



**I SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
I SERB - SUL**

**EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL: DEMOCRACIA SOB  
AMEAÇAS**

**Janete Palú (SED/SC/UFGS)**

**Nadia Drabach (CEDES/IFFAR)**

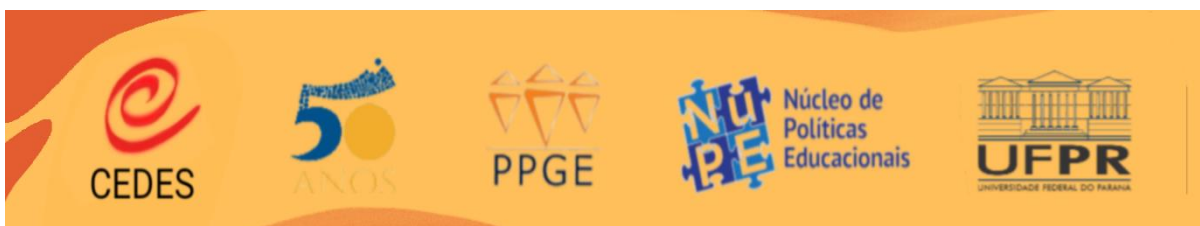
**Maria Raquel Caetano (IFSul)**

**(Organizadores)**



**2025**

## Realização e Apoios



**Janete Palú (SED/SC/UFFS)**  
**Nadia Drabach (CEDES/IFFAR)**  
**Maria Raquel Caetano (IFSul)**  
**(Orgs)**

**EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL: DEMOCRACIA SOB AMEAÇAS**

**1ª Edição Eletrônica**

**Campinas/ SP**

Centro de Estudos Educação e Sociedade

2025



## DIRETORIA

Presidente: Sergio Stoco

Vice – Presidente: André Luiz Paulilo

Primeira Secretária: Karine Morgan

Segundo Secretário: Gabriel Meneses Barros

Primeiro Tesoureiro: Nadia Pedrotti Drabach

Segunda Tesoureira: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Diretora de Comunicações: Ingrid Costa Ribeiro Souza

Diretora de Eventos: Theresa Maria de Freitas Adrião

## CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO MEMBROS TITULARES

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Luciana Marques

Rodrigo Pereira

Flavia Monteiro de Barros Araujo

Teise Garcia

Maria Augusta Peixoto Mundim

Vera Lúcia Jacob Chaves

Vera Peroni

Cassia Domiciano

## CONSELHO FISCAL

Andreza Barbosa  
Romualdo Portela de Oliveira

## COMITÊ CIENTÍFICO

### I Seminário Regional de Educação Brasileira- SUL

Nadia Drabach (CEDES/IFFAR)

Maria Raquel Caetano (IFSul)

Janete Palu (SED/SC/UFFS)

## **REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO**

Santiago Castigio e Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasileira, Seminário Regional da Educação (06 e 08 :  
agosto : 2025 : Niterói, RJ)

I Seminário Regional da Educação Brasileira – Sul (I  
SERB-Sul)[livro eletrônico] : educação na Região Sul  
: democracia sob ameaças / organização Janete Palú,  
Nadia Drabach, Maria Raquel Caetano. --  
1. ed. -- Campinas, SP : CEDES, 2025. PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-89262-14-9

1. Educação 2. Políticas educacionais I. Palú,  
Janete. II. Drabach, Nadia. III. Caetano, Maria  
Raquel. IV. Título.

25-324747.0

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação: Congressos 370.6

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO .....8**

**ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR E PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ALUNOS DA REGIÃO SUL.....10**

Aline Michelle Dib  
Ocimar Munhoz Alavarse

**AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO PARANAENSE A PARTIR DA COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS-ESTUDANTES.....28**

Raquel Aline Zanini  
Clarice Martins de Souza Batista  
Evellyn Ledur da Silva

**O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS TRIBUNAIS DE CONTAS EM FACE DESSE DIREITO .....41**

Maria Aparecida Silva de Menezes

**TRANSPORTE ESCOLAR NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO PROGRAMA ESTADUAL DO TRANSPORTE ESCOLAR EM 2024.....57**

Marilena de Fátima Bal dos Passos  
Simony Rafaeli Quirino

**O CRIVO DO EXECUTIVO NA ESCOLHA DOS(AS) DIRETORES(AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA: DA INDICAÇÃO AOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR E DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR À INDICAÇÃO.....79**

Janete Palú  
Oto João Petry

**RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE A PARTIR DO PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....95**

Katia Colarites  
Carina Alves da Silva Darcoletto

**A QUALIDADE SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEITURAS EMERGENTES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA REGIONAL (2013–2024) .....109**

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

Julia Melo da Silva

Matheo de Oliveira Chemelo

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....126**

Annie Volanski Fedechem

Claudia Regina Baukat Silveira Moreira

**COTAS EM CONFRONTO: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS NA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS .....140**

Mayara de Souza Dadda

Maria Beatriz Luce

**A ERA DOS “EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS” E A DISPUTA PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS JOVENS E DOS ADULTOS NO PARANÁ....156**

Hélen Cristina de Oliveira Vieira

Edinéia Navarro Chilante

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: A INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA E DEFICIÊNCIA NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR DA UFRGS E UNIPAMPA .....171**

Diane Couto de Carvalho

Daniel Fernando da Silva Oliveira

Mélanie de Quadro Soares Alves

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL .....191**

Daniel Fernando da Silva Oliveira

Mélanie de Quadro Soares Alves

**OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA: O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ .....203**

Maria Eunice Martchuk da Costa

**PRIVATIZAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO NA GESTÃO DO GOVERNADOR RATINHO JUNIOR (2023-2026).....217**

Regis Clemente da Costa

## APRESENTAÇÃO

*Democracia é literalmente educação.* Há entre os dois termos uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas essas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação, que *não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma de sua existência* (Teixeira, 2009, p. 107, grifo nosso).

É com muita alegria e responsabilidade que apresentamos os textos completos que integram o e-book do I Seminário Regional da Educação Brasileira – Sul (I SERB-Sul), cujo tema foi “*Educação na Região Sul: democracia sob ameaças*”. Esses textos foram apresentados em forma de comunicações durante o evento. As palavras de Anísio Teixeira, presentes na epígrafe que abre esta apresentação reafirma o vínculo indissociável entre educação e democracia. Se, para o autor, a educação constitui o fundamento e a condição de existência da democracia, torna-se imprescindível compreender que toda ameaça à educação pública, gratuita, laica e de qualidade é, também, uma ameaça à própria democracia. Discutir os desafios, tensões e retrocessos que incidem sobre a educação, portanto, é discutir os rumos do projeto democrático que desejamos sustentar e ampliar no país.

Foi com esse propósito que o evento se realizou entre os dias 06 e 08 de agosto de 2025, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), reunindo pesquisadores(as), docentes e estudantes comprometidos(as) com a defesa da educação pública e da democracia. O objetivo do encontro foi pensar a educação brasileira a partir de temas e problemas específicos da Região Sul, como forma de ampliar a visibilidade do que é regionalmente constituído ou instituído em diálogo com educadores/as e pesquisadores/as da região. Nesse sentido o I SERB-Sul se constituiu em um espaço que já nasceu potente ao propor um olhar regionalizado para as ameaças à democracia na educação uma vez nesta região específica do país, esse processo tem assumido formas singulares, intensificadas e, muitas vezes, naturalizadas.

O I SERB-Sul integrou o conjunto de encontros regionais promovidos pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), instituição que há décadas contribui para o debate público sobre políticas educacionais e para a defesa do caráter público e democrático da educação brasileira.

Ao longo de três dias de intensa programação, o evento contou com mesas de discussão, simpósios temáticos e sessões de apresentação de trabalhos, reunindo docentes, pesquisadores(as), estudantes e profissionais da educação básica e superior.

Os simpósios temáticos abordaram questões centrais da agenda educacional contemporânea, tais como: Conservadorismos na educação pública: razões e consequências em análise; Formas contemporâneas da privatização da educação básica no Sul do Brasil; Condições de trabalho na escola, tecnologias digitais e precarização e; Políticas de gestão democrática das escolas públicas sob ameaças.

Os trabalhos apresentados foram organizados nos seguintes eixos temáticos:: Eixo 1 - Educação Infantil contradições e avanços na região sul; Eixo 2 - Ensino Fundamental contradições e avanços na região sul; Eixo 3 - Ensino Médio contradições e avanços na região sul; Eixo 4 - Ensino Superior contradições e avanços na região sul e, Eixo 5 - Educação e Diversidade. A organização dos Anais segue a organização desses eixos.

Os textos aqui reunidos representam a pluralidade de perspectivas e o compromisso coletivo de educadores(as) e pesquisadores(as) com a defesa da democracia, da educação pública e da produção de conhecimento crítico sobre a realidade educacional brasileira.

Ao reafirmar que “a educação não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma de sua existência”, conforme nos ensina Anísio Teixeira (2009, p. 107), este e-book convida à retomada permanente deste compromisso histórico: fazer da educação o alicerce de uma democracia viva, participativa e socialmente justa.

Que estes registros se constituam em fonte de reflexão, diálogo e resistência frente às ameaças que incidem sobre o direito à educação e sobre os princípios democráticos que o sustentam.

Boa leitura!

Dezembro de 2025.

Janete Palú (SED/SC/UFFS)  
Nadia Drabach (CEDES) (IFFAR)  
Maria Raquel Caetano (IFSul)

## REFERÊNCIAS

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

## ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR E PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ALUNOS DA REGIÃO SUL

Aline Michelle Dib  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)  
aline.dib@usp.br

Ocimar Munhoz Alavarse  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)  
ocimar@usp.br

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Avaliação. Desempenho acadêmico. Indicadores.

### Introdução

De modo generalizado, assiste-se à proeminência, nas agendas governamentais, de políticas educacionais que se caracterizam pelo monitoramento de redes de ensino. Dentre os fatores que acarretam essa configuração, encontra-se a ênfase dada a resultados de desempenho acadêmico que poderiam ser compreendidos como expressão, ainda que parcialmente, do fracasso escolar, como apontam Ferrão e Alves (2023).

Esses autores sublinham que o fracasso escolar foi conceituado em produções concebidas em países da Europa Ocidental, América do Norte, Oceania e Ásia Oriental, associado às ocorrências vinculadas à trajetória escolar, como abandono, repetência, distorção da idade presumida para anos escolares, aumento do tempo de conclusão de etapas de escolarização, e também ao desempenho acadêmico insuficiente, estabelecido mediante resultados referenciados às avaliações em larga escala.

Assim, a temática do fracasso escolar passou a ser articulada à de qualidade da educação, que abarca um debate carregado de polissemia, como destacam Machado e Alavarse (2014), para quem a determinação da qualidade em face de desses resultados se consolidou a partir dos anos 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e foi intensificada com a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007. Contudo, para os autores, se as proficiências em leitura e matemática não exprimem a qualidade do trabalho escolar de modo unívoco, elas

compõem o conjunto das características e dos objetivos da escolarização, isto é, se não esgotam as possibilidades de apreensão da qualidade, tampouco deveriam ser ignoradas, dadas as informações que aportam e que poderiam ser incorporadas às formulações de políticas educacionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Com efeito, as séries históricas de dados do Saeb e do Ideb permitem acompanhar a evolução dos resultados, tanto em um espectro nacional quanto em recortes regionais e/ou por unidades administrativas menores, como redes e escolas, inclusive sendo possível e necessário a análise dos mesmos em relação aos fatores associados que favorecem a sua compreensão, ressaltando-se, como indicam Machado e Alavarse (2014), esses resultados não são elementos alheios ao processo escolar.

Pode-se ainda considerar que a problemática da qualidade sucedeu, sem exaurir completamente outras dimensões, a de acesso à educação na medida em que deslocou o foco das políticas educacionais de oferta para as condições às quais se torna imputável o acompanhamento dos efeitos decorrentes desse provimento (Charlot, 2021). Também, mesmo não afastando a noção de fracasso escolar, transcendeu as discussões de regularização de fluxo escolar, objeto de muitas políticas educacionais, sobretudo no final do século XX e começo do século XXI, concentradas em torno das iniciativas de promoção automática e de organização curricular em ciclos.

Entretanto, a disseminação das avaliações em larga escala, sob o manto da preocupação com a qualidade da escolarização, introduziu ou intensificou as discussões sobre a quem cabia a responsabilidade pelo incremento das proficiências, incorporando, por sua vez, a conceito de *accountability*, associado à responsabilização de professores e gestores escolares por essas proficiências, inclusive com a criação de programas de bonificação, como aborda, por exemplo, Fernandes (2016).

Esse quadro ensejou vários questionamentos, sendo um dos mais salientes aqueles sobre a formulação metodológica dos indicadores que utilizam os resultados de testes padronizados, por desconsideram determinações extraescolares que perpassam pela constituição das trajetórias educacionais e podem influenciar os resultados obtidos. Gesqui (2016) descreve as determinações extraescolares como as condições sociais, econômicas e culturais do espaço social em que a escola faz parte, enquanto as intraescolares seriam voltadas para as instalações físicas e para o planejamento, gestão e organização do trabalho escolar.

Dessa forma, considera-se seria inconsistente utilizar um indicador educacional para avaliar o trabalho de profissionais, notadamente professores e gestores, sem levar em conta algumas das condições intra ou extraescolares que extrapolam ao controle desses trabalhadores; mais arriscado ainda atribuir direcionamento para políticas educacionais baseando-se em resultados produzidos sem a ponderação dos contextos em que foram produzidos (Gesqui, 2016; Oliveira, Pereira, Horta, 2024). Em uma análise dos pressupostos teóricos-metodológicos do Ideb, Soares, Soares e Santos (2023) consideram que o uso de médias padronizadas de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática obtidas pelo Saeb, combinadas à taxa de aprovação, consolida-se como uma composição que se mostra limitada frente à proposta de expressar a qualidade da educação, uma vez que não abrange demais variáveis que podem influenciar o desempenho acadêmico. No caso do Ideb, frequentemente, é utilizado sem a comparação de seu resultado, divulgado bianualmente, com a meta estabelecida para as unidades relativas a esses resultados. Isso é importante porque as metas, ainda que não incorporem todos os fatores associados aos resultados, refletem as condições de operação dessas unidades.

Essa ponderação sobre as metas do Ideb não substitui a busca por elementos que possam contribuir nas análises de seus resultados. Para ilustrar essa busca, encontramos outros indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tais como a rotatividade docente, a infraestrutura escolar e o perfil socioeconômico dos alunos, que poderiam respaldar outras interpretações sobre a qualidade nos processos de escolarização, incluindo procedimentos de tratamento dos dados, podendo chegar à correlação com os resultados dos testes. Nesse escopo, faz-se relevante o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), que se configura como uma dessas variáveis dedicada a estimar o nível socioeconômico médio dos alunos por meio de informações coletadas nos questionários aplicados junto à aplicação dos testes do Saeb. O cálculo do Inse utiliza variáveis como renda familiar, escolaridade dos responsáveis, posse de bens e acesso a serviços, compondo uma medida que expressa a condição socioeconômica relativa dos alunos em cada escola ou rede de ensino (Brasil, 2021).

Ante ao exposto, o presente trabalho considera dados do Ideb e do Inse, na série histórica de 2005 a 2023, com o objetivo de analisar o desempenho escolar e perfil socioeconômico de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de redes públicas e privadas dos estados da Região Sul, que, quanto à educação, têm registrado a maior taxa

de alfabetização em comparação com as demais regiões brasileiras, alcançando 96,6% em 2022 (IBGE, 2024a). Tal percentual supera o da Região Sudeste, que foi de 96,1%, e está acima das taxas observadas na Região Norte (91,8%) e Nordeste (85,8%).

Ademais, a Região Sul foi a que apresentou o maior percentual do país de pessoas com 14 anos ou mais e com ocupação laboral que têm como último nível de escolaridade o Ensino Fundamental Completo, tendo, no segundo posto, a Região Centro Oeste, seguida da Nordeste, Norte e Sudeste (IBGE, 2024b). Em termos econômicos, a região tem apresentado rendimento domiciliar per capita de R\$ 2.229,33, que supera a média nacional de R\$ 1.678,42, além de ser uma das regiões que se destoa das demais em outros indicadores de pobreza, como, por exemplo, o de formalização de trabalho, alcançando 83,1% no ano de 2023 (IBGE, 2024c).

Dado que o Ensino Fundamental concentra, na Região Sul, a maior proporção de pessoas com ocupação laboral cujo percurso escolar não prosseguiu ainda para etapas seguintes, convém observar a configuração educacional dessa etapa ao longo dos anos, de modo que torne possível observar variações que incidem diretamente sobre os resultados educacionais e as condições socioeconômicas associadas a esses eles. A proposta busca retomar a discussão sobre a problemática da qualidade, a partir de uma configuração que rebate a ortodoxia das políticas educacionais em se fundamentarem na lógica da qualidade restrita a variáveis internas da escola.

## **Metodologia**

Para analisar a relação entre o Inse e o Ideb na Região Sul, adotou-se abordagem qualitativa com procedimento documental. Para Marconi e Lakatos (2021), os dados censitários apresentados por arquivos públicos compõem o conjunto de informações que amparam estudos sociais e educacionais devido à sua regularidade de produção, abrangência temática e sistematização por órgão oficial. Em pesquisas de abordagem qualitativa, isso pode assegurar que a interpretação se vincule a dados institucionalmente delimitados e não dependa de formulações especulativas sobre um cenário

Diante disso, a análise documental compreendeu o uso de indicadores disponibilizados pelo Inep (Brasil, 2021a; 2023) que possibilitam observar os resultados e as metas previstas da etapa escolar analisada e o perfil socioeconômico médio dos alunos,

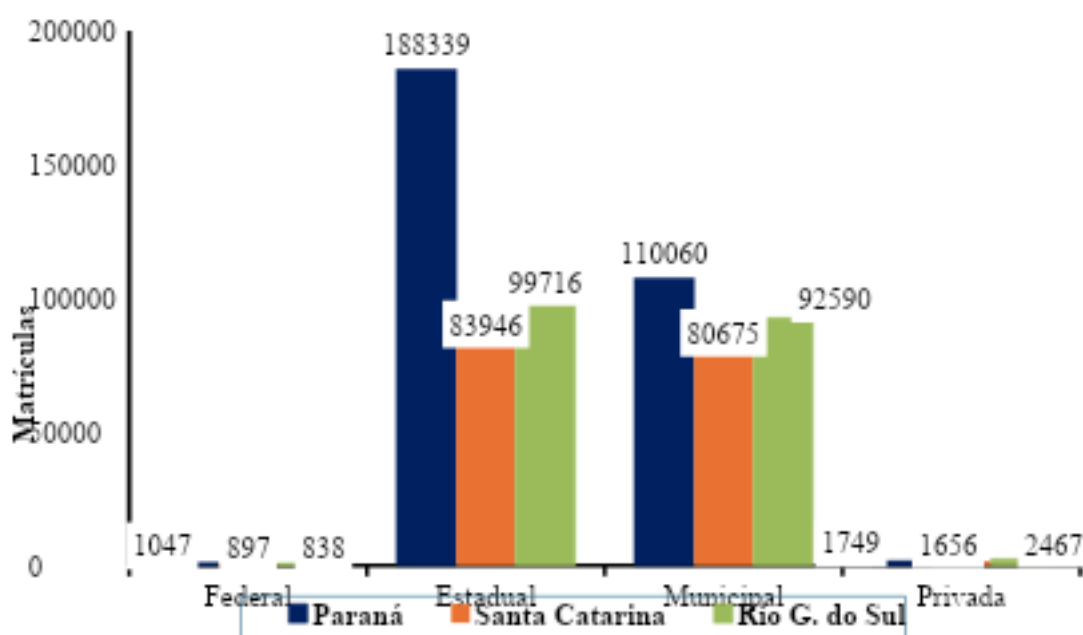
sendo esses indicadores, respectivamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse).

O estudo compreende, como recorte territorial, os três estados que integram a Região Sul do país, para a série histórica de 2005 a 2023, resultados do Ideb. A unidade de análise envolveu as dependências administrativas – federal, estadual, municipal e privado – que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados foram organizados em planilha do Excel e representados em gráficos para serem analisados com aporte da bibliografia.

