005) e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2010). É professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política, Filosofia da Educação e Filosofia da Ciência. Como gestor, foi coordenador de curso técnico, de programa institucional no IFG,

Diretor-Geral IFG - Campus Anápolis e Pró-Reitor de Extensão do IFG. Integra o NEABI do IFG - Câmpus Anápolis. É extensionista no IFG. É DJ e ativista da cultura Hip Hop. Doutorando no PPDDH-UFG.

### **Eliete dos Santos Silva**

Licencianda em Ciências Sociais do IFG/Anápolis

### **Enrico Bueno**

Professor Assistente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui graduação em Ciências Sociais e Filosofia, com mestrado e doutorado em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. Desenvolve pesquisas sobre Teoria Crítica, teorias da justiça social, pensamento social na América Latina e sociologia da educação. E-mail: enrico.bueno@unesp.br.

### **Isabella de Cássia Netto Moutinho**

Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da mesma universidade. Possui Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia, com mestrado e doutorado em Linguística pelo IEL/Unicamp. Desenvolve pesquisas sobre Neurolinguística, Psicologia Histórico-Cultural, alfabetização e patologização da escrita inicial. E-mail: isabella.bel@gmail.com

### **Kamila da Silva Gonçalves**

Possui graduação tecnológica em Recursos Humanos pelo Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo - IUESO (2012-2014) e graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia Oeste (2017-2021). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela faculdade Uniaraquãia - Goiânia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica -

Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Site: <http://pesquisa.ifg.edu.br/panecastica/> Instagram: @panecasticaifg. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

### **Kamilla Mendes Matos**

Servidora pública federal no Instituto Federal de Goiás (IFG) desde 2011, licenciada em Letras Português/Inglês e Mestre em Resolução de Conflitos. Experiência em demandas relacionadas ao Programa de Estudantes-Convênio (PEC). Representa o IFG como suplente no Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida (COMITRATE-GO). Atualmente, é aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, buscando aprofundar sua atuação em internacionalização e imigração.

### **Lidiane de Lemos Soares Pereira**

Doutora em Química com ênfase em Ensino de Química e Mestre em Educação em Ciências e Matemática, ambos pela Universidade Federal de Goiás, Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis e membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do mesmo campus. Está enquadrada como Pesquisadora na Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva, no Panecástica - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica (IFG-Anápolis) e no Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (UFG). Atua com pesquisas em temas como Formação Inicial e Continuada de professores de Ciências/Química; Educação Inclusiva no Ensino de Ciências/Química e Ensino de Química

### **Luciana Gomes Ribeiro**

Docente de Artes/Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia.

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás. Professora Permanente do PPG em Artes, Mestrado Profissional em Ensino de Artes – Rede ProfArtes – e atual coordenadora (2023/2025). Coordenadora do Triêro – Centro de Pesquisa e Documentação em Dança do IFG. Pesquisadora e curadora do Acervo Olhares pra Dança abrigado no site [olharespradanca.art.br](http://olharespradanca.art.br). Autora do livro *Breves Danças à Margem: explosões estéticas de dança na década de 1980 na cidade de Goiânia*, 2019.

### **Luciano de Paula Pereira Perilo**

Analista de relações internacionais (PUC Goiás) com ênfase na elaboração de planos de internacionalização. Atualmente trabalha como assessor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional no Instituto Federal de Goiás (IFG). É consultor de negócios internacionais com ênfase na internacionalização de empresas, produtos e negócios e acumula experiência de trabalho por meio da elaboração de planos e estratégias de internacionalização, de projetos de cooperação internacional e de negociação com países como Argentina, Canadá, Colômbia, Chile, Espanha, EUA, Finlândia, França, Holanda, Portugal, Reino Unido e Uruguai.

### **Maria Carolina Terra Heberlein**

Graduada em Letras (Português/Inglês) (2007), Mestre (2010) e Doutora (2020) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - câmpus Anápolis. Leciona Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É professora de Língua Inglesa desde 2003. Participou do programa Fulbright (FLTA) como professora assistente na Universidade de Iowa, E.U.A. em 2008/2009. Foi representante de Relações Internacionais no câmpus Anápolis de novembro de 2015 a julho de 2017 e de novembro de 2020 a fevereiro de 2023. Foi Coordenadora do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações (IFG) (março de 2021 a fevereiro de 2023).

Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG) e Coordenadora de Relações Internacionais do IFG.

### **Nelsi Antonia Pabis**

Doutora em Educação (UTP), com Mestrado pela UFPR, Especialização pela UFBA e Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (UEPG). Atuou em diversos níveis da educação básica, como professora, orientadora educacional e supervisora escolar. Foi docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) e, atualmente, é Professora Adjunta na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), campus de Irati. Suas áreas de atuação incluem formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em ensino-aprendizagem, currículo, metodologia e organização da escola pública. Desenvolveu pesquisas sobre os saberes pedagógicos e o trabalho do pedagogo nas escolas públicas do Paraná. Integra grupos de pesquisa voltados à educação, saberes, linguagem, multiculturalidade e movimentos sociais, além de ser membro do Núcleo de Estudos Eslavos (NEES/UNICENTRO), contribuindo com uma perspectiva crítica e interdisciplinar da formação docente.

### **Pedro Wilson Ferreira e Silva Kran**

Técnico em Comércio Exterior pelo IFG/Anápolis

### **Poliane Vieira Nogueira**

Professora efetiva do Instituto Federal de Goiás, câmpus Goiânia. Possui doutorado em Letras e Linguística (2017) e mestrado em Letras e Linguística (2012), ambos pela Universidade Federal de Goiás. Possui licenciatura em Letras-Português (2009), licenciatura em Letras-Espanhol (2010) e bacharelado em Letras (2010) com habilitação em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. É líder do Núcleo de Estudos Literários (NEL) e membro do Máskara - Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa em Teatro, Dança e

Performance. É coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Investiga O feminino na Literatura Contemporânea, Literatura Brasileira e Africana (poesia e prosa), Literatura Comparada, Leitura Literária, Mediação do texto literário, Formação de Leitor, Leitura e Criação de Poesia na Escola.

### **Patricia Loch Ramalho**

Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte, atuando nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Licenciada em Letras pela UniCesumar, com habilitação em Português e Inglês. Possui especialização em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: patricia.loch@escola.pr.gov.br

### **Suzana Lopes de Albuquerque**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2013), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2019) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2022). É Professora da área de Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no câmpus Goiânia Oeste, com projeto de pesquisa e extensão cadastrados. É docente no Programa de Mestrado em Educação do IFG, câmpus Goiânia, e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG).

Nessa VIII Coletânea do Panecástica (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás - IFG), voltamos nosso olhar para um tema central e urgente: as políticas educacionais no Brasil e suas implicações para a educação pública. Nos últimos anos, o cenário educacional tem sido marcado por cortes orçamentários, precarização do ensino e ampliação das desigualdades. O avanço do neoliberalismo na formulação de políticas tem imposto desafios significativos à democratização e à garantia do direito à educação para todas e todos. Diante dessa realidade, torna-se essencial aprofundar a análise crítica e debater os rumos das políticas educacionais no país.