## Resultados e discussão

Por considerar que a distribuição de alunos por dependência administrativa pode expressar tanto os arranjos administrativos quanto as condições materiais e políticas que estruturam a provisão da educação, primeiramente, observou-se a distribuição das matrículas no Ensino Fundamental na Região Sul, como expresso no Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Ensino Fundamental. Matrículas por dependência administrativa. Região Sul. 2023**



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Evidencia-se que a maior parte das matrículas do Ensino Fundamental é ofertada por redes estaduais e municipais. De acordo com Camargo, Sarturi e Trevisan (2019), a forma como estados e municípios respondem às diretrizes em torno da educação varia conforme o planejamento de cada ente, podendo ser condicionada a fatores que envolvem desde a capacidade de financiamento local e a estrutura física das escolas até as prioridades atribuídas aos temas nas agendas políticas educacionais. Historicamente, as políticas educacionais na Região Sul têm sido orientadas por programas temporários e sujeitos à oscilação de recursos, cujos efeitos recaem sobre a continuidade da oferta e ampliação das diferenças entre as redes na condução das políticas (Branco, 2012).

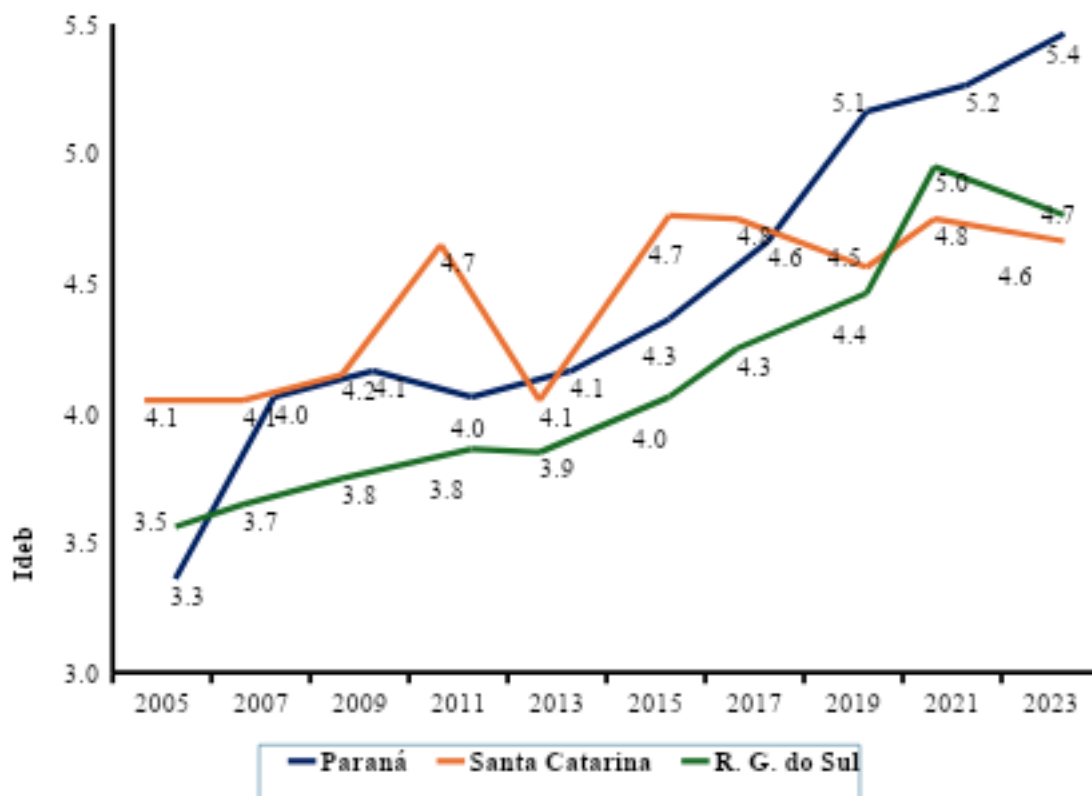
Além do mais, cabe considerar que, quanto maior o número de matrículas em uma rede, maiores são as demandas logísticas e orçamentárias para organizar turnos, espaços, contratação de profissionais e recursos, problemática que se acentua com a ampliação de jornada para a educação em tempo integral, que passou ter maior centralidade nas redes estaduais quando comparado às redes municipais (Camargo, Sarturi, Trevisan, 2019). Como exemplo, a Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul instituiu como ação prioritária a expansão do ensino em tempo integral, com a meta de alcançar 50% das escolas até 2026, alinhada à proposta do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, instituído pela Lei nº 14.705/2015.

No Paraná, a rede estadual desenvolve o Programa Paraná Integral (PPI), regulamentado pela Lei nº 21.658/2023 e pelo Decreto nº 10.141, que estrutura a ampliação da jornada escolar. Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED) tem promovido a ampliação da jornada escolar com foco no Ensino Fundamental, orientando as unidades escolares a desenvolverem propostas formativas integradas às diretrizes previstas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, instituído pela Lei nº 16.794/2015. Nas redes municipais, esse movimento apresenta menor articulação normativa e ocorre com iniciativas conduzidas por gestões locais, de modo a não ter o mesmo grau de sistematização verificado nas demais.

Um outro aspecto a se considerar diz respeito ao fato de que as escolas privadas e federais terem apresentado em pesquisas melhores condições de infraestrutura em comparação às escolas estaduais e municipais ou mesmo estarem localizadas em bairros com indicadores sociais e econômicos da população mais elevados (Braga, Miranda, 2023; Branco, 2012), o que levanta indagações acerca dos efeitos, e da intensidade dos efeitos,

que essa disparidade pode produzir no desempenho acadêmico. Em seguimento, observa-se os resultados do Ideb referentes aos anos finais do Ensino Fundamental em redes estaduais para cada estado da Região Sul no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Ideb. Anos finais do Ensino Fundamental. Redes estaduais da Região Sul. 2005-2023**



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Observa-se nessas redes de ensino, como em geral no Brasil, um crescimento do Ideb, tendo Santa Catarina apresentado as maiores oscilações. Na Tabela 1 constam as metas do Ideb para essas redes desde 2007, tendo sido mantida, pelo Inep, a meta de 2021 em 2023 devido ao ensino remoto em 2020 e 2021.

**Tabela 1 – Ideb. Anos Finais do Ensino Fundamental. Metas para redes estaduais. Região Sul. 2007-2021**

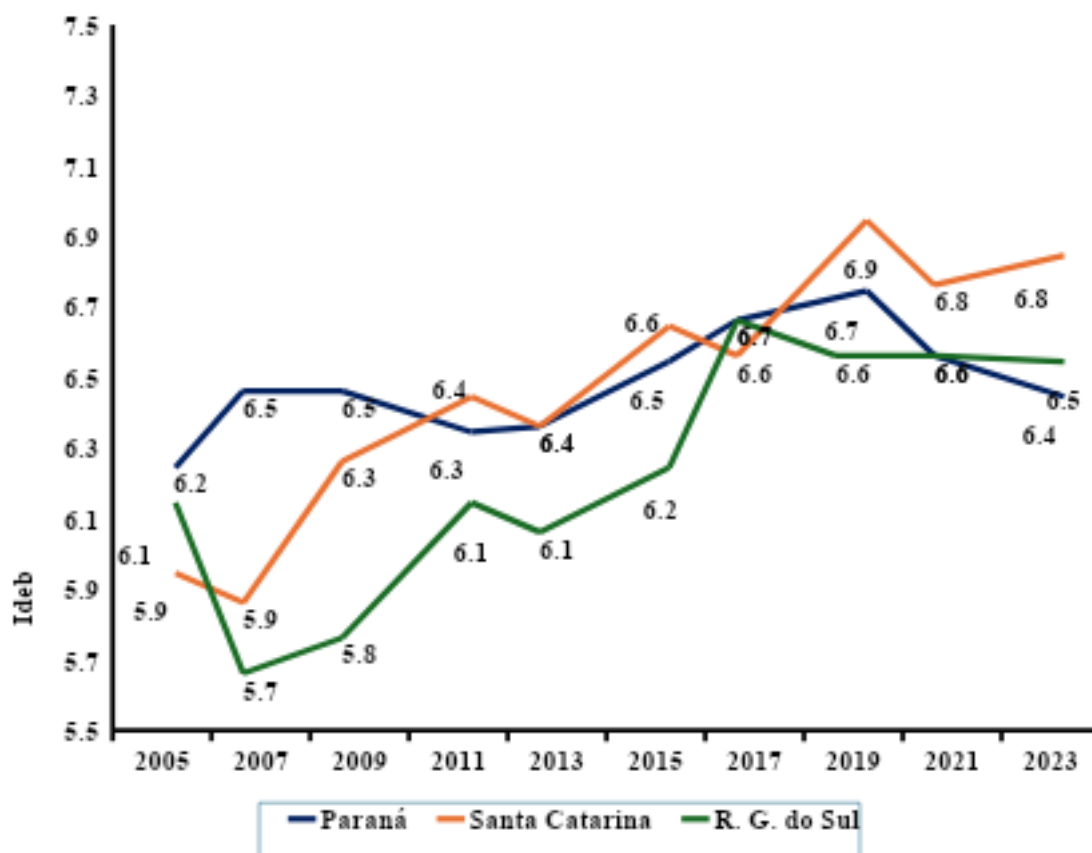
Estados/Anos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Paraná	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3
Santa Catarina	4,1	4,3	4,5	4,9	5,3	5,5	5,8	6,0

R. G. do Sul                      3,5      3,7      4,0      4,4      4,8      5,0      5,3      5,5

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quando as metas são comparadas com os resultados, nota-se que o estado do Paraná alcançou as metas estabelecidas no período, enquanto os resultados se mantiveram abaixo das metas a partir de 2009 em Santa Catarina, ainda que com aproximações em 2011 e 2017. O Rio Grande do Sul apresentou desempenho condizente com as metas até 2011, tendo se mantido abaixo desse período adiante. Em continuidade, apresenta-se os resultados do Ideb obtidos pelas escolas privadas no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Ideb. Anos finais do Ensino Fundamental. Escolas privadas. Região Sul. 2005-2023**



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

No caso das escolas privadas, o menor resultado observado é 5,9, valor que ainda se mantém abaixo dos resultados registrados pelas redes estaduais. Os resultados mostram pouca variação entre os estados ao longo do tempo e, até o momento, as redes estaduais apresentam mais episódios de recuo nos resultados do Ideb do que as escolas privadas.

Entre 2021 e 2023, observa-se o momento em que as redes registram movimento simultâneo de queda, embora sem as mesmas intensidades e abrangências. Para complementar, apresenta-se as metas do Ideb para escolas privadas na Tabela 2.

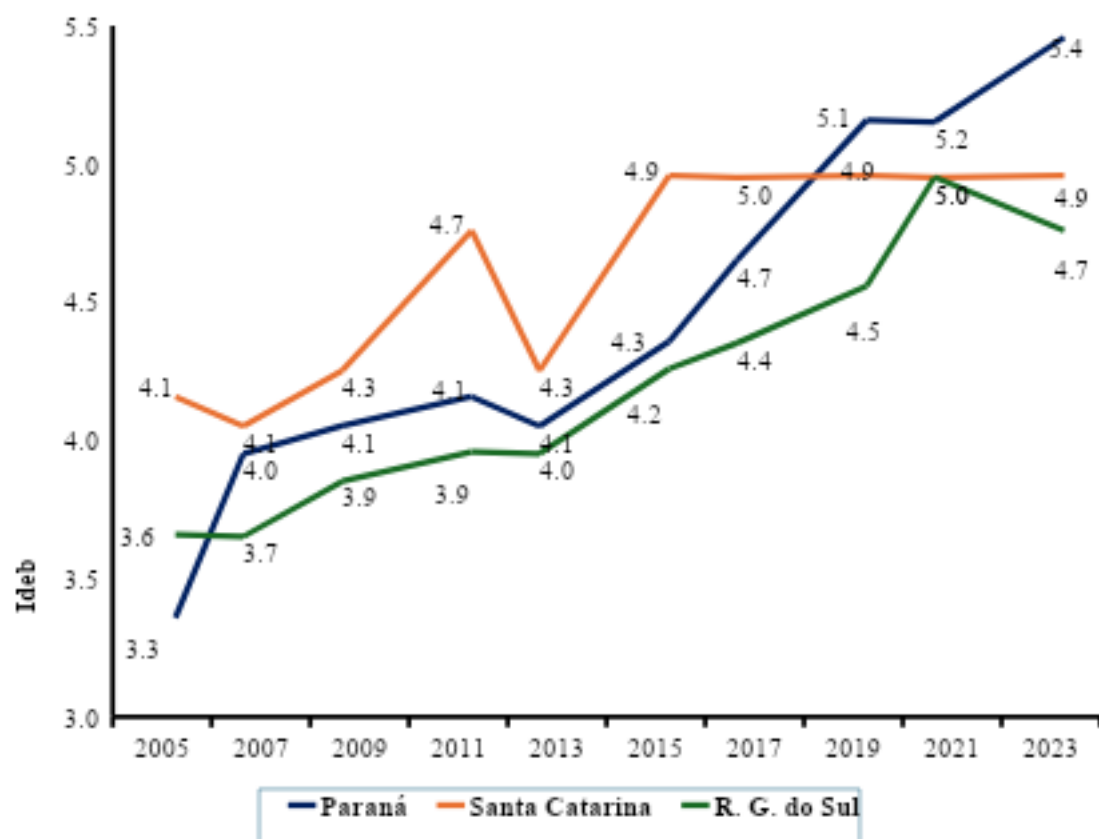
**Tabela 2 –Ideb. Anos Finais do Ensino Fundamental. Metas escolas privadas. Região Sul. 2007-2021**

Estados/Anos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Paraná	6,2	6,3	6,5	6,8	7,1	7,2	7,4	7,6
Santa Catarina	6,0	6,1	6,3	6,6	6,9	7,1	7,2	7,4
R. G. do Sul	6,1	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,3	7,5

**Fonte:** elaborado pelos autores (2025).

Quando se contrastam os resultados com as metas definidas na Tabela 2, observa-se que o Paraná alcançou os valores estipulados para o Ideb de 2007 a 2009, Santa Catarina de 2009 a 2011 e o Rio Grande do Sul não chegaram alcançar em nenhum momento, tendo variações de até 1,0 pontos na diferença entre os resultados e as metas. Para completar esse ciclo, apresenta-se a rede pública, em que se consideram os dados de redes municipais no Gráfico 4.

**Gráfico 4 – Ideb. Anos Finais do Ensino Fundamental. Redes públicas. Região Sul. 2005-2023**



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Nos resultados do Ideb para redes públicas, integram-se os dados de redes municipais somados aos estaduais por se tratar de uma opção metodológica decorre da forma como Saeb organiza os dados. Dessa forma, observa-se variações similares às obtidas pelos resultados das redes estaduais, que fazem coro também com as divergências apontadas em relação às escolas privadas. Mais uma vez, os resultados do Ideb de Santa Catarina se sobressaíram entre os ciclos até 2018 e, a partir de 2018, o Paraná passou a registrar os maiores resultados entre os três estados, mantendo essa posição até 2023. Para observar a variação dos resultados em relação às metas, apresenta-se a Tabela 3.

**Tabela 3 – Ideb. Anos Finais do Ensino Fundamental. Metas para redes públicas. Região Sul. 2007-2021**

Estados/Anos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Paraná	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1	5,3
Santa Catarina	4,1	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,0

R. G. do Sul	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Fonte:** elaborado pelos autores (2025).

O Paraná e Santa Catarina alcançam as metas de 2007 a 2013, mas apenas o Paraná volta a alcançar de 2019 a 2023. No caso do Rio Grande do Sul, as metas são alcançadas de 2009 a 2011. No Paraná, como uma ação especial que envolveu alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, deu-se a implementação da Prova Paraná no ano de 2019. Trata-se de um instrumento de avaliação, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), com caráter censitário e interno à rede, aplicada anualmente e com três edições por ano. A Prova Paraná passou a levantar dados sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, em consonância com as competências avaliadas no Saeb, o que possibilitaria as redes alinharem suas intervenções pedagógicas aos indicadores utilizados no cálculo do Ideb. De acordo com Bufalo (2024), foi evidente que a instituição da Prova Paraná já mobilizou as equipes escolares para reorganizações em torno das metas de desempenho e os resultados passaram a se articular a mecanismos de bonificação financeira, em consenso com outras iniciativas já existentes em outros estados.

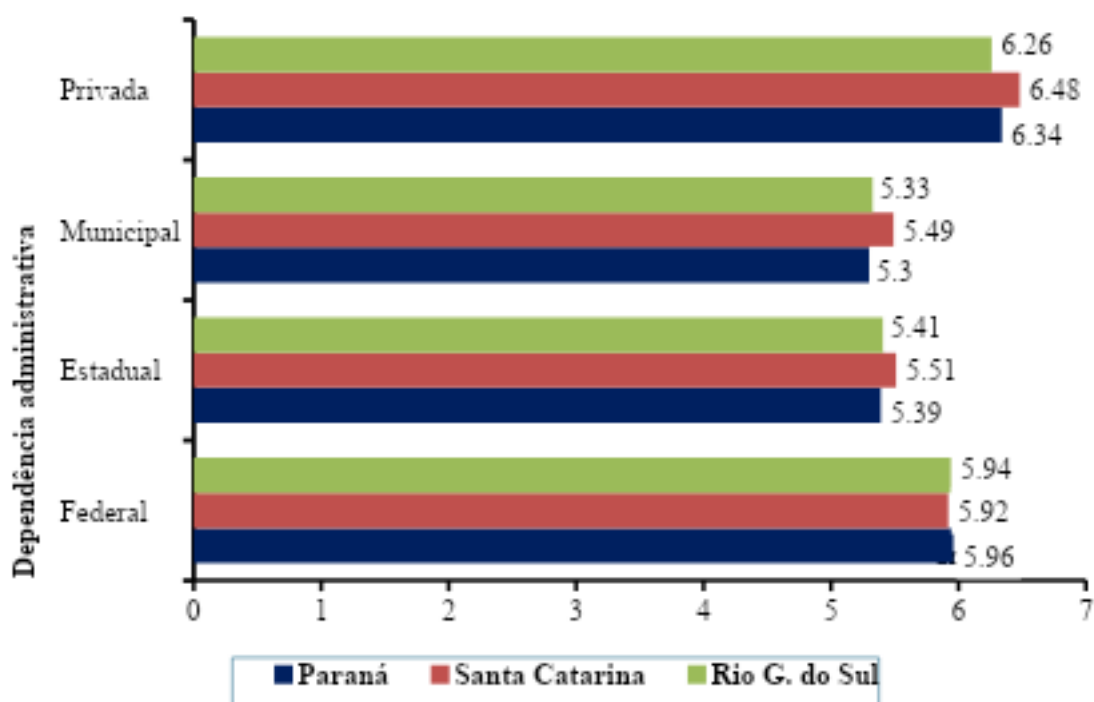
Diferentemente do que se observa no Paraná, os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul não estruturaram, no mesmo período, sistemas próprios de avaliação com as mesmas características de abrangência, regularidade e articulação com a gestão. No Rio Grande do Sul, existiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers), implementado entre 2003 e 2011, com aplicação amostral e intervalos irregulares. Após esse período, não houve continuidade e as políticas educacionais passaram a se apoiar nos dados do Saeb.

Já em Santa Catarina, houve iniciativas regionais e avaliações aplicadas por municípios ou consórcios intermunicipais. Conforme Mendes e Segabinazzi (2018), a ausência de um sistema estadual de avaliação resultou na contratação de avaliações externas por parte de alguns municípios, muitas vezes, por meio de empresas privadas, de modo a gerar uma forma de organização descentralizada que impede a constituição de um suporte articulado às escolas da rede como um todo, em que somente parte das unidades escolares dispõe de diagnóstico sobre a situação de desempenho dos alunos.

Como pode-se observar, as formas de avaliação apresentadas se vinculam aos resultados obtidos por alunos das redes ao longo dos anos, com a finalidade de produzir

diagnósticos parciais sobre os desempenhos observados, no entanto, tais medidas vão de encontro com a formulação metodológica do Saeb e Ideb, operando com base em fatores intraescolares e sem considerar os condicionantes externos à escola. Por essa razão, torna-se necessário observar também indicadores que possam evidenciar a relação entre as condições socioeconômicas e o desempenho dos alunos. Para tanto, apresenta-se o Inse como variável de referência para o perfil socioeconômico médio dos alunos matriculados nas redes de ensino de cada estado, como consta no Gráfico 5.

**Gráfico 5 – Inse. Resultado por dependência administrativa. Região Sul. 2021**



**Fonte:** elaborado pelos autores (2025).

O Gráfico 5 indica que há uma concentração de alunos com maior nível socioeconômico nas redes privadas e federais, enquanto as redes estaduais e municipais atendem um perfil médio mais baixo. Pode-se considerar a classificação por faixas do Inse para ampliar a compreensão dos resultados apresentados, como consta no Quadro 1, em que a média nacional que serve de referência para o cálculo dos desvios-padrão é fixada em 5,0. É a média que representa o ponto central da distribuição dos indicadores socioeconômicos considerados na composição do indicador, como, por exemplo, escolaridade dos pais, posse de bens e condições domiciliares.

**Quadro 1 – Nivelamento do Inse. 2021**

Nível	Faixa	Descrição
I	Até 3,0	Nível inferior da escala, no qual os alunos têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse
II	3,0-4,0	Os alunos estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse.
III	4,0-5,0	Os alunos estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse.
IV	5,0-5,5	Os alunos estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse.
V	5,5-6,0	Os alunos estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse.
VI	6,0-7,0	Os alunos estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse.
VII	7,0 ou mais	Os alunos estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse.

**Fonte:** Brasil (2021b).

Em geral, não há valores abaixo do desvio padrão na Região Sul. Observa-se que as médias apresentadas para as redes privadas nos três estados situam-se no nível VI da escala, o que indica que os alunos se concentram entre meio e um desvio-padrão acima da média nacional. Em Santa Catarina, o valor médio atinge 6,48, de modo a posicionar a rede privada já mais próxima do limiar para o nível VII. Em relação aos resultados do Ideb, observa-se correspondência entre as médias elevadas de desempenho e a posição ocupada pelas redes privadas na escala socioeconômica. Dessa forma, dados mostram que os alunos das escolas privadas, situados nos níveis mais altos do Inse, também concentram os maiores resultados no Ideb em todos os estados.

As redes federais também registram no limite superior do nível V (entre 5,5 e 6,0), com aproximação do nível VI. O Paraná, por exemplo, apresenta média de 5,96. Isso indica uma composição estudantil favorecida em comparação às redes estaduais e municipais, ainda que em menor grau do que nas privadas. Cabe considerar que as escolas federais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental costumam ser categorizadas como colégios de aplicação, vinculados a universidades federais, ou como unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em geral, essas escolas adotam critérios seletivos para ingresso, como sorteios públicos ou provas, que contribuem com matrículas de alunos com maior acesso a recursos no ambiente familiar.

Quanto às redes estaduais, cabe observar que permanecem entre os níveis IV e V. Santa Catarina apresenta a média mais alta (5,51), posicionando-se no limite entre os dois níveis. Já as redes municipais mantêm médias no nível IV, como no caso do Paraná (5,30), ou no limite inferior do nível V, como em Santa Catarina (5,49). A permanência das redes estaduais nesses dois níveis indica que os alunos atendidos por elas se concentram em um

patamar intermediário de desempenho, sem alcançar os rendimentos observados nas redes privadas, mas com desempenho superior ao das municipais. Já as redes municipais, mantiveram-se no nível IV, possivelmente relacionado ao perfil socioeconômico da população, às condições estruturais e orçamentárias das redes.

Nesse sentido, a convergência entre desempenho escolar e perfil socioeconômico observada nos dados sugere que o rendimento mais elevado acompanha a composição familiar com maior acesso a condições materiais e simbólicas que favorecem a escolarização. Isso vai ao encontro com a teoria de Bourdieu (2023) sobre o conjunto de variáveis que influenciam a condição de êxito escolar, isto é, a correspondência entre os códigos valorizados pela escola e os *habitus* constituídos nas experiências sociais dos alunos. Desse modo, considera-se que o saber não é estimulado somente na escola, mas conformado pelas disposições construídas para além dela.

Na mesma linha, Alves (2020) salienta que a condição socioeconômica tende a proporcionar recursos que favorecem o aprendizado, sejam eles materiais, educacionais e culturais. Mesmo que o Inse se baseie na posse de itens, como, por exemplo, quantidade de geladeira, computador ou número de banheiros na casa, o indicador não é limitado às condições materiais em si, uma vez que, em uma interpretação mais abrangente de sua proposta, pode-se observar que ele traduz formas de acesso a oportunidades. Isso porque a formulação do Inse como indicador socioeconômico engloba aspectos que Bourdieu (2023) considera como constituintes da produção das desigualdades escolares. Além da renda familiar e a posse de bens, envolve a escolaridade dos responsáveis e as condições objetivas do ambiente domiciliar como um todo. Desse modo, o nível cultural transmitido entre gerações, especialmente entre os antepassados de primeira e segunda geração dos alunos, aparece como influência na forma como os indivíduos se apropriam dos conteúdos escolares e acessam oportunidades em torno das etapas de escolarização (Bourdieu, 2023).

Os achados evidenciam que a variação entre as redes de ensino se mantém como expressão de desigualdades educacionais, mesmo em uma região como o Sul, em que o perfil socioeconômico dos alunos se concentra acima da média nacional. A análise de metas das redes de ensino com base no desempenho obtido em edição anterior incorpora um parâmetro que guarda correspondência com as condições de funcionamento da unidade. Isso significa que, mesmo sem explicitar todos os determinantes dos resultados, as metas

projetadas levam em conta o ponto de partida e, por consequência, os limites que cercam as unidades escolares no tempo.

O cumprimento ou não das metas não se distribuiu de maneira uniforme entre os estados nem entre os tipos de rede. À vista disso, pode-se constatar que o desempenho escolar responde a condicionantes que podem estar além do processo pedagógico. Por exemplo, o Paraná apresenta maior constância no atingimento das metas, podendo estar relacionado à institucionalização de instrumentos complementares de avaliação – como a Prova Paraná – articulados à gestão escolar e à reorganização do trabalho docente. Já Santa Catarina e Rio Grande do Sul registraram menor constância no alcance das metas, especialmente nas redes públicas, que pode estar relacionado à ausência de medidas voltadas ao monitoramento do desempenho que possam ajudar a embasar políticas mais direcionadas às necessidades da região.

Desse modo, o quadro sugere que as desigualdades de rendimento escolar respondem a determinantes sociais alhures ao ingresso na escola e não se fundam na estrutura da oferta educacional. A qualidade da educação, quando tratada como resultado da articulação entre desempenho escolar e condições sociais, pode ser capaz de evidenciar os limites das políticas escolares diante de desigualdades evidenciadas, uma vez que os processos de escolarização estão para além da entrada formal do estudante na escola e são desenvolvidos também a partir de disposições sociais que acompanham a etapa escolar.

## **Conclusão**

Considerou-se dados do Ideb e do Inse de 2005 a 2023 com fins de observar padrões no desempenho escolar, nas metas de desempenho e no perfil socioeconômico de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Região Sul. A interpretação dos dados tornou possível associar a composição social dos alunos à configuração dos resultados observados no Ideb, especialmente quando se considera a recorrência dos padrões que se mantêm ao longo dos anos e entre os tipos de rede.

O rendimento escolar acompanhou o perfil socioeconômico dos alunos ao decorrer da série histórica de dados do Ideb e respaldou o entendimento de que as desigualdades de desempenho podem não ser inteiramente explicadas pelas condições estruturais ou administrativas das redes de ensino, tendo em vista que se remetem também a

determinantes sociais que perpassam pela escolarização formal. Nesse sentido, os resultados mostram a necessidade de considerar variáveis externas à escola no debate sobre qualidade da educação, compreendendo-a como expressão de trajetórias desiguais de acesso a recursos – materiais, culturais, educacionais – que se distribuem entre os grupos sociais.

A pesquisa contribui para sustentar questionamentos quanto ao modo como os indicadores educacionais vêm sendo mobilizados nas políticas públicas. Não se considera que eles tenham se distanciado de suas formulações originais quanto ao objeto de suas métricas, mas se problematiza seus usos como parâmetros únicos ou centrais da qualidade da educação. Assim, não cabe aqui discorrer sobre o Ideb em sua proposta metodológica, mas instaurar um debate que não se encerra no presente estudo, para que se possa retomar a qualidade da educação como um atributo que precisa ser observado a partir de elementos que, de fato, fazem jus ao que interfere no desempenho escolar. Nessa perspectiva, o Ideb não se torna invalidado ou mesmo passa a ter a sua relevância retida, o que se sugere é a necessidade de se estabelecer outras formas para se delinear o que se considera qualidade em uma dimensão mais ampla, ainda que a qualidade venha a ser representada pelo Ideb, incluindo suas metas, em dissonância com indicadores anteriormente instituídos, como o Inse.

## Referências

ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 189-214, 2020.

BRAGA, D. S.; MIRANDA, C. C. Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 1-22, 2023.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na Região Sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nível Socioeconômico (Inse)**. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 11 jun 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021**: nota técnica. Brasília: Inep/MEC, 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações e exames educacionais**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 11 jun 2025.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BUFALO, K. S. **Prova Paraná e Programa “Se Liga”**: a reengenharia da qualidade da educação pelo controle da gestão escolar e do trabalho docente (2019-2023). Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

CAMARGO, R. M. B.; SARTURI, R. C.; TREVISAN, M. S. A Educação Integral na Região Sul do Brasil. **Retratos da Escola**, Florianópolis, v. 13, n. 25, p. 219-237, 2019.

CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, p. 1-15, 2021.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, 2016.

FERRÃO, M. E.; ALVES, M. T. G. The relationship between students’ socio-demographics and the probability of grade repetition in Brazilian primary education: is it decreasing over time? **Large-scale Assessments in Education**, v. 11, n. 12, p. 1-21, 2023.

GESQUI, L. C. O Ideb como parâmetro de qualidade da Educação Básica no Brasil: algumas preocupações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 88-99, set/dez. 2016.

IBGE. **Censo 2022**: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. 2024a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem?utm>. Acesso em: 30 maio 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Primeiro Trimestre de 2023**. 2024b. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Trimestral/Fasciculos\\_Indicadores\\_IBGE/2023/pnadc\\_202301\\_trimestre\\_caderno.pdf?utm](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2023/pnadc_202301_trimestre_caderno.pdf?utm). Acesso em: 30 maio 2024.

IBGE. **IBGE divulga rendimento domiciliar per capita 2023 para Brasil e unidades da federação**. 2024c. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/39262-ibge-divulga-rendimento->

domiciliar-per-capita-2023-para-brasil-e-unidades-da-federacao. Acesso em: 30 maio 2025.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MENDES, G. M. L.; SEGABINAZZI, M. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 849-863, 2018.

OLIVEIRA, D.; PEREIRA, E. A.; HORTA, J. L. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. 1-16, 2025.

PARANÁ. **Lei nº 21.658, de 4 de julho de 2023**. Institui o Programa Paraná Integral – PPI, que dispõe sobre a jornada escolar ampliada no âmbito da rede pública estadual de ensino. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 5 jul. 2023.

PARANÁ. **Decreto nº 10.141, de 5 de setembro de 2023**. Regulamenta a Lei nº 21.658/2023, que institui o Programa Paraná Integral – PPI. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 6 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 27 de agosto de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 28 ago. 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-14705-2015>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de agosto de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 17 ago. 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16794-2015>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-25, 2023.

## AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO PARANAENSE A PARTIR DA COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS- ESTUDANTES

Raquel Aline Zanini  
Universidade Federal do Paraná  
raquelzzanini@gmail.com

Clarice Martins de Souza Batista  
Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR)  
claricemsbatista@gmail.com

Evellyn Ledur da Silva  
Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR)  
eveledur@gmail.com

**Palavras-chave:** Plataformização do ensino. Ensino Fundamental. Pesquisa com crianças.

### Introdução

Este trabalho está vinculado a pesquisa de doutoramento intitulada *Educação filosófica na perspectiva da filosofia das crianças: "a criança tem uma maneira diferente de pensar"* (Zanini, 2024), realizada entre os anos de 2022 e 2024 em duas escolas, sendo uma pública e outra privada, tendo como proposta pesquisar *com* as crianças. Assim, durante o processo foram ouvidas 80 crianças-estudantes, do 6º ao 8º ano do ensino fundamental.

A partir dessa pesquisa as crianças-estudantes participantes que frequentam uma escola pública localizada em Pinhais-PR evidenciaram contradições a partir do processo de plataformização do ensino pelo qual a escola pública paranaense vem passando, que coloca-as numa condição de “robôs”, condicionando-as a execução de tarefas e ao apagamento do encantamento e prazer pela aprendizagem. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar os impactos das plataformas no processo de ensino e aprendizagem de crianças-estudantes do ensino fundamental anos finais com base nas suas análises sobre o processo.

Destaca-se que esse artigo justifica-se pela ausência de discussões do processo de plataformização segundo o olhar discente. Assim, neste texto buscamos avançar na análise da tese central sobre a plataformização do ensino paranaense, integrando novos referenciais teóricos para aprofundar a reflexão levantada pelas crianças-estudantes sobre o uso excessivo de plataformas digitais na educação. Em particular, buscamos o suporte da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2005) para compreender as implicações desse processo.

## **Metodologia**

A pesquisa qualitativa exploratória que serviu de base para elaboração deste artigo teve como base encaminhamentos metodológicos para coleta de dados a serem triangulados para dar sustentação à tese (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999, p. 173): entrevistas coletivas, observação participante e coleta das produções filosóficas das crianças.

Nesse processo, foram recolhidos fragmentos não com intuito de tomar o todo da vida, de instituir algo, mas sim com objetivo de recolher "peças" constitutivas do cotidiano escolar que são pequenos detalhes (Pereira, 2012) para com elas apresentar elementos para uma educação filosófica no ensino fundamental com base na filosofia *das* crianças, de modo que um destes fragmentos problematizou o processo de plataformização do ensino a partir do olhar delas. Os autores utilizados como base para este recorte da pesquisa, colocados em diálogo com as reflexões das crianças-estudantes foram Walter Benjamin (2009; 2012), Rita Marchi (2010), Severino (2002) e Horn *et al.* (2022).

Durante a realização da pesquisa foram tomados todos os cuidados éticos, sendo o projeto inicialmente submetido o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS/UFPR), obtendo aprovação para sua realização. Foram seguidas as orientações quanto aos aspectos éticos da pesquisa com crianças (Anped, 2019; Kramer, 2002).

## **Discussão dos resultados**

Durante o período de acompanhamento das aulas do Colégio em Pinhais, instituição pública do estado do Paraná, várias vezes foi possível observar interrupções externas, em

especial para aplicações de avaliações diagnósticas institucionais, como é o caso da Prova Paraná<sup>1</sup>, realizada trimestralmente e que, por duas vezes, foi aplicada no dia da observação, ocupando a aula do professor de história e interrompendo o processo do projeto Sons de Escola. Além disso, como relata o professor Monet, o processo de plataformização do ensino<sup>2</sup>, com a imposição de uso de aplicativos e plataformas educacionais nas aulas, destituiu os professores de sua autonomia docente e privou-os de explorar conteúdos e reflexões das crianças-estudantes, assim como seu potencial criativo em prol do desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Além da busca constante pelo desenvolvimento do "capital humano", travestido em discursos de modernização e ampliação da eficácia da escola, destituindo pouco a pouco os professores e professoras de sua autonomia docente e ampliando o controle sobre eles (Zanini, 2024, p. 129).

Aspecto este que foi denunciado também pelas crianças-estudantes, mesmo não sendo este o problema da pesquisa, como evidenciam JotaJota e Merlin<sup>3</sup>,

**Merlin:** A gente quer fazer um trabalho para o projeto Sons de Escola.

**JotaJota:** A gente vai questionar uma coisa muito polêmica.

**Merlin:** As plataformas digitais.

**JotaJota:** Então, o que que a gente queria? A gente teve várias ideias, a gente mudou muito de opinião, pediu a opinião,...

**Merlin:** De vários professores, inclusive! (Zanini, 2024, p. 130).

A proposta inicial apresenta uma inquietação partilhada pelos professores, professoras e também pelas crianças-estudantes: em que medida este processo de inserção massiva de plataformas no contexto escolar contribui para a melhoria do processo de aprendizagem? Na continuidade do processo reflexivo eles indicam que compreenderam que esse processo não poderia ser extinto do colégio, mas numa ação propositiva continuam:

---

<sup>1</sup> A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica em larga escala, aplicada desde 2019 nas escolas das redes públicas estaduais e municipais pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Seu objetivo é diagnosticar a aprendizagem dos alunos, sendo evidente, segundo Savaris (2022), "uma adequação do conceito de avaliação diagnóstica para atender objetivos gerencialistas tanto na esfera estadual quanto municipal".

<sup>2</sup> A questão da plataformização do ensino no estado do Paraná é apresentada por Pimenta, Ramos e Santarosa (2022) no livro *Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformização do ensino* (Horn *et.al.*, 2022).

<sup>3</sup> Considerando os aspectos éticos da pesquisa (Anped, 2019; Kramer, 2002) e a preservação das suas identidades, as crianças-estudantes participantes da pesquisa escolheram nomes fictícios.

**JotaJota:** É. Então, a gente chegou à conclusão de que é melhor a gente só diminuir. Tipo assim, diminuir...

**Merlin:** Porque só o Matific, você não tem tempo. Se você for focar no Matific, você não tem tempo para nenhuma outra lição, nenhuma outra matéria, para estudar para a prova, por exemplo.

**JotaJota:** E ele meio que não ensina [..]

**JotaJota:** Então, o que a gente queria? Que diminuísse um pouco, diminuísse um pouquinho[...] como se fosse o Inglês Paraná, que faz de 15 em 15 dias, e isso é ótimo, porque a gente tem tempo de fazer outras coisas, tipo deveres de casa.

**Merlin:** Outras lições, deveres de casa, trabalhos, para estudar para a prova, fazer trabalho, principalmente trabalho, estou tendo muito trabalho! (Zanini, 2024, p. 130).

O reconhecimento desse processo como apagamento das possibilidades formativas em prol da produtividade e de índices, além de ser um fator de rompimento das crianças-estudantes com o processo de aprendizagem, também contribui para a precarização das relações inter e intrageracionais no processo de ensino-aprendizagem,

**JotaJota:** Então, outra coisa, literalmente a gente não faz com outras pessoas, a gente só faz individual, e uma coisa que eu aprendi na creche é não ser individual.

**Merlin:** A poder ampliar, fazer novos amigos, a você conseguir conviver, ser uma boa pessoa, conversar com outros, não ser racista, homofóbico e várias outras coisas, tipo preconceito, cegos, surdos, mudos, etc.[..]

**Merlin:** E tipo, fazer trabalhos em grupos, ajudar, socializar. Pra você se informar, aprender a conviver com outras pessoas.

**Merlin:** [...] É que a gente acha isso errado, porque também os próprios professores, o governo, essas coisas, com o Matific, eles não avaliam, porque a pessoa pega no Google as respostas, no YouTube, ela não aprende (Zanini, 2024, p. 130).

Merlin e JotaJota evidenciam nessa apresentação da sua proposta de pesquisa a centralidade das relações inter e intrageracionais: "uma coisa que eu aprendi na creche é não ser individual" de modo que "fazer trabalhos em grupos, ajudar, socializar", "fazer novos amigos", aprender a "conviver, ser uma boa pessoa, conversar com outros, não ser racista, homofóbico e várias outras coisas, tipo preconceito, cegos, surdos", mas com um projeto de plataformização se caminha para o extremo oposto "a gente só faz individual", "a pessoa pega no Google as respostas, no YouTube, ela não aprende" expondo que a aprendizagem é compartilhada também com seus pares.

Deste modo, as análises e considerações das crianças-estudantes que reforçam como esse modo de pensar a escola e a formação não é o que elas desejam para si e evidenciam as contradições dessa concepção para a educação pública paranaense. Durante a pesquisa foi possível perceber que há uma estreita relação entre a concepção de educação e ensino dos docentes e a concepção e percepção que as crianças-estudantes têm com relação a como deveria ser sua formação, denotando uma práxis filosófica dos docentes como forma de resistir às condições neoliberais impostas à educação (Zanini, 2024, p. 131).

Nesse sentido que, a partir da escuta e observação das crianças-estudantes durante o processo formativo, nesta pesquisa especificamente em processos filosóficos, evidenciou que a educação, segundo elas, não deve ter como objetivo a formação de "capital humano", mas uma formação humana, uma ressignificação de sua experiência existencial (Severino, 2002).

Ademais, este processo de plataformização vai apagando a infância das crianças-estudantes, como evidenciam na conversa a seguir,

**Joaquim:** Eu acho que a gente brinca muito pouco. Ao invés de nós acordar, beleza, nós acorda. [...] nós lava bem o rosto, toma banho, faz tudo, né?! E a gente limpa nosso quarto, beleza! Faz umas tarefinha ali. Depois a gente almoça. Daí não dá tempo nem de brincar, porque daí tem escola, daí é Matific, Leia Paraná, Inglês Paraná, Leia Paraná, Redação Paraná...

**Helo:** Depressão Paraná!

**Colegas:** Depressão Paraná!

**Joaquim:** É muita coisa, entendeu? A gente não consegue... [interrompido por colegas]

**Colegas:** Descansar!

**Helo:** Depressão, ansiedade...

**Joaquim:** E a gente não consegue brincar mais, porque é muita coisa!

**Raquel:** Mas vocês não acham que essas plataformas ajudam vocês a aprenderem com mais facilidade?

**Juntos:** Não!

**Helô:** Só serve para a gente perder tempo! O Joaquim tava falando lá de não sei o que Paraná, qualquer coisa Paraná. A matéria mais boba tem uma 'coisa' no Paraná!

**Joaquim:** A gente entende mais na sala que nos aplicativos!

**Raquel:** Vocês entendem mais na sala que no aplicativo? [Perguntando a todo grupo se partilhavam dessa opinião].

**Juntos:** Sim! (Zanini, 2024, p. 184).

Esse registro refere-se a uma conversa com estudantes do 6º ano que estavam refletindo sobre o brincar e as relações que estabeleceram a partir do filósofo Walter

Benjamin (2009), demonstrando a percepção da tênue relação das condições concretas impostas a eles tanto pelo processo de escolarização, quanto pelo processo atual de plataformação do ensino. No transcorrer de toda a tese essas questões aparecem de diversas formas e por isso optamos por cunhar o termo crianças-estudantes marcando o reconhecimento, a partir do que foi sendo problematizado por elas no transcorrer da pesquisa: que a escola faz com que se distanciem da sua *infância* e de atividades que para eles são constituintes desse tempo, como o brincar.

Em detrimento ao tempo da infância instaura-se o ofício de aluno, que se caracteriza pela "aprendizagem das regras do jogo escolar" (Marchi, 2010), e com ele traz práticas que cada vez mais ocupam seu tempo, com intuito de torná-los "produtivos", mas privando-os de um processo de aprendizagem que, como foi possível perceber, envolve-os enquanto crianças-estudantes. Por isso elas nos indicam que a questão não está tanto no fato de não quererem brincar, por exemplo, mas sim na privação do tempo para tal, colonizado pelo sistema educacional: "E a gente não consegue brincar mais, porque é muita coisa".

Esse "ofício de aluno", expressão cunhada e amplamente difundida pela sociologia francesa, na década de 1990 (Marchi, 2010), designa a integração das crianças ao processo de escolarização e carrega consigo um processo de apagamento das infâncias, quando as crianças nos indicam que "A gente se sente como um robô, porque a gente só é analisado pelos números" (Aurora).

### **O desafio da socialização na era digital: reflexões a partir da perspectiva estudantil e da crise da inteligência**

Retomando as falas dos estudantes, em que afirmam que se tornam sujeitos individualizados devido ao uso constante das plataformas, torna-se necessário "olhar" para esta denúncia com apoio de autores que analisam os prejuízos sobre este uso excessivo para crianças e jovens. O artigo "Educação e Tecnologia: A Crise da Inteligência", de Maurício Rebelo Martins (2019), publicado na revista *Educação* (v. 44, e62), oferece uma reflexão crítica sobre a relação entre o avanço tecnológico e seus impactos na educação, argumentando sobre os limites, desafios e possibilidades de enfrentamento de uma crise da inteligência. O autor parte do pressuposto de que as novas tecnologias transformam o modo como pensamos e agimos, e, embora haja inúmeras pesquisas sobre os efeitos negativos

dessas tecnologias em diversas áreas, o campo educacional carece de um olhar aprofundado sobre essas dificuldades.

Um dos pontos centrais do trabalho de Martins (2019) é a advertência sobre a instrumentalização da tecnologia na educação. Para o autor, as novas tecnologias, como a *internet*, são meios e não os fins da educação. Ele argumenta que, como meios, elas devem servir aos objetivos educacionais e não o contrário. Essa perspectiva é crucial para evitar a supervalorização da tecnologia por si só, sem uma reflexão pedagógica sobre seu uso e suas consequências.

Martins (2019) destaca que o uso acrítico e excessivo das tecnologias digitais pode comprometer o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais, como a memória, a imaginação e, crucialmente, a capacidade de pensar e cooperar (p. 1-22). Essa "crise da inteligência" não se refere a uma diminuição da capacidade cerebral, mas a uma mudança na forma como as novas gerações processam informações e constroem conhecimento, muitas vezes de maneira superficial e fragmentada, em detrimento de processos mais profundos de reflexão e análise.

As vozes de JotaJota e Merlin, jovens estudantes paranaenses, ecoam uma preocupação central no debate contemporâneo sobre educação e tecnologia: a perda da dimensão social e colaborativa da aprendizagem. Suas falas, que lamentam o uso excessivo de plataformas digitais em detrimento da interação humana, dialogam diretamente com as advertências de Martins (2019) que aborda os prejuízos à inteligência e ao aprendizado causados pela falta de compartilhamento e cooperação.

JotaJota expressa uma frustração fundamental ao afirmar: "*literalmente a gente não faz com outras pessoas, a gente só faz individual, e uma coisa que eu aprendi na creche é não ser individual.*" Essa observação perspicaz revela como o modelo educacional, por vezes excessivamente mediado pela tecnologia, pode negligenciar o desenvolvimento de habilidades sociais básicas. Merlin complementa essa ideia, enfatizando a importância de "*ampliar, fazer novos amigos, a você conseguir conviver, ser uma boa pessoa, conversar com outros, não ser racista, homofóbico e várias outras coisas, tipo preconceito, cegos, surdos, mudos, etc.*" e, mais especificamente, "*fazer trabalhos em grupos, ajudar, socializar. Pra você se informar, aprender a conviver com outras pessoas.*" As palavras dessas crianças-estudantes sublinham que a escola, tradicionalmente um espaço de socialização primária e de construção de valores éticos, corre o risco de se tornar um

ambiente isolado, onde a interação face a face é preterida em favor da individualidade digital.

Essa percepção estudantil encontra ressonância na análise de Martins (2019) que adverte sobre os perigos da instrumentalização da tecnologia na educação. Ele argumenta que, embora as tecnologias digitais sejam poderosos meios, quando utilizadas de forma acrítica e excessiva, podem comprometer o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais, incluindo a capacidade de pensar e cooperar (Martins, 2019). A insistência dos estudantes na importância de "fazer trabalhos em grupos" e "ajudar, socializar" reflete precisamente a lacuna que Martins aponta: a de que a aprendizagem não é um processo meramente individual de consumo de informações, mas uma construção coletiva que exige interação, debate e empatia.

A "crise da inteligência" à qual Martins (2019) se refere não é uma diminuição do potencial cerebral, mas uma mudança na forma como as novas gerações processam o conhecimento. A excessiva dependência de plataformas digitais para a realização de tarefas individuais pode levar a uma fragmentação do saber e a uma superficialidade na compreensão, dificultando a capacidade de síntese, crítica e, sobretudo, de colaboração. A preocupação de JotaJota e Merlin com a falta de interação é um sintoma claro de que a escola precisa reavaliar o papel da tecnologia, garantindo que ela sirva como ferramenta para enriquecer a experiência pedagógica, e não para isolar as crianças-estudantes em bolhas individuais de aprendizagem.

Para Martins (2019), a solução não reside na proibição do acesso às novas tecnologias, mas na criação de um espaço educacional que promova o desenvolvimento pleno das capacidades dos estudantes. Isso implica um esforço consciente para que a escola e os educadores saibam mediar a relação dos estudantes com a tecnologia, de modo que ela se torne uma ferramenta a serviço de um aprendizado mais significativo e da formação de sujeitos pensantes e colaborativos, e não meros consumidores de informação.

Com isso, Martins (2019) convoca a comunidade educacional a refletir, investigar e argumentar sobre as consequências das novas tecnologias para a educação, fundamentando-se em uma bibliografia específica. Seu trabalho é um chamado à responsabilidade pedagógica diante do avanço tecnológico, reiterando que a tecnologia deve ser uma aliada do processo educacional, e não um fator de empobrecimento das habilidades cognitivas e da inteligência humana.

As vozes dessas crianças-estudantes do Paraná reforçam a tese de Martins (2019) sobre a necessidade de um uso consciente e pedagógico da tecnologia. A verdadeira inteligência, no contexto educacional, não se mede apenas pela capacidade de acessar informações digitais, mas, crucialmente, pela habilidade de pensar criticamente, cooperar e socializar, elementos essenciais para a formação de cidadãos completos e engajados em um mundo interconectado. O desafio reside, portanto, em resgatar a dimensão humana e coletiva da aprendizagem, transformando a tecnologia em uma aliada que promova a interação, e não o isolamento.

### **Plataformização, Pensamento Conceitual e as Vozes Estudantis: Um Diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica**

As vozes de crianças-estudantes do Paraná, como JotaJota e Merlin, expõem contradições significativas no processo de plataformização do ensino, particularmente no que tange ao uso excessivo de plataformas digitais como o *Matific*. Suas queixas, que abrangem desde a escassez de tempo para outras disciplinas e atividades colaborativas até a percepção de um aprendizado superficial e individualizado, alinham-se às preocupações da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual na educação escolar, e também ressoam com as críticas de Dermeval Saviani acerca da descaracterização do processo educativo.

A primeira inquietação dos estudantes reside na sobrecarga de atividades em plataformas digitais, que limita o tempo para outras tarefas essenciais. Essa percepção da fragmentação do tempo escolar e da priorização de atividades em plataforma sobre outras formas de estudo e consolidação do conhecimento vai ao encontro dos princípios do desenvolvimento integral. Mais profundamente, os estudantes questionam a eficácia do aprendizado mediado por essas plataformas. JotaJota, por exemplo, afirma que o *Matific* "meio que não ensina" (Zanini, 2024, p. 130). Essa crítica à superficialidade do aprendizado e à facilidade de burlar o sistema levanta sérias questões sobre a promoção do pensamento conceitual.

Nesse ponto, as contribuições de Julia Malanchen e Ricardo Eleutério dos Anjos (2018.), em seu artigo "Educação Escolar e o Desenvolvimento do Pensamento Conceitual na Adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-

Crítica", tornam-se cruciais. Amparados em Vigotski e Davídov, os autores destacam que o desenvolvimento do pensamento conceitual, essencial para a compreensão aprofundada da realidade, não se dá por meio de um acúmulo de informações ou de respostas prontas. Pelo contrário, exige a problematização da realidade, a abstração, a generalização e a sistematização do conhecimento. Se as crianças-estudantes apenas buscam respostas prontas, o processo de construção do conceito é atrofiado, resultando em um saber meramente formal ou empírico, desprovido de sentido e aplicabilidade real.

Ainda mais relevante é a queixa de JotaJota e Merlin sobre a ausência de interação social. A Psicologia Histórico-Cultural, particularmente em Lev Vigotski, enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento conceitual, é fundamentalmente social. O conhecimento não é simplesmente internalizado individualmente, mas construído nas interações, no diálogo e na atividade conjunta. A ausência de trabalhos em grupo e a prevalência de atividades individuais mediadas por plataformas digitais, portanto, prejudicam diretamente essa dimensão essencial do desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, complementa essa visão ao propor que a educação escolar deve intencionalmente organizar o ensino para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos e desenvolvam o pensamento conceitual, não de forma isolada, mas por meio de uma relação ativa com a realidade e a prática social. A falta de oportunidades para interação e socialização no ambiente escolar platformizado impede a formação de uma "consciência mais elaborada" e a capacidade de intervir criticamente na realidade, aspectos centrais para Malanchen e Anjos (2018).

As inquietações dos estudantes também convergem com as críticas de Dermeval Saviani, expoente da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Saviani (2005), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, defende uma educação que prepare o aluno para a intervenção social e para a compreensão crítica da realidade, o que difere de um modelo que se limita à reprodução de informações ou à resolução de tarefas programadas em plataformas. Para Saviani, a escola deve ser um espaço de apropriação da cultura elaborada, por meio de um trabalho pedagógico que mobilize a inteligência e a consciência dos sujeitos, e não meramente um local de acesso individual a conteúdos digitalizados. A ênfase na individualização e na mecânica das plataformas, tal como relatada pelos alunos, distancia-se da perspectiva saviniana de uma educação transformadora, que exige a

mediação ativa do professor e a interação entre os pares para a construção de um conhecimento significativo e contextualizado.

## **Conclusão**

Os aspectos aqui analisados, derivados da pesquisa de doutoramento, possibilitam perceber que tanto nas práticas quanto nas produções das crianças-estudantes elas reivindicam que o processo de ensino e aprendizagem esteja ancorado nelas e não em programas de governo, currículos, avaliações de larga escala, pois não é o ofício de aluno, "enquanto aprendizagem das regras do jogo escolar" (Marchi, 2010), que deve ter centralidade no espaço escolar, mas sim a aprendizagem ética, estética e epistemologicamente comprometida com o tempo da infância que contribui com o reconhecimento delas enquanto atores sociais que tem participação ativa, sendo também produtores de conhecimento e cultura.

Nesse sentido que precisamos desfazer o cercado que mantém as crianças-estudantes e suas infâncias tuteladas sob o controle dos adultos (Montes, 1991), reconhecendo-as como co-partícipes do processo, o que possibilita compreender que o processo de plataformação do ensino não contribui para sua formação, segundo elas mesmas, e nos provoca a pensar qual o papel da escola no atual contexto da educação paranaense, garantindo a elas a realização das suas infâncias (Benjamin, 2012) no espaço escolar por meio de processos formativos que promovam a troca de conhecimento e a participação no processo de ensino e aprendizagem.

As vozes de JotaJota e Merlin não são meras reclamações pontuais, mas um sintoma das contradições profundas da plataformação do ensino. Ao reduzir a experiência de aprendizagem à interação individual com plataformas digitais e à busca por respostas prontas, a escola corre o risco de comprometer o desenvolvimento do pensamento conceitual e das habilidades sociais, elementos cruciais para a formação integral dos sujeitos sociais. A crítica estudantil, portanto, valida as preocupações da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e de Dermeval Saviani, que defendem uma educação escolar que valorize a interação, a problematização e a construção coletiva do conhecimento como pilares para um aprendizado autêntico e significativo.

## Referências

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 jun. 2025.

HORN, Geraldo B. *et al.* (orgs.). **Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformização do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

KRAMER, Sônia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **Educação Escolar e o Desenvolvimento do Pensamento Conceitual na Adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2018. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/60997abb-0c44-4dec-910c-de9ff773cffe>. Acesso em: 06 jul. 2025.

MARCHI, Rita C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983>. Acesso em: jun. 2025.

MARTINS, Maurício Rebelo. Educação e Tecnologia: A Crise da Inteligência. **Educação**, Santa Maria, v. 44. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 06 jul. 2025.

PEREIRA, Rita M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nélia M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59-86.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZANINI, Raquel. (2024). **Educação filosófica na perspectiva da filosofia das crianças: "A criança tem uma maneira diferente de pensar"**. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba.

## O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS TRIBUNAIS DE CONTAS EM FACE DESSE DIREITO

Maria Aparecida Silva de Menezes  
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
cidatceba@gmail.com

**Palavras-chave:** Direito Humano; Educação; Tribunais de Contas.

### Introdução

Este artigo tem por objetivo examinar duas questões: a primeira, qual o conteúdo da educação baseado em direitos humanos, expresso no estudo de Tomasevski (2004) e disponibilizado na forma de Manual pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e a segunda, qual o papel dos Tribunais de Contas em face do Direito Humano à Educação.

A franca privatização da educação (Oliveira, 2000; Tomasevski, 2004; Peroni, 2012; Adrião, 2017; Adrião, 2022; Adrião, Quibao, Mori, 2024) impõe reafirmar que a educação é um direito humano e, portanto, sua realização é incompatível com a lógica do mercado e/ou com a oferta precarizada, que tem legitimado a transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado. Paro (2012, p. 94), alerta que o privado, quando invade o âmbito público, além de reduzir “a universalidade da cidadania, [...] também solapa o terreno em que se constrói o educativo”.

Neste trabalho, a compreensão sobre privatização da educação está alinhada com as pesquisas de Adrião (2022, p. 66-67) que, a partir dos estudos de Belfield e Levin (2004), compreende a privatização da educação como um fenômeno mais amplo que os processos de mercantilização, sendo, portanto, processos que passam a educação pública à subordinação de “setores privados - corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc.- explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores”.

O rompimento da *Era de Ouro* (1947 a 1973) pelo *Desmoronamento* (após 1973) criou terreno fértil para “teólogos seculares do livre mercado irrestrito, que rejeitavam as políticas” do Estado do Bem-Estar liderada pelos keynesianos (Hobsbawm, 1995, p. 17), ou seja, criou espaço para combater iniciativas que comprometesse os orçamentos públicos “com a seguridade social — manutenção de renda, assistência, educação — [e com] as pessoas envolvidas em atividades de seguridade social” (Hobsbawm, 1995, p. 222). Desde então, a ideologia neoliberal tem atuado na defesa e execução da privatização dos serviços públicos, entre eles a educação (Hobsbawm, 1995; Sader, 2003; Peroni, 2012; Oliveira, 2015; Adrião, 2017; Adrião, 2022).

A privatização dos serviços públicos se intensifica com a financeirização do capital, atual processo global de acumulação capitalista, que desloca recursos da produção para as finanças, em um forte movimento de especulação financeira (Chesnais, 2005; Foster, 2009; Bastos, 2013; Dowbor, 2020).

No âmbito público, esse atual processo de acumulação capitalista teve seu escalonamento com a “‘titulização’ dos compromissos da dívida pública, que criou “um mercado de obrigações completamente aberto aos investidores financeiros” e resultou no comprometimento do orçamento público com o serviço da dívida (Chesnais, 2005, p. 40). Tal escalonamento da financeirização tem gerado “pressões fiscais fortes sobre as rendas menores e com menor mobilidade, austeridade orçamentária e paralisia das despesas públicas” e tem legitimado “a implantação das políticas de privatização nos países chamados “em desenvolvimento” (Chesnais, 2005, p. 42).

O efeito da financeirização na educação vem sendo observado na literatura internacional e nacional, com ampla maioria constatando a intensificação da privatização da educação e ampliação de desigualdades (Adrião, Quibao, Mori, 2024).

No Brasil, estudo de Adrião e Araújo (2023, p. 14) identifica que a financeirização do capital tem “aprofundando o processo de concentração de capital na educação básica, de modo que a oferta privada de educação está ficando concentrada, pouco a pouco nas mãos de grandes grupos empresariais”. Já De Conti e Villen alertam que no mercado especulativo da financeirização a temporalidade é do curto prazo, o capital investido deve ter rápida rentabilidade, fator que “determina a forma de atuação dos gestores – contaminando também a atuação dos professores e dos próprios estudantes” (2023, p. 13).

Tomasevski (2004), diante dos compromissos firmados por Estados-nação de liberalização do comércio de serviços educacionais por meio do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), reportou ser urgente reafirmar que a educação é um direito humano e não um serviço a ser comercializado. A citada autora observa que:

O processo de privatização está cada vez mais criando dois sistemas educacionais paralelos, com dois níveis correspondentes de qualidade, e a educação pública tem sido apelidada de "educação pública pobre para os pobres". (Tomasevski, 2004, p. 55. Tradução nossa).

As consequências da privatização da educação justificam o presente estudo, que se organiza em quatro partes distintas, sendo esta introdução a primeira. Na segunda parte será apresentada a metodologia. Na terceira parte será exposto os resultados e discussões, subdivididos em duas seções, uma para o conteúdo da Educação baseado em Direitos Humanos, tendo como principal baliza o Manual de Educação Baseada em Direitos da Unesco, e a outra para expor, em face da *filtragem jusfundamentalista* dos direitos humanos, o papel constitucional e normativo dos Tribunais de Contas em relação ao Direito Humano à Educação. Por fim, na quarta parte serão apresentadas algumas considerações conclusivas.

## **Metodologia**

Estudo exploratório, que utilizou da análise bibliográfica sobre direito humano, educação e privatização da educação, conforme Lima e Mito (2007), e da análise dos documentos: a) Manual “*on rights-based education: global human rights requirements made simple*”; e b) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados deste trabalho foram divididos em duas seções, sendo a primeira dedicada ao conteúdo da Educação baseado em Direitos Humanos e a segunda ao papel dos Tribunais de Contas na salvaguarda do Direito Humano à Educação.

## O conteúdo da Educação baseado em Direitos Humano

Piovesan (2013, p. 23), citando estudo de Luigi Ferrajoli (2002), afirma que para o jurista italiano “os direitos humanos simbolizam a lei do mais fraco contra a lei do mais forte, na expressão de um contrapoder em face dos absolutismos, que advenham do Estado, do setor privado ou mesmo da esfera doméstica”. Conhecido como um direito natural, os direitos humanos são de fato direitos históricos, construídos por meio de luta e ação social (Sachs, 1998; Sacristán, 2001; Piovesan, 2013), consolidados após a II Guerra Mundial como resposta às atrocidades nazista e ao “horror absoluto do genocídio constituído como projeto político e industrial” (Sachs, 1998, p. 149).

Vedovato e Barreto (2016, p. 37), a partir do trabalho de Ramos (2012), resumem seis motivos para que Estados-nação adotem os direitos humanos como paradigma de suas ações, permitindo a fiscalização internacional e a limitação de suas políticas, bem como criando obrigações jurídicas:

Os motivos são: o próprio Direito Internacional dos Direitos Humanos; o anseio de adquirir legitimidade política na arena internacional e distanciar-se das ditaduras; o estabelecimento de diálogo entre os povos, revestido pelo seu conteúdo ético; motivos econômicos, com a finalidade de oferecer um padrão mínimo da sociedade para atrair investidores; a atuação da sociedade civil organizada, gerando pressão sobre os governos para atuarem ativamente na promoção dos direitos; e, por fim, a mobilização das comunidades na reivindicação de direitos básicos não respeitados.

Seja por puro pragmatismo ou por reconhecimento da dignidade humana, uma vez aderido aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, “a violação de uma obrigação internacional pelo Estado, seja em razão de ação ou omissão, implica responsabilização internacional” (Piovesan, 2013, p. 11).

Com efeito, o papel da Educação no direito internacional dos direitos humanos corresponde a um fim em si mesmo e meio para alcançar os demais direitos humanos, estando as orientações para o desenvolvimento do seu conteúdo disposto nos seguintes Tratados Internacionais:

**Quadro 1 - Tratados Internacionais que orientam o conteúdo da Educação**

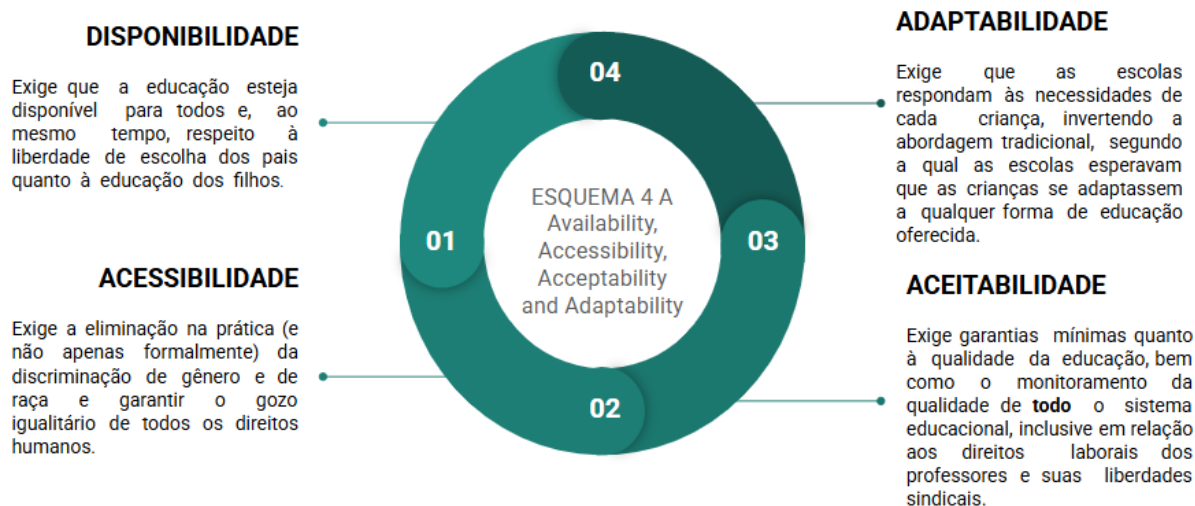
TRATADOS	ENTROU EM VIGOR	QUANTIDADE DE PAÍSES ADERENTES
Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos	1976	174
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	1976	173
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Formas de Discriminação Racial	1969	182
Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as mulheres	1981	189
Convenção sobre os Direitos da Criança	1990	196
Convenção da Unesco contra a Discriminação na Educação	1962	111

Fonte: Elaboração da autora, com base em Tomasevski (2004) e o Painel Interativo de Status de Ratificação disponível em: <https://indicators.ohchr.org/>. Acesso em: 14 maio 2025.

A compreensão dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos é que o direito à educação se expressa como um direito civil, político, econômico, social e cultural. Com essa compreensão e a pedido da Unesco, Katarina Tomasevski, então primeira Relatora Especial das Nações Unidas sobre o direito à educação da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, preparou um documento para o Workshop Regional que aconteceu nas Filipinas, em outubro de 2002, sobre a Universalização do Direito à Educação de Qualidade: Uma abordagem baseada em direitos para alcançar a Educação para Todos (Tomasevski, 2004). Em 2004, conforme Sheldon Shaeffer, então Diretora da Unesco, o estudo de Tomasevski estava sendo disponibilizado na forma de Manual, como parte “essencial dos esforços contínuos” da Organização, visando o avanço “da abordagem baseada em direitos para a educação” (Shaeffer, 2004, p. 8).

O estudo da Tomasevski (2004), convertido em Manual pela Unesco, faz uma análise comparativa das legislações educacionais de diferentes países, bem como uma análise jurídica e normativa dos Tratados Internacionais, constituições e leis nacionais relacionadas ao direito à educação, além de prescrever um esquema denominado de 4-A, como forma de integrar toda e qualquer iniciativa educacional aos direitos humanos. Esse esquema 4-A se estrutura na Availability (Disponibilidade), Accessibility (Acessibilidade), Acceptability (Aceitabilidade) e Adaptability (Adaptabilidade), conforme se demonstra na Figura 1:

**Figura 1 - Esquema 4A proposto por Tomasevski (2004)**



**Fonte:** Elaboração da autora com base em Tomasevski (2004).

No âmbito da **DISPONIBILIDADE**, identifica-se três elementos chaves (Tomasevski, 2004):

1. a universalização, que se realiza com a disponibilização de acesso à educação de forma gratuita, eliminando qualquer obstáculo financeiros que impeça o acesso e sua realização progressiva, ou seja, que essa gratuidade seja expandidas para etapas além da obrigatória;
2. a obrigatoriedade, que corresponde tanto a obrigação dos governos de garantir o acesso à educação, quanto das crianças permanecerem nas escolas nas etapas obrigatórias; e
3. a escolha dos pais, que consiste no respeito do Estado à liberdade dos pais em relação à educação dos filhos.

Dos elementos citados, a obrigatoriedade e liberdade de escolha parecem conflitar. De fato, são elementos sensíveis, que remetem à “tensão típica no desenvolvimento da cidadania moderna e dos direitos humanos: o conflito entre direitos civis (à vida privada) e direitos sociais (à educação obrigatória)”, conforme observa Bergström (2009, p. 169, tradução nossa). No caso das crianças, a baliza será sempre o seu melhor interesse.

Com relação a **ACESSIBILIDADE**, a atenção se volta para as proibições globais de discriminação, relativos a raça, cor, sexo, linguagem, religião, opinião, origem, situação

econômica, nascimento, grupo minoritário/étnico, deficiência e aos processos efetivos (não só normativos) de eliminação da discriminação e da exclusão. Tomasevski (2004) chama atenção que a discriminação é um alvo em movimento, portanto, exige constante atualização das normas e das ações.

A ACEITABILIDADE aborda a qualidade da educação, que deve estar compatível com todos os direitos humanos. O Manual apresenta a seguinte matriz baseada em direitos para a qualidade da educação:

### Quadro 2 - Matriz baseada em direitos para a qualidade da educação

COMPONENTES PRINCIPAIS	QUESTÕES LEVANTADAS PELAS NORMAS RELEVANTES DE DIREITOS HUMANOS
ADMISSÃO	<p>O direito de cada criança de ser registrada ao nascer é plenamente garantido? Se não, quais medidas foram tomadas para corrigir isso? O censo de crianças em idade escolar é abrangente e eficaz? Se houver informações sobre crianças excluídas ou fora do alcance, quais medidas foram adotadas para eliminar as lacunas na cobertura da educação obrigatória?</p> <p>As estatísticas disponíveis incluem todos os critérios de discriminação proibidos internacionalmente relacionados às crianças e seus pais (raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra, origem, condição econômica, nascimento, condição social, status de minoria ou indígena e deficiência)? Se não, há planos para desenvolver estatísticas educacionais que cubram todos os critérios de discriminação proibidos internacionalmente?</p> <p>Quais dados são registrados para cada criança matriculada na escola? O procedimento exige certificados oficiais (como registro de nascimento, comprovante de cidadania ou residência)?</p> <p>O que se sabe sobre o ambiente familiar de cada criança? Como é garantida a liberdade dos pais na escolha da educação de seus filhos? Que medidas estão em vigor para assegurar a educação das crianças privadas do ambiente familiar?</p>
ENTRADA	<p>Existe alguma garantia constitucional ou legal que determine que as alocações orçamentárias para a educação obrigatória devem estar alinhadas com o custo estimado de uma educação de qualidade para todas as crianças? Se sim, há algum mecanismo institucional (como um tribunal constitucional ou uma comissão de direitos humanos) para oferecer soluções quando as alocações orçamentárias forem insuficientes?</p> <p>Caso contrário, um plano nacional foi desenvolvido para garantir a educação obrigatória para todas as crianças?</p> <p>Se a responsabilidade fiscal pela educação obrigatória foi descentralizada, as responsabilidades das autoridades locais vêm acompanhadas de recursos devidamente garantidos?</p> <p>Além das alocações orçamentárias, todos os outros insumos necessários para a educação foram definidos, bem como instituições governamentais ou públicas designadas para garantir que eles sejam disponibilizados?</p>
PROCESSO	<p>ENSINO: A participação dos professores na criação de políticas e leis educacionais é garantida? Os direitos humanos e profissionais dos professores, bem como suas liberdades sindicais, são assegurados de acordo com padrões universais? Foram introduzidas medidas para alinhar o perfil dos professores (em relação a sexo, raça, etnia, idioma etc.) ao perfil dos alunos? Tanto os conteúdos quanto os métodos de</p>

COMPONENTES PRINCIPAIS	QUESTÕES LEVANTADAS PELAS NORMAS RELEVANTES DE DIREITOS HUMANOS
	<p>ensino foram avaliados sob a ótica dos direitos humanos? A formação de professores inclui educação em direitos humanos?</p> <p>APRENDIZAGEM: A estratégia educacional afirma a necessidade de adaptação para cada criança individualmente? Se não, quais medidas foram implementadas para iniciar essa adaptação?</p> <p>Como as diversas habilidades e deficiências das crianças são avaliadas e registradas? Os obstáculos à aprendizagem das crianças são continuamente analisados para que possam ser efetivamente superados?</p> <p>Qual abordagem foi adotada para a educação na língua materna da criança?</p>
RESULTADOS	<p>Quando foi realizada a última revisão do currículo e o que foi alterado? Quais resultados de aprendizagem foram priorizados e por quê? Como o processo de avaliação dos resultados de aprendizagem é ajustado às diversas habilidades e oportunidades das crianças? Quais modelos de avaliação dos resultados de aprendizagem são aplicados à avaliação da educação em direitos humanos?</p>
IMPACTO	<p>Os currículos educacionais foram analisados com base nos requisitos de direitos humanos? Como os objetivos externos (como erradicação da pobreza, igualdade de gênero ou coesão social) são monitorados? Se houver desemprego entre graduados, quais medidas foram tomadas para alinhar a educação com iniciativas de geração de emprego?</p> <p>Qual estratégia foi adotada para alcançar a paridade de gênero na educação? O impacto da educação no progresso rumo à igualdade de gênero e racial é monitorado?</p>

**Fonte:** Reprodução da Tabela 10 do estudo de Tomasevski (2004, p. 30).

No Brasil, o direito à qualidade da educação, com “amparo na normativa internacional de direitos humanos” foi ratificado por meio do Decreto nº 591/1992. (Ximenes, 2014, p. 1039). Apesar dessa ratificação, infelizmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2025 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) reduziu a qualidade da educação a avaliação que resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador que mede apenas o fluxo escolar e a aprendizagem em português e matemática. O próprio Manual disponibilizado pela Unesco chama atenção que essa tendência de classificação de alunos, escolas e países por meio de avaliações de “resultados de aprendizagem facilmente quantificáveis, paradoxalmente, comprometeu o compromisso geral com a aprendizagem” (Tomasevski, 2004, p. 38, tradução nossa), razão pela qual a matriz demonstrada no Quadro 2 apresenta critérios de avaliação da qualidade da educação multireferenciada pelos direitos humanos.

Por fim, a ADAPTABILIDADE, que em face da indivisibilidade dos direitos humanos, terá como pressupostos três frentes de ações. A primeira é adaptar a escolaridade à criança, invertendo a abordagem tradicional de que as crianças devem se adaptar a qualquer forma de educação oferecida. O segundo é eliminar o trabalho infantil,

observando a Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estabelece uma idade mínima para o trabalho não inferior à idade em que cessa a obrigação escolar, geralmente 15 ou 16 anos, e a Convenção nº 182 da OIT sobre Formas Intoleráveis de Trabalho infantil. E a terceira é eliminar o casamento infantil, observando a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, ainda que seja necessário enfrentar resistência de leis religiosas e consuetudinárias (Tomasevski, 2004).

### **O papel dos Tribunais de Contas face ao Direito Humano à Educação**

De acordo com Ramos (2025, p. 21), tanto nos Tratados Internacionais, quanto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), há uma ampla diversidade de formas e termos para denominar “os direitos essenciais do indivíduo”, podendo ser encontrado como “direitos humanos, direitos fundamentais, direitos naturais, liberdades públicas, direitos do homem, direitos individuais, direitos públicos subjetivos, liberdades fundamentais. No caso da CF/88, o citado autor identifica 7 (sete) variados termos, sendo a mais prestigiada os direitos humanos (art. 4º, II; art. 5ª, §3º; art. 109, V; art. 109, § 5º; art. 134; e art. 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), seguida de direitos e garantias fundamentais (Título II; e art. 5ª, §1º).

Neste ponto, contudo, é necessário trazer a baila uma diferenciação que ainda pode ser ventilada de que a expressão direitos humanos estariam no campo internacional, sem força vinculante nos Estados-nação, enquanto direitos fundamentais, seriam direitos humanos elegíveis pela constituição do Estado-nação, portanto, carregado com força vinculante constitucional (Ramos, 2025). Tal distinção, na compreensão de Ramos (2025, p. 24) do qual este estudo se filia, está superada, em virtude da:

maior penetração dos direitos humanos no plano nacional, com a incorporação doméstica dos tratados, inclusive, no caso brasileiro, com a possibilidade de serem equivalentes à emenda constitucional (art. 5º, § 3º);

força vinculante da interpretação internacionalista dos direitos humanos, graças ao reconhecimento da jurisdição de órgãos internacionais como a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Corroborando com esses argumentos, a própria CF/1988 elenca entre seus fundamentos constitutivos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos de

II e III); estabelece como objetivos fundamentais do país a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, incisos de I a IV). Afirma, também, que o Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelo princípio da prevalência dos direitos humanos (art. 4º, IV) e dedica todo o Título II aos Direitos e Garantias Fundamentais, com a prerrogativa de que Tratados e Convenções Internacionais sobre direitos humanos possam ter força de emendas constitucionais, quando aprovados pelo Parlamento (art. 5º, § 3º).

Nesse cenário, os direitos humanos no Brasil são “dotados de especial força expansiva, projetando-se por todo o universo constitucional e servindo como critério interpretativo de todas as normas do ordenamento jurídico” (Piosevan, 2013, p. 91). Na mesma linha, Ramos (2025, p. 504) afirma que:

Nasce a chamada *filtragem constitucional*, que consiste na exigência de que todas as demais normas do ordenamento jurídico sejam compatíveis com a Constituição. No caso das normas de direitos humanos, há a chamada *filtragem jusfundamentalista* ou ainda a *jusfundamentalização do Direito*, que prega que as demais normas do ordenamento jurídico sejam compatíveis com os direitos humanos. (Grifos no original).

Tal *filtragem constitucional* e, mais precisamente, a *filtragem jusfundamentalista* dos direitos humanos, alcança os Tribunais de Contas, órgãos constitucionalmente responsáveis pela fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial dos entes federados e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas (arts. 70 e 71 da CF/1988).

Como guardiões constitucional do bem uso do fundo público, aos Tribunais de Contas compete (CF/1988, art. 71, incisos de I a XI):

- apreciar as contas prestadas anualmente pelo Chefe do Poder Executivo;
- julgar as contas dos administradores e demais responsáveis;
- apreciar a legalidade dos atos de admissão de pessoal e das concessões de aposentadorias, reformas e pensões;
- realizar inspeções e auditorias;

- fiscalizar as contas das empresas nacionais e supranacionais;
- fiscalizar a aplicação de recursos repassados mediante convênio, acordo, ajuste ou outros instrumentos congêneres;
- prestar as informações solicitadas pelo Parlamento;
- aplicar sanções aos responsáveis;
- assinar prazo para adoção das providências necessárias ao exato cumprimento da lei;
- sustar a execução de ato impugnado, comunicando a decisão ao Parlamento; e
- representar ao Poder competente sobre irregularidades ou abusos apurados.

Importante assinalar que suas competências serão exercidas sobre “qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada” (CF/1988, art. 70, parágrafo único). Tal jurisdição dos Tribunais de Contas deve salvaguardar o conteúdo do direito humano à educação, inclusive dos impactos dos processos privatizantes, assinalados na introdução. Repisa-se que em face da *filtragem constitucional* e, mais especificamente, em função da *filtragem jusfundamentalista* dos direitos humanos, o exercício dessas competências de forma diversa, pode ensejar a colocação do Brasil ao escrutínio internacional por violação aos direitos humanos.

A fundamentalidade do direito à educação como um fim em si mesmo e meio para alcançar os demais direitos humanos, impõe aos Tribunais de Contas observar os Tratados Internacionais que dão concretude ao conteúdo do Direito Humano à Educação. Nesse sentido, o exercício das competências dos Tribunais de Contas, tomando o Manual da Unesco como paradigma, além de compatibilizar suas ações com a chamada *filtragem jusfundamentalista*, reforça a compatibilidade do exercício de suas competências com os Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

De maneira objetiva, dois instrumentos do Manual da Unesco poderiam ser aplicados nas auditorias de conformidade e operacional dos Tribunais de Contas. O primeiro seria a matriz baseada em direitos para a qualidade da educação, demonstrada no Quadro 2. O segundo seria as diretrizes de monitoramento da educação baseada em direitos, tendo como parâmetro o Esquema 4A da Tomasevski (2004), ilustrado na Figura 3:

**Figura 3 - Diretrizes de monitoramento da educação baseada em direitos**

QUESTÕES PRINCIPAIS	DIRETRIZES DE MONITORAMENTO
<b>DISPONIBILIDADE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correspondência entre as alocações orçamentárias e as obrigações de direitos humanos</li> <li>2. Congruência entre a oferta educacional disponível e as crianças em idade escolar</li> <li>3. A profissão docente</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alocações orçamentárias com base no custo estimado da educação de qualidade, complementadas por correções e medidas de direitos humanos para casos de não conformidade</li> <li>2. Identificação de lacunas na cobertura educacional e adoção de medidas</li> <li>3. Cumprimento dos padrões de direitos humanos e legislação trabalhista</li> </ol>
<b>ACESSIBILIDADE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Monitoramento contínuo das crianças fora da escola e identificação das razões do abandono</li> <li>2. Identificação de todos os obstáculos que impedem a conclusão da educação obrigatória</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Medidas para garantir o acesso à escola para crianças excluídas, ou oferta de educação onde elas estão</li> <li>2. Estratégia abrangente para a eliminação de todos os obstáculos (legais, administrativos, financeiros, etc.)</li> </ol>
<b>ACEITABILIDADE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compatibilidade entre os direitos estabelecidos com base na idade</li> <li>2. Adaptação da educação para promover todos os direitos humanos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abordagem baseada nos direitos da criança para todos os direitos determinados pela idade (educação, trabalho, casamento, etc.)</li> <li>2. Avaliação do impacto dos direitos humanos (por exemplo, desemprego de graduados, exclusão econômica e social, igualdade de gênero, prevenção de conflitos, etc.)</li> </ol>
<b>ADAPTABILIDADE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especificação dos padrões de qualidade</li> <li>2. Ensino baseado em direitos</li> <li>3. Eliminação de todas as barreiras ao aprendizado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisão de todas as instituições educacionais para garantir a conformidade com os padrões de qualidade</li> <li>2. Garantias de direitos humanos para o conteúdo dos currículos e livros didáticos, métodos de instrução, disciplina, etc.</li> <li>3. Ajustes em relação à língua, religião, origem, deficiência, ambiente familiar, condição de saúde, etc.</li> </ol>

Fonte: Elaboração da autora com base em Tomasevski (2004).

A indicação aqui formulada não é inovadora, Silveira e Adrião (2023), em artigo que examina as implicações da privatização da educação, já propõe o uso do esquema elaborado pela Tomasevski (2004), acrescido da prestação de contas (controle social/accontability), como lente da análise das políticas educacionais. As próprias autoras ressaltam a aplicação do Esquema 4A por outros autores, “além de pesquisa relativa à compra de sistemas privados de ensino por governos municipais brasileiros”.

Assim, talvez a novidade seja apontar esse recurso como paradigma para os trabalhos dos Tribunais de Contas brasileiros, órgãos que rotineiramente fiscalizam a política educacional.

## Conclusão

O uso indicado dos instrumentos propostos por Tomasevski (2004) pelos Tribunais de Contas têm por escopo garantir que os entes federados do Brasil observem e preservem o conteúdo do Direito Humano à Educação.

Esse objetivo, por si só já bastaria, contudo, o modo de produção capitalista demanda atenção à realidade global e local. Vive-se, conforme apresentado na introdução deste trabalho, em um ambiente de franca privatização da educação (Oliveira, 2000;

Tomasevski, 2004; Peroni, 2012; Adrião, 2017; Adrião, 2022; Adrião, Quibao, Mori, 2024), motivo pelo qual se faz necessário repisar que a educação é um direito humano e, como tal, não se realiza como uma mercadoria.

O estudo da Tomasevski (2004) apresenta, na Tabela 19, 43 Estados-nação e a União Europeia como membros da OMC que se comprometeram com a liberalização dos serviços educacionais a comercialização, o que demonstra o perigo ao conteúdo da educação como direito. Paulo Freire (1996, p. 66) alerta que a “liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver”.

Defende-se, portanto, uma educação como direito humano, um bem público laico, gratuito e de qualidade multireferenciada nos direitos humanos. Defende-se uma educação compatível com os fundamentos e os objetivos da Constituição Federal de 1988, que não comporta uma "educação pública pobre para os pobres" (Tomasevski, 2004, p. 55. Tradução nossa), ainda que essa Constituição consagre a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

## Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília: ANPAE, 2022. 297 p. ISBN 978-65-87561-25-7. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/DialogosComProducaoAcademica-2022.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica. In: Gilberto Maringoni. (Org.). **O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. 1ed. São Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017, v. 1, p. 129-144. Disponível em: [https://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPESP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](https://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

ADRIÃO, T., ARAUJO, F. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 17, e86124. Janeiro de 2023.

ADRIÃO, T.; QUIBAO, J.; MORI, A. da S. Financeirização e assetização da e na educação básica: análise da literatura em publicações internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S. l.], v. 40, n. 1, 2024. DOI:

10.21573/vol40n12024.140252. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/140252>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão. IE/UNICAMP**, Campinas, n. 217, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 maio. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

BERGSTRÖM, Ylva. The Universal Right to Education: Freedom, Equality and Fraternity. **Studies in Philosophy and Education**, v. 29, p. 167–182, 2010. Disponível em: link. Acesso em: 13 abr. 2025.

CHENAIS, F. **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo, Boitempo, 2005.

DE CONTI, B.; VILLEN, P. Financeirização e educação: lógicas irremediavelmente irreconciliáveis. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7764>. Acesso em: 14 maio. 2025.

DOWBOR. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. Edições Secs. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/05/Dowbor-O-capitalismo-se-desloca-Edicoes-SescSP-2020.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FOSTER, John. A crise financeira global. **Revista Outubro**, n.18, 2009. Disponível em:  
<https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-01.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, R. P.. Reformas Educativas no Brasil na Década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. 2000. p. 77- 94. Autêntica.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katálysis. Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 19 maio 2025.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; CARVALHO, Luiz Marcelo de; FUSARI, José Cerchi. **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 85-95 ISBN: 978-85-8203-022-6. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/cap-1-interferencias-privadas-na-escola-basica.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

PERONI, V. M. V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 19–31, maio 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 12. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2025.

TOMASEVSKI, Katarina. **Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple**. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004. Disponível em: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education\\_Tomasevski\\_0.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf).

SACHS, Ignacy. O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 33, p. 149–156, maio 1998.

SACRISTÁN, G. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 1 -54.

SADER, Emir. Público versus mercantil. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de jun. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1906200310.htm>. Acesso em: 25 maio 2025.

SHAEFFER, Sheldon. Prefácio do Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. In: TOMASEVSKI, Katarina. **Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple**. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004. p. 8. Disponível em: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education\\_Tomasevski\\_0.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.

SILVEIRA, A. A. D.; ADRIÃO, T. As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 145–166, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65523. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65523>. Acesso em: 21 maio. 2025.

VEDOVATO, Luís Renato; BARRETO, Michelle Camille. Tratados Internacionais de Direitos Humanos e o Estado Brasileiro: incentivo na construção de políticas públicas. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2016. DOI: 10.18829/rp3.v1i2.17360. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/15260>. Acesso em: 16 abr. 2025.

XIMENES, S. B.. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1027–1051, out. 2014.

**TRANSPORTE ESCOLAR NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO  
DOS RECURSOS DO PROGRAMA ESTADUAL DO TRANSPORTE ESCOLAR  
EM 2024**

Marilena de Fátima Bal dos Passos  
Secretaria Estadual de Educação do Paraná  
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba  
marilenabal@yahoo.com.br

Simony Rafaeli Quirino  
Universidade Federal do Paraná  
simonyrafaeli@hotmail.com

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Transporte Escolar; Programa Estadual de Transporte Escolar/PETE Paraná.

## **Introdução**

A necessidade de estudar sobre o transporte escolar, enquanto política pública, se destaca a partir do pressuposto de que, garantir o transporte é uma das formas de assegurar direitos já adquiridos. Assim sendo, o programa suplementar de transporte escolar é um dever do Estado, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, Inciso VII), e a sua oferta é um dos elementos para a garantia do direito à educação.

No que se refere à garantia do transporte escolar, as responsabilidades de cada ente federado são citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), em que o Artigo 10, Inciso VII, prevê a incumbência aos Estados de “assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos” (Brasil, 1996), e no Artigo 11, Inciso VI, prevê a incumbência aos Municípios de “assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos” (Brasil, 1996). Dessa forma, a responsabilidade dos estados e dos municípios será de assumirem o traslado dos alunos de suas respectivas redes.

Com relação ao financiamento do transporte escolar, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do governo federal, mantém dois programas relacionados: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola.

O PNATE, instituído pela Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004, objetiva apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, que residam em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira em caráter suplementar à estados e municípios e Distrito Federal. O programa transfere de forma automática recursos para custear despesas com manutenção do transporte escolar. Os valores são transferidos em duas parcelas anuais, geralmente em março e agosto. O cálculo dos recursos é baseado no censo escolar do ano anterior vezes o valor *per capita* definido e divulgado pela página do FNDE (FNDE, 2024).

O Programa Caminho da escola, foi criado em 2007, e tem por objetivo garantir o acesso diário e a permanência de estudantes que residem em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de educação básica. Este programa se concretiza por meio da oferta de ônibus, embarcações e bicicletas. Os entes federados podem adquirir os veículos por meio de assistência financeira do FNDE, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), de acordo com a disponibilidade orçamentária consignada na Lei Orçamentária Anual ou linha de crédito junto a instituições financeiras (FNDE, 2024).

Verifica-se, assim, que há programas do governo federal que direcionam recursos suplementares aos estados e municípios para a garantia do direito ao transporte escolar. No entanto, por se tratar de um recurso suplementar, muitos estados e municípios necessitam complementar esses recursos. Isso acontece, por exemplo, no estado do Paraná que possui um programa próprio e específico para complementar os recursos direcionados ao transporte escolar dos estudantes da rede estadual de ensino. Trata-se do Programa Estadual do Transporte Escolar (PETE).

Assim sendo, no Estado do Paraná, o transporte escolar é realizado pelos municípios, com recursos próprios (provenientes da vinculação de recursos de impostos e transferências; do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Salário Educação), com recursos provenientes da União, por meio do PNATE e do Caminho da Escola, e por meio

do Programa Estadual do Transporte Escolar, com os recursos financeiros consignados no Orçamento Estadual.

Esse trabalho tem por objetivo analisar o Programa Estadual do Transporte Escolar do Estado do Paraná (PETE-Paraná), mais especificamente, no que se refere à distribuição dos recursos desse programa entre os municípios do estado do Paraná no ano de 2024.

Cabe destacar que, em levantamento bibliográfico realizado para a elaboração desta pesquisa, foram encontrados poucos estudos envolvendo a temática do transporte escolar, e que apenas um abordava aspectos do transporte escolar no estado do Paraná (Hochulli, 2014), porém sem análises relacionadas ao financiamento do PETE, o que também justifica a necessidade de realização desta pesquisa.

## **Metodologia**

O estudo se baseou em análise documental buscando realizar a revisão das bases legais sobre o transporte escolar, sendo a legislação do Estado do Paraná o ponto focal da pesquisa. Além disso, os documentos publicizados no portal do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR), órgão que administra o Programa do Transporte Escolar no Estado do Paraná, também foram revisados.

Além disso, foi analisada a tabela de recursos do PETE 2024 disponibilizada no portal do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (no *link* do Programa Estadual de Transporte Escolar), com o objetivo de compreender a distribuição de recursos desse programa entre os 399 municípios do Estado do Paraná. Cabe destacar a dificuldade encontrada para acessar os dados do programa no momento de realização da pesquisa (junho a novembro de 2024), pois no portal citado acima estava disponível para consulta pública apenas uma tabela com o valor repassado no ano de 2024 e a organização dos dados se dava pela citação dos nomes dos municípios em ordem alfabética. Os valores dos recursos repassados em anos anteriores não permanecem para consulta pública.

Assim, para as análises referentes à distribuição dos recursos do Programa em 2024, foi necessário inicialmente a classificação dos municípios por Núcleos Regionais de Educação (organização interna utilizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED)). Além dessa categorização por Núcleos, uma segunda categorização foi realizada a partir dos valores recebidos do PETE em 2024, considerando o conjunto de núcleos que

receberam até R\$5.000.000,00; núcleos que receberam de R\$5.000.000,01 até R\$10.000.000,00 e núcleos que receberam mais de R\$ 10.000.000,00.

## **Resultados e Discussão**

O Estado do Paraná oferta transporte escolar para o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio de assistência financeira aos municípios, que ocorre pelo Programa Estadual de Transporte Escolar, instituído pela Lei nº 11.721/1997.

Este programa conta, para além dos recursos do Programa Nacional do Transporte Escolar, com recursos financeiros consignados no orçamento estadual, direcionados especificamente para a manutenção do transporte escolar dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino, da zona rural e urbana, que residam a uma distância igual ou superior a 2.000 metros (2 quilômetros) das escolas em que estão matriculados. Além disso, também são atendidos pelo programa estudantes que residem a uma distância menor que a estabelecida, mas que apresentam justificativa de risco no trajeto, dificuldade de locomoção, entre outras situações (Paraná, Resolução nº 777/2013).

O PETE, em vigor no Estado do Paraná há vinte e sete anos, apresentou alterações em sua configuração inicial estipuladas pelas seguintes legislações: Lei nº 14.584/2004 e Lei nº 17.568/2013 (em vigência). Conforme, o Decreto nº 2.878/2008, os critérios, as formas de transferência de recursos, a execução, o acompanhamento e a prestação de contas dos recursos financeiros passam a ser normatizados por Resolução Estadual da Secretaria de Estado da Educação. A partir deste Decreto foram estabelecidas quatro Resoluções (Resolução nº 1.506/2009, Resolução nº 1.422/2011, Resolução nº 2.206/2012, Resolução nº 777/2013), sendo a Resolução nº 777/2013, a vigente. Além disso, no decorrer deste período, Decretos e Resoluções foram aprovadas para efetivar a regulamentação do programa, atendendo aos critérios da legislação federal e estadual, nos diversos aspectos que envolvem a execução do transporte escolar, como a normatização do Sistema Nacional de Trânsito, Normas e Princípios da Licitação e Contratação e a prestação de contas das transferências de recursos financeiros.

A Lei nº 17.568/2013 prevê que os recursos serão repassados aos municípios no valor *per capita*, calculado conforme os critérios definidos em Resolução específica

expedida pela Secretaria de Estado de Educação. Os mesmos serão transferidos até o último dia de cada mês, no período de fevereiro a novembro do ano em curso, podendo ser executado de forma direta ou terceirizada, sendo o município responsável pela execução do recurso transferido.

Já, a Resolução nº 777/2013, estabelece os critérios para transferência dos recursos financeiros aos municípios, tendo por base: a) o custo aluno/quilômetro, resultado da aplicação da Metodologia de Custos implementada no Sistema de Gestão do Transporte Escolar (SIGET), decorrente do preenchimento, pelos Municípios, das informações sobre o transporte escolar, tomando por base o ano anterior; b) o número de alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino que utilizam o transporte escolar, cadastrados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e no Sistema da Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no ano em curso, respeitados os critérios de uso do transporte escolar; c) para os meses de fevereiro a junho será considerado no cálculo o número de alunos cadastrados no SERE e no SEJA do ano anterior, sendo o ajuste para o número de alunos do ano vigente realizado nas demais parcelas (PARANÁ, 2013).

Os custos do transporte escolar são estabelecidos a partir da Metodologia de Apropriação de Custos com o Transporte Escolar Público no Paraná, como já citado anteriormente. Por meio desta Metodologia, definiu-se um modelo simplificado para o cálculo dos custos de transporte escolar. O sistema é alimentado pelos representantes de cada município, o preenchimento das informações solicitadas impacta no cálculo de repasse que ocorre de acordo com todas as informações contidas no sistema (Plano do Transporte Escolar/2014). No quadro abaixo pode-se verificar os dados utilizados para estabelecer esses custos.

**Quadro 1 – Dados utilizados para a Metodologia de Apropriação de Custos com o Transporte Escolar Público no Paraná.**

<b>DADO</b>	<b>FONTE</b>	<b>FORMA DE OBTENÇÃO</b>
Quilometragem	Subsistema de Otimização de Rotas (SIGET).	Cálculo processado pelo SIGET.
Parâmetros Referenciais	Definição institucional via Normas de Gestão do Transporte Escolar Público do Paraná.	Definidos pela SEED e municípios.
Preços de Combustível	Formulário de Combustíveis (SIGET).	Coleta sistemática via municípios e cadastro no SIGET.
Coefficiente de cálculo do percentual de manutenção	Definição via gestor do sistema com base em informação de mercado.	Consulta aos referenciais de custos proporcionais disponíveis no mercado.
Coefficiente de consumo médio de combustível	Formulários de veículo, rota e combustível (SIGET).	Cálculo realizado a partir de dados fornecidos pelos municípios via formulário do SIGET, sobre o consumo médio dos veículos, por quilômetro rodado.
Custos com Pneus	Cálculo pela vida útil dos pneus.	Cálculo realizado a partir de dados fornecidos pelos municípios no SIGET, sobre a vida útil dos pneus.
Custos de Pessoal	Formulário de condutor, monitor e de pessoal (SIGET).	Cadastro sistemático do pessoal envolvido com o atendimento ao transporte escolar.
Depreciação dos Veículos	Informação do custo de aquisição e idade do veículo via formulário.	Cadastro sistemático dos veículos envolvidos com o atendimento ao transporte escolar.
Serviços de Terceiros	Formulário de fornecedores.	Cadastro sistemático de fornecedores no SIGET.

**Fonte:** Metodologia de apropriação de custos com o transporte escolar público do Paraná (SEED-PR, 2014, p. 33).

Essa metodologia tem como foco tornar o cálculo dos custos do transporte escolar mais próxima as reais condições da oferta do serviço do transporte escolar. A operacionalização, ocorre a partir de fontes primárias e cálculos mecânicos e automáticos pelo SIGET, em decorrência ao cadastro das informações (SEED-PR, 2014).

O acompanhamento, desenvolvimento e normatização do transporte escolar, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, é de responsabilidade do Comitê Estadual de Transporte Escolar. Instituído pelo Decreto nº 2.038/2011, este Comitê é entendido como uma unidade colegiada de nível de direção superior, de caráter consultivo e de natureza técnica, sem ônus para o Estado do Paraná, tendo por objetivo o desenvolvimento e normatização da Rede de Transporte Escolar no âmbito do Sistema Estadual de Educação Básica, ofertados pelas redes estadual e municipais. Sua composição é interinstitucional e

multiprofissional, e deve contar com o gerente do Departamento de Transporte Escolar indicado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional – FUNDEPAR; um representante da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte; um representante da Secretaria de Estado da Fazenda; um representante da Secretaria de Estado de Infraestrutura e Logística; um representante do Departamento de Trânsito – DETRAN; um representante da Associação dos Municípios do Paraná – AMP; um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná – UNDIME/PR, um representante dos professores da Rede Estadual de Educação; um representante dos pais dos estudantes da Rede Estadual de Educação (PARANÁ, 2021).

A publicidade das informações sobre os recursos financeiros do Programa Estadual de Transporte Escolar ocorre na página eletrônica do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional, nos meses de fevereiro e junho de cada ano, podendo ocorrer alterações nos valores em caso de fato superveniente (PARANÁ, 2013). Como já destacado anteriormente, no momento da realização deste trabalho, se encontravam disponíveis apenas os dados referentes ao ano de 2024. Assim sendo, no próximo tópico, analisar-se-á como ocorreu a distribuição dos recursos do PETE entre os municípios do estado do Paraná no ano em questão.

### **Distribuição dos Recursos do PETE no Estado do Paraná em 2024**

No ano de 2024, as transferências do PETE totalizaram R\$235.191.122,80, sendo que os 399 municípios do Estado do Paraná receberam recursos desse programa. Na primeira categoria analisada (núcleos que receberam até R\$ 5.000.000,00 do PETE em 2024) encontram-se onze Núcleos Regionais de Educação. Estes somam 111 municípios, representando 27% do total dos municípios do Estado, e receberam 12% do valor total dos recursos do PETE em 2024. Dentre eles, encontra-se o Núcleo Regional de Educação de Curitiba, o município tem 153 escolas da Rede Estadual, divididas em dez setores regionais (Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Centro, CIC, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara), e conta com escolas conveniadas. O município de Curitiba recebeu R\$2.114.488,06 em repasse para atender estudantes da rede estadual de educação que atendem aos critérios do direito ao transporte escolar público, estabelecidos no artigo 3º da Resolução nº 777/2013.

Tabela 1 - Distribuição dos recursos do PETE por Núcleos Regionais de Educação que receberam até 5.000.000,00, Paraná-2024.

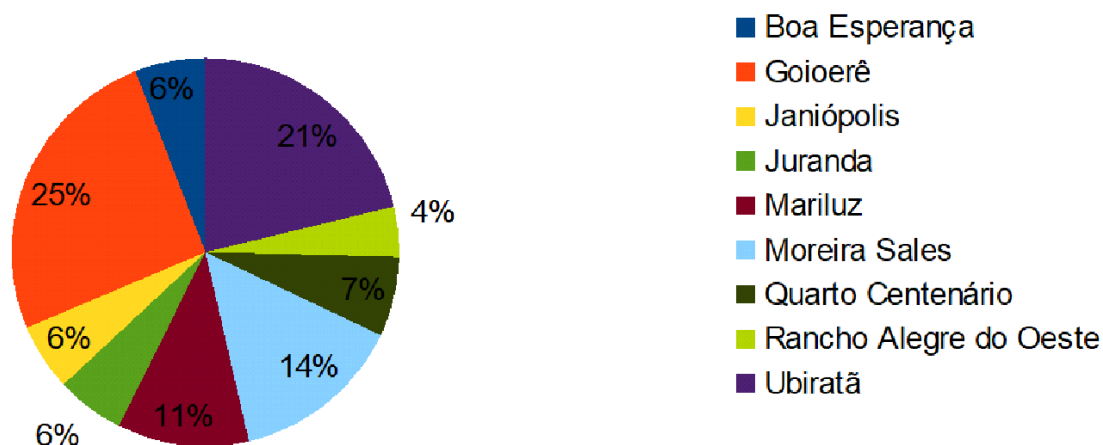
<b>Núcleo Regional de Educação</b>	<b>Valores repassados pelo PETE 2024 (em R\$)</b>
Jacarezinho	4.390.548,17
Paranavaí	4.093.249,15
Ivaiporã	4.063.250,91
Cianorte	3.520.856,09
Dois Vizinhos	3.171.863,2
Ibaiti	2.610.542,54
Wenceslau Braz	2.591.119,85
Curitiba	2.114.488,06
Loanda	1.992.746,66
Assis Chateaubriand	1.973.056,58
Goioerê	1.657.245,70
<b>Total</b>	<b>29.010.966,91</b>

Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (2024). Organizado pelas autoras.

Ainda nessa categoria, observou-se que os Núcleos Regionais de Educação de Jacarezinho, Paranavaí e Ivaiporã receberam valores superiores a R\$4.000.000,00. Já, os menores valores foram repassados aos Núcleos de Loanda, Assis Chateaubriand e Goioerê, todos receberam recursos abaixo de R\$2.000.000,00.

Desses casos, destaca-se o Núcleo de Goioerê que recebeu o menor valor repassado aos Núcleos Regionais do estado (R\$ 1.657.245,70). O Núcleo é composto por nove municípios, contudo foram os municípios de Goioerê (R\$422.467,09) e Uiratã (R\$351.649,90) que receberam o maior percentual desse recurso. O município de Rancho Alegre do Oeste ficou com o menor repasse (R\$69.175,30), o que pode ser explicado pelo fato do referido município apresentar apenas um estabelecimento de ensino da rede estadual, com a oferta de treze turmas e o total de 188 estudantes matriculados (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná/Consulta Escolas, 2024). A distribuição de recursos do PETE 2024, no Núcleo Regional de Educação de Goioerê, pode ser mais bem visualizada no gráfico abaixo.

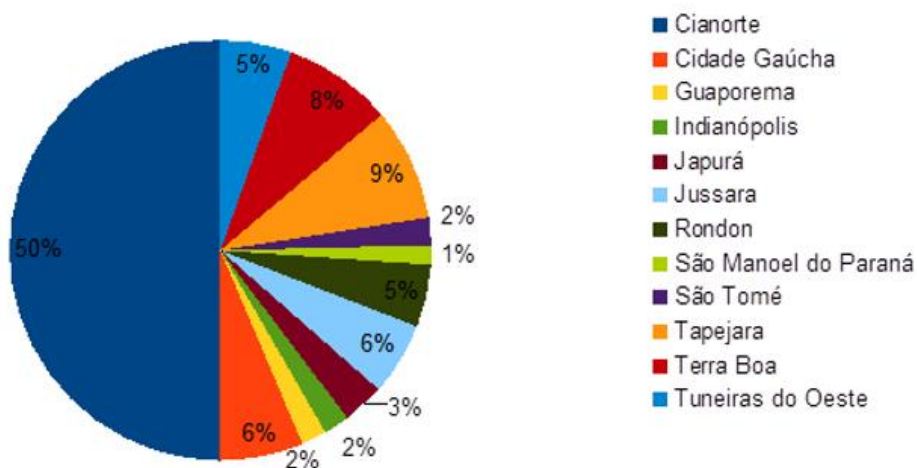
Figura 1 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Goioerê, Paraná, 2024.



Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

Outro Núcleo Regional de Educação, que se pode destacar nesta categoria, é o de Cianorte, no qual verifica-se que R\$1.757.719,18 dos recursos repassados pelo PETE 2024 foram direcionados à apenas um município (Cianorte), aproximadamente 50% dos recursos e os outros 50% no valor de R\$1.763.136,99 foram distribuídos entre os 11 municípios restantes, como se pode observar no gráfico a seguir.

Figura 2 – Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Cianorte, Paraná, 2024.



Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

A categoria intermediária (Núcleos que receberam de R\$5.000.000,01 até R\$10.000.000,00 de recursos do PETE 2024) apresenta 16 Núcleos Regionais de Educação, sendo composta por 221 municípios, representando 55% do total de municípios do Estado. O valor transferido pelo PETE para esses municípios (R\$111.006.279,63) compreende 47% do total de recursos transferidos pelo programa em 2024.

**Tabela 2 – Distribuição dos recursos do PETE por Núcleos Regionais de Educação que receberam de R\$5.000.000,01 até R\$10.000.000,00, Paraná-2024.**

<b>Núcleo Regional de Educação</b>	<b>Valores repassados pelo PETE 2024 (em R\$)</b>
Maringá	9.041.686,83
Paranaguá	8.893.067,71
Foz do Iguaçu	8.819.174,03
Apucarana	8.746.056,69
Guarapuava	8.303.031,59
Toledo	8.012.794,03
Cascavel	7.866.289,79
Campo Mourão	7.652.486,88
União da Vitória	7.376.892,33
Pato Branco	7.121.991,80
Francisco Beltrão	6.899.442,53
Telêmaco Borba	6.393.291,81
Cornélio Procópio	6.125.350,32
Umuarama	5.898.774,76
Pitanga	5.549.979,46
Laranjeiras do Sul	5.193.169,07
<b>Total</b>	<b>111.006.279,63</b>

Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (2024). Organizado pelas autoras.

Nesta categoria, o Núcleo Regional de Educação de Maringá é o maior em número de municípios (sendo composto por 25 municípios) e recebeu o maior valor de repasses do PETE 2024 R\$9.041.686,83. A cidade de Maringá foi a que recebeu o maior percentual de recursos (35%), isso pode ser explicado pelo fato do município dispor de 32 escolas estaduais e atender 33.859 matrículas na rede estadual (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná/Consulta Escolas, 2024). Os demais municípios que compõem esse Núcleo sediam poucos estabelecimentos de ensino (juntos os 24 municípios sediam 60 escolas estaduais) (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná/Consulta Escola, 2024), além disso observa-se em vários desses municípios a presença de apenas uma escola estadual. Assim sendo, por apresentarem menor número de matrículas, o repasse de recursos ao transporte escolar é menor. É, também no Núcleo Regional de Educação de

Maringá, que se encontram os municípios que tiveram os menores valores transferidos da categoria (Lobato R\$23.561,32 e Ourizona R\$25.684,38).

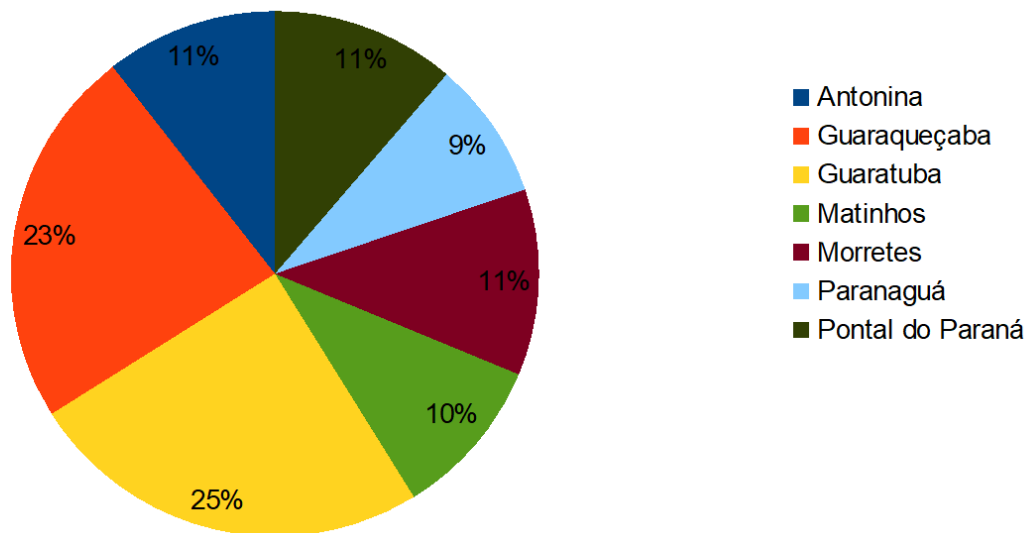
**Tabela 3 – Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Maringá, Paraná 2024.**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>Valores repassados pelo PETE 2024 (em R\$)</b>
Maringá	3.171.296,22
Sarandi	956.812,94
Mandaguaçu	734.658,72
Mandaguari	641.280,85
Colorado	594.886,55
Astorga	580.586,00
Marialva	534.651,05
Paiçandu	468.980,39
Presidente Castelo Branco	137.771,71
Floresta	134.960,73
Santa Fé	112.015,14
Santo Inácio	111.797,84
Flórida	105.180,56
Doutor Camargo	102.177,61
Floraí	96.833,67
Atalaia	90.837,03
Ângulo	81.604,02
Iguaraçu	76.013,56
Munhoz de Mello	67.315,14
Nossa Senhora das Graças	58.718,30
São Jorge do Ivaí	51.149,79
Ivatuba	49.608,57
Itambé	33.304,74
Ourizona	25.684,38
Lobato	23.561,32
<b>Total</b>	<b>9.041.686,83</b>

**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (2024). Organizado pelas autoras.

Os municípios do litoral do estado estão organizados no Núcleo Regional de Educação de Paranaguá que é composto por sete municípios (Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná), juntos esses municípios receberam R\$8.893.067,71 de repasses de recursos do PETE 2024, ficando em segundo lugar entre os Núcleos da categoria intermediária, que mais receberam recursos. As cidades de Guaratuba e Guaraqueçaba se destacam por terem recebido os maiores percentuais do recurso (25% e 23% respectivamente), o que pode estar relacionado ao fato da região litorânea utilizar transporte por via marítima.

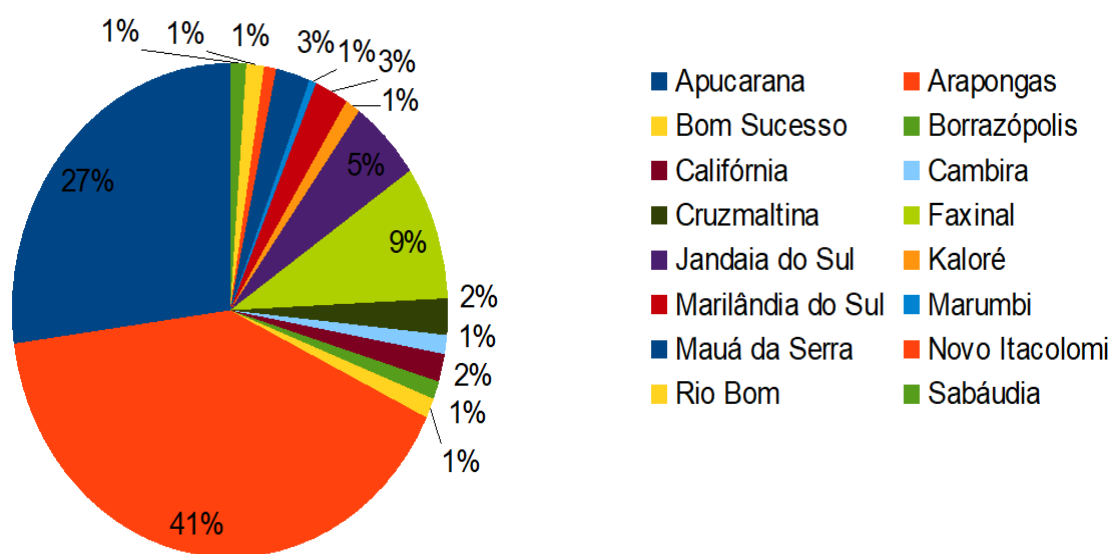
**Figura 3 – Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

O Núcleo Regional de Educação de Apucarana, quarto entre os Núcleos que mais receberam recursos nesta categoria, recebeu o total de R\$8.746.056,69 que foram distribuídos entre os 16 municípios que o compõem. O destaque são as cidades de Apucarana e Arapongas que receberam os maiores valores, totalizando juntas 68% do valor total repassado ao Núcleo. Os outros quatorze municípios dividem os 32% restantes do valor repassado. Observa-se uma quantidade significativa de municípios com valores reduzidos.

**Figura 4 – Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Apucarana, Paraná, 2024.**



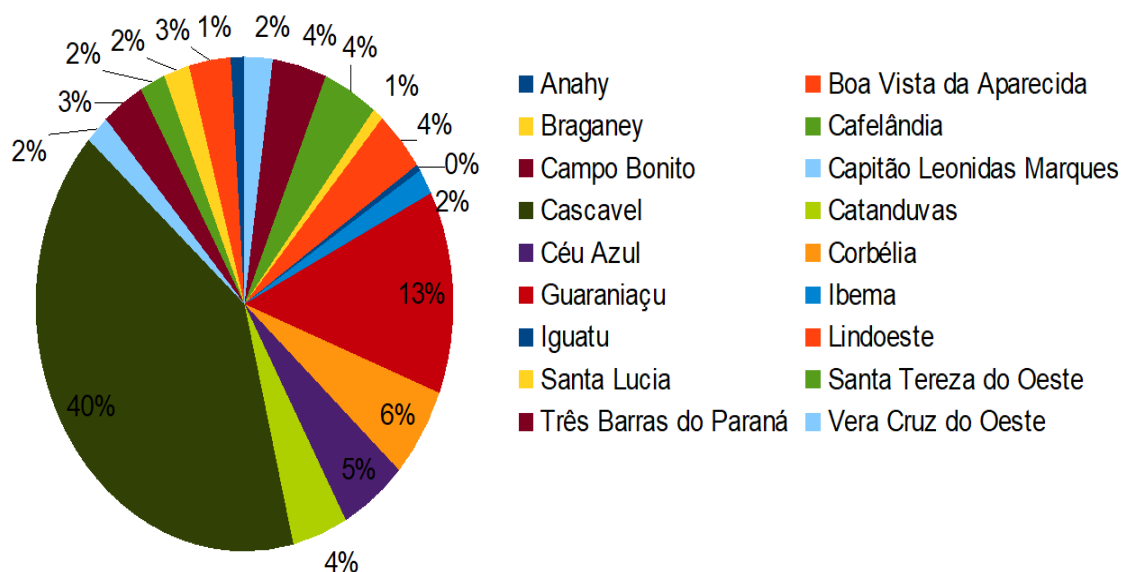
**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

Outros destaques dessa categoria são o Núcleo Regional de Educação de Cascavel e o Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. Em ambos os casos, um único município recebeu em torno de 40% dos recursos repassados pelo PETE 2024.

O Núcleo Regional de Educação de Cascavel é composto por 18 municípios e recebeu o valor de R\$ 7.866.289,79 de repasses de recursos do PETE 2024. Nesse caso, um único município (Cascavel) recebeu 40% dos recursos destinados ao Núcleo. A cidade de Cascavel possui 43 estabelecimentos de ensino, com registro de 39.760 matrículas estaduais (Secretaria Estadual de Educação/Consulta Escolas, 2024). Guaraniaçu recebeu 13% e os outros dezesseis municípios receberam valores próximos e baixos. Um exemplo, é o município de Iguatu que recebeu o valor de R\$33.654,50. Cabe destacar, no entanto, que este município é pequeno e dispõe de apenas um colégio estadual, uma escola municipal e um centro municipal de educação infantil (Secretaria Estadual de Educação/Consulta escolas, 2024).

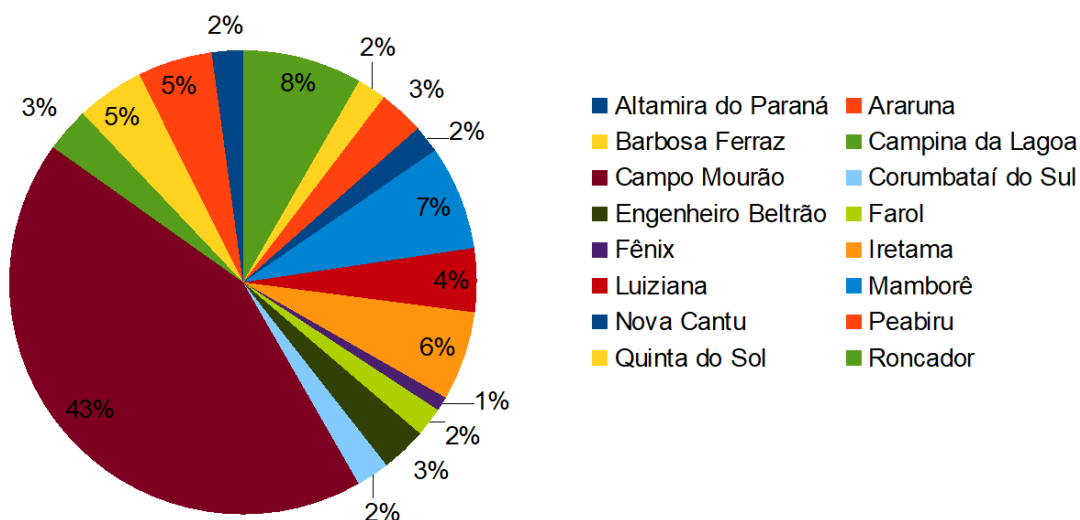
Já, o Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, é composto por 16 municípios e recebeu o valor de R\$ 7.652.486,88 de repasses de recursos do PETE 2024. Nesse caso, a maior parcela foi destinada ao município de Campo Mourão, o qual recebeu 43% dos recursos, valor superior ao repassado ao conjunto dos outros quinze municípios.

**Figura 5 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Cascavel, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

**Figura 6 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

Na categoria dos Núcleos que receberam mais de R\$10.000.000,00 de recursos do PETE 2024, encontram-se cinco Núcleos Regionais de Educação, compostos por 67 municípios, representando 16% dos municípios do estado. Ao todo esses Núcleos

receberam R\$85.118.676,27, o que representa 36% do valor total transferido pelo programa em 2024.

**Tabela 4 - Distribuição dos recursos do PETE por Núcleos Regionais da Educação que receberam mais de R\$10.000.000,00, Paraná-2024.**

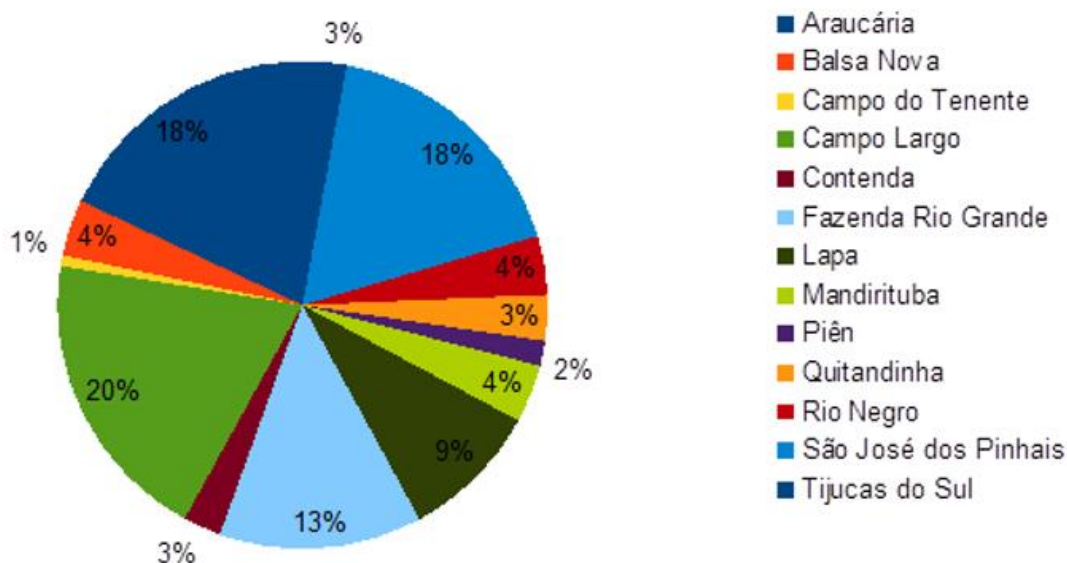
<b>Núcleo Regional de Educação</b>	<b>Valores repassados pelo PETE 2024 (em R\$)</b>
Área Metropolitana Sul	25.093.700,16
Área Metropolitana Norte	19.689,196,46
Ponta Grossa	18.735.869,97
Londrina	11.346.095,82
Irati	10.253.813,86
<b>Total</b>	<b>85.118.676,27</b>

Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (2024). Organizado pelas autoras.

Verifica-se que nessa categoria se encontram os dois Núcleos Regionais que circundam a capital paranaense - Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul e o Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte – e, embora, os Núcleos sejam compostos pela mesma quantidade de municípios, o NRE da Área Metropolitana Sul recebeu um valor superior de R\$6.000.000,00 em comparação com o NRE da Área Metropolitana Norte.

O Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, composto por 14 municípios, recebeu o total de R\$25.093.700,16 de recursos do PETE 2024. Campo Largo foi o município que recebeu o maior valor. Araucária e São José dos Pinhais ficaram cada um com 18% do total de recursos do núcleo. Já, Campo do Tenente e Piên, ficaram com os menores percentuais de recursos (1% e 2% respectivamente). No gráfico abaixo pode-se verificar essa distribuição.

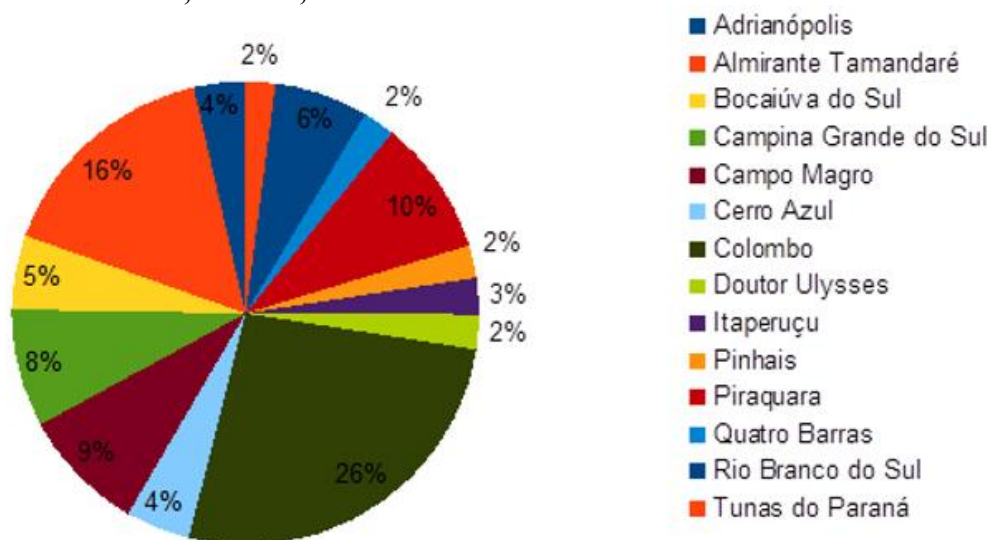
**Figura 7 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação/Área Metropolitana Sul, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

O Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte, é formado por 14 municípios e recebeu o total de R\$19.689.196,46 de recursos do programa PETE em 2024. O município de Colombo recebeu deste montante 26%, sendo o maior valor em relação aos demais municípios. Os municípios de Tunas do Paraná, Quatro Barras, Pinhais e Doutor Ulysses receberam os menores percentuais do recurso (2% do total de recursos encaminhados ao Núcleo Regional). Assim sendo, é possível observar uma grande diferença quando se compara os percentuais destinados aos municípios do mesmo Núcleo. O total destinado à oito municípios com os menores valores ficam abaixo do valor recebido pelo município de Colombo, por exemplo.

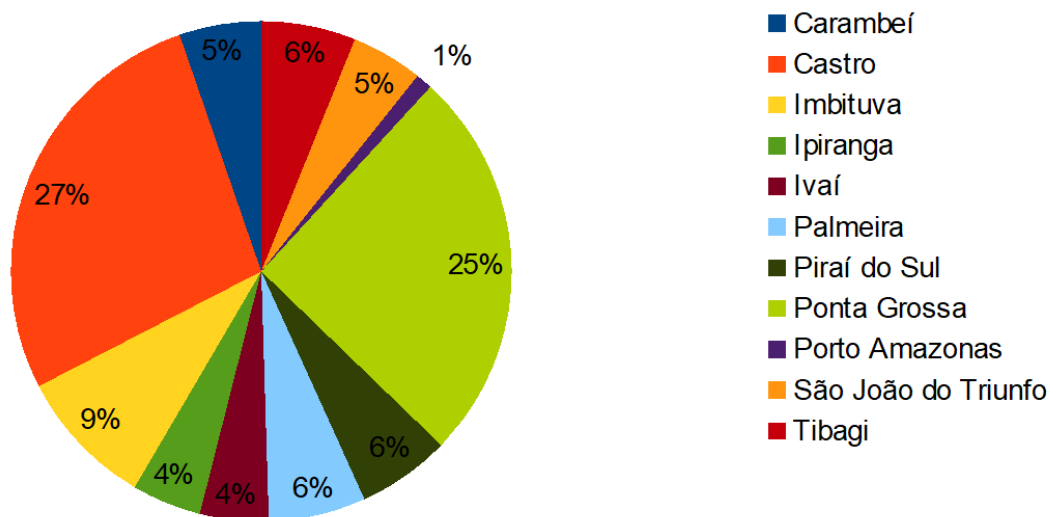
**Figura 8 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação/Área Metropolitana Norte, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

O Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, é composto por 11 municípios e recebeu o total de R\$18.735.869,97 do PETE 2024. Castro e Ponta Grossa receberam mais da metade dos recursos encaminhados ao Núcleo (27% e 25% respectivamente), sendo o restante do recurso distribuído entre os outros nove municípios, como se pode verificar no gráfico abaixo.

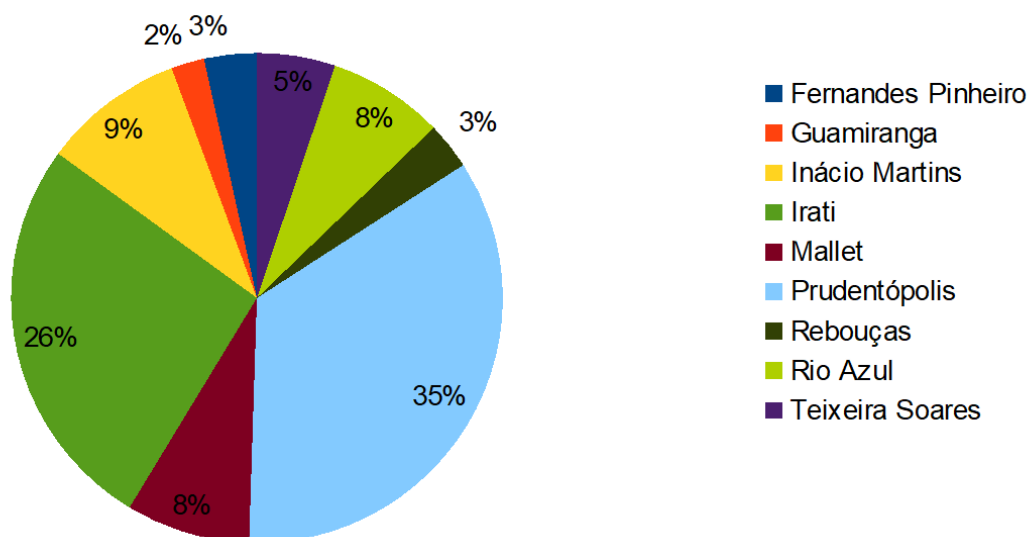
**Figura 9 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

No Núcleo Regional de Educação de Irati, essa situação também se repete, pois duas cidades (Prudentópolis e Irati) recebem mais da metade dos recursos destinados ao Núcleo (35% e 26% respectivamente), sendo o restante do recurso dividido entre os outros municípios. Já, o município de Guamiranga recebeu o menor valor percentual do Núcleo (2%).

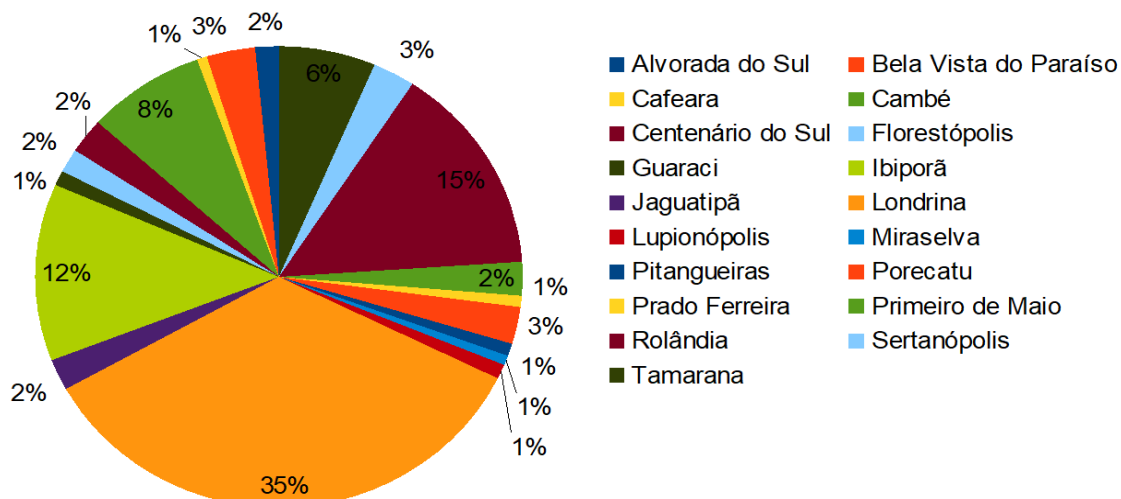
**Figura 10 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Irati, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

Outro destaque dessa categoria, é o Núcleo Regional de Educação de Londrina que é composto por 19 municípios e recebeu o valor de R\$ 11.346.095,82 de recursos do PETE em 2024. Uma regional grande, porém, composta por pequenos municípios que receberam valores baixos do programa, salvo no caso de Londrina que recebeu 35% do total de recursos do Núcleo, o que pode ser explicado pelo fato dessa cidade possuir 69 estabelecimentos da rede estadual de ensino e ter 55.168 alunos matriculados na rede estadual (Secretaria Estadual de Educação do Paraná/ Consulta Escolas, 2024).

**Figura 11 - Distribuição dos recursos do PETE no Núcleo Regional de Educação de Londrina, Paraná, 2024.**



**Fonte:** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional/SEED-NRE (2024). Organizado pelas autoras.

Em síntese, a análise dos dados permitiu verificar que a maioria dos municípios sede dos Núcleos Regionais de Educação receberam os maiores valores do repasse do PETE em 2024. Isto ocorreu em 17 dos 32 Núcleos Regionais de Educação (Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Londrina, Maringá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Toledo e Umuarama), o número de matrículas na rede estadual de ensino indica a justificativa para o maior repasse. Além disso, nos Núcleos de Apucarana, Irati, Jacarezinho, Loanda, Ponta Grossa e União da Vitória, os municípios sede ficaram com o segundo maior valor de recursos repassados. O Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, foi o único caso em que o município sede ficou com o menor valor repassado pelo PETE em 2024, o que pode ser explicado pelas características peculiares dos municípios litorâneos, em que o uso do transporte escolar, por vias aquáticas, torna necessário valores superiores.

## Conclusão

O transporte escolar gratuito enquanto elemento para a garantia do direito à educação, possibilitando o acesso e a permanência de estudantes no espaço educacional, foi ponto fundamental a considerar na realização desta pesquisa. Assim sendo, o presente

trabalho teve como objetivo analisar o Programa Estadual do Transporte Escolar do estado do Paraná, por meio da análise da distribuição dos recursos no ano de 2024.

O estudo revelou que o Programa PETE, em vigência no Estado do Paraná há 27 anos, passou por alterações na legislação, apresentando mudanças na sua organização, como a criação do sistema de Gestão do Transporte Escolar, a implementação da Metodologia de Apropriação de Custos e a criação do Comitê Estadual do Transporte Escolar. No entanto, nos documentos relacionados ao programa não foi possível verificar questões relacionadas à satisfação dos usuários, bem como discussões sobre a acessibilidade. Além de não ser possível identificar o custo aluno/quilômetro, pois esse dado não estava publicizado, apenas os valores totais, repassados por município no ano de 2024, estavam disponíveis.

A execução do Programa Estadual de Transporte Escolar, no ano de 2024, repassou aos municípios paranaenses o total de R\$ 235.191.122,80, sendo que a totalidade dos 399 municípios receberam repasses. Ao analisar os valores por municípios, a partir da categorização por Núcleo Regional de Educação, percebeu-se uma variabilidade de valores, sendo que os municípios sede dos Núcleos Regionais de Educação, em sua maioria, receberam os maiores valores em comparação aos demais municípios. Destacam-se também os dois Núcleos Regionais de Educação próximos a capital (Área Metropolitana Sul e Área Metropolitana Norte), os quais receberam maior volume de repasse do PETE em 2024.

Contudo, a análise dos dados só foi possível no ano de 2024, devido ao fato de não estar disponível para consulta pública os recursos repassados em anos anteriores, o que impossibilita análises comparativas em série histórica da distribuição de recursos do programa.

Destaca-se a necessidade de novas pesquisas que envolvam aspectos relacionados ao financiamento do transporte escolar, visto que, a revisão de literatura apontou poucos trabalhos relacionados à temática. No que se refere ao Programa Estadual de Transporte Escolar do Estado do Paraná, as novas pesquisas poderiam abordar questões como: a aquisição de veículos para o transporte escolar via emenda parlamentar e o projeto de monitoramento do programa de transporte via terceirização. Além da necessidade de novas pesquisas que envolvam a atuação dos municípios na garantia do transporte escolar dos estudantes da rede estadual de ensino do Paraná, visto que, nesse formato do PETE, a oferta

do transporte escolar é de responsabilidade dos municípios (mesmo que as matrículas da rede estadual não sejam de sua alçada), pois os mesmos recebem recursos do Estado para isso.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>constituicao>constituicao>. Acesso em: 23 Jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br>civil\\_03>leis](https://www.planalto.gov.br>civil_03>leis). Acesso em: 12 Jul. 2024.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (FUNDEPAR). **Programa Estadual de Transporte Escolar**. Disponível em: <https://www.fundepar.pr.gov.br/Pagina/Programa-Estadual-de-Transporte-Escolar>. Acesso em: 20 Jul. 2024.

FNDE. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate>. Acesso em: 05 Ago. 2024.

FNDE. **Programa Caminho da Escola**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 05 Ago. 2024.

HOCHULI, Elisângela Belniak. **A Política do Transporte Escolar e a garantia do direito a educação à luz do regime de colaboração: o exemplo do Paraná**. Dissertação/Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

PARANÁ. **Lei nº 11.721/1997**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso em: 12 Jun. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 14.584/2004**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso em: 12 Jun. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 17.568/2013**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso em: 12 Jun. 2024.

PARANÁ. **Decreto nº 2.878/2008**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

PARANÁ. **Decreto nº 2.038/2011**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

PARANÁ. **Resolução nº 1.506/2009**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

PARANÁ. **Resolução nº 1.422/2011**. Disponível em:  
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

PARANÁ. **Resolução nº 2.206/2012**. Disponível em:  
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

PARANÁ. **Resolução nº 777/2013**. Disponível em:  
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Normas para gestão do transporte escolar público do Paraná**. Curitiba: SEED, 2014. Disponível em:  
<http://www.siget.pr.gov.br/Siget/portal>. Acesso em: 20 Jun. 2024.

PARANÁ. **Metodologia de apropriação de custos com o transporte escolar público do Paraná**. Elisângela Belniaki Hochuli; Sandra Teresinha da Silva (Orgs.) – Curitiba: SEED - PR, 2014. Disponível em: <http://www.siget.pr.gov.br/Siget/portal>. Acesso em: 18 Jun. 2024.

PARANÁ. **Consulta Escolas**. Disponível em:  
<https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/templates/initial2.xhtml;jsessionid=SMkkGjMCUrn92o4-GXnxJz22JWZpRkB7M3vYoCNE.sseed75181?windowId=747>. Acesso em: 07 Ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Núcleos Regionais da Educação**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/secretaria\\_educacao](https://www.educacao.pr.gov.br/secretaria_educacao). Acesso: 05 Ago. 2024.

**O CRIVO DO EXECUTIVO NA ESCOLHA DOS(AS) DIRETORES(AS) DAS  
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA: DA INDICAÇÃO  
AOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR E DOS PLANOS DE GESTÃO  
ESCOLAR À INDICAÇÃO**

*EL FILTRO DEL PODER EJECUTIVO EN LA SELECCIÓN DE LOS/LAS  
DIRECTORES(AS) DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE SANTA  
CATARINA: DE LA DESIGNACIÓN A LOS PLANES DE GESTIÓN ESCOLAR Y DE  
LOS PLANES DE GESTIÓN ESCOLAR A LA DESIGNACIÓN*

Janete Palú  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
janetepalu@sed.sc.gov.br

Oto João Petry  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
oto.petry@uffrs.edu.br

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

**Palabras clave:** Políticas Educativas. Gestión Escolar. Gestión Democrática.

## **Introdução**

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente (Freire, 1995, p. 25).

Esta pesquisa se insere no campo das Políticas Educacionais e versa sobre a gestão educacional e escolar em Santa Catarina (SC). Tem como objetivo realizar uma análise crítica da política de escolha dos(as) diretores(as) escolares instituída por meio dos Planos de Gestão Escolar (PGEs) ao longo dos dez anos de vigência desses dispositivos, o que correspondente ao período de 2013 a 2023. Ressalta-se que os PGEs são compreendidos não apenas como instrumentos de escolha dos dirigentes escolares, mas também como expressões da nova governança educacional e escolar. Nesse contexto, destaca-se a

manutenção do crivo do Poder Executivo enquanto um elemento central na política de escolha dos(as) diretores(as) em Santa Catarina, o que evidencia uma tensão entre a participação democrática, controle governamental e patrimonialismo/clientelismo.

Os PGEs foram implantados em Santa Catarina em 2013, antes mesmo do PNE (2014) e do PEE/SC (2015), como parte de uma nova política de escolha de diretores(as) associada à Gestão Democrática (GD). Sua implementação pode ter sido influenciada pelas recomendações da OCDE, especialmente pelo relatório de 2010, que orientou políticas educacionais no estado e foi citado pelo CEE/SC e no PEE/SC 2025.

Apesar de os PGEs terem sido anunciados como mecanismos voltados à promoção da GD, na prática, observa-se a ausência de respaldo legal que assegure efetivamente tal diretriz. A existência de uma Lei de Gestão Democrática (LGD) em Santa Catarina permanece uma quimera, mesmo que seja demandada pelo PNE (Brasil, 2014) e PEE/SC (2015) — tendo em conta que a lei específica não foi apresentada na Assembleia Legislativa, nem tampouco debatida e aprovada. A GD, contraditoriamente, foi instituída via Decreto, que é um instrumento muito frágil de democracia.

As primeiras alterações no Decreto N.º 1.794, que instituiu os PGEs em Santa Catarina, ocorreram em 2015 por meio de quatro novos decretos. Em 2017, o decreto original foi revogado e substituído pelo Decreto N.º 1.281, que foi posteriormente revogado em 2019 pelo Decreto N.º 194. Em 2023, ano em que a política completou dez anos, o Decreto N.º 273 instituiu nova diretriz, o que permitiu a indicação política de diretores(as) pelo Poder Executivo nos casos em que a votação do PGE não atingisse o quórum mínimo de 50% em cada segmento da comunidade escolar.

Diante do exposto, esta pesquisa busca investigar como os PGEs foram (re)configurados ao longo de seus dez anos de vigência em Santa Catarina, qual seu *modus operandi* na gestão educacional e escolar e em que medida esses instrumentos mantêm o crivo do Executivo sobre a escolha de diretores(as), mesmo sob o discurso da gestão democrática. A análise também problematiza como os PGEs ressignificam os conceitos de democracia, gestão democrática e participação, e se contribuem ou não para o fortalecimento de uma democracia de maior intensidade nas escolas públicas do estado.

Argumenta-se que a análise da política de nova governança implementada pelos PGEs em Santa Catarina exige, ainda que de forma breve, a discussão dos conceitos de democracia, gestão democrática, neoliberalismo e nova governança. A compreensão desses

conceitos, em suas complexidades e nuances, é essencial para oferecer subsídios teórico-conceituais que possibilitem compreender as relações de poder envolvidas e os impactos dessa política na gestão democrática das escolas públicas estaduais.

A democracia ocidental é uma construção histórica recente, ligada às revoluções americana e francesa (Bobbio, 2017). Segundo Bobbio (2024), democracia é uma forma de governo em que decisões coletivas são tomadas com a participação, direta ou indireta, do maior número possível de pessoas afetadas, a fim de expressar a autonomia da vontade geral em contraposição ao autoritarismo, caracterizado pela heteronomia. Há consenso em definir a democracia como oposta à concentração autoritária do poder.

No século XXI, a defesa da democracia se mostra urgente, diante do declínio da liberdade global pelo 18º ano consecutivo, o que afetou cerca de um quinto da população mundial (Freedom House, 2024). O Brasil, destacado no relatório, registrou retrocessos com líderes eleitos que adotaram práticas autoritárias para se manter no poder. Em 2023, após a derrota eleitoral, Jair Bolsonaro contestou sem provas os resultados, recusou reconhecer formalmente a derrota, além de que seus apoiadores atacaram instituições democráticas. Isso tudo evidenciou a fragilidade do processo democrático no país.

Ao analisar o percurso histórico da democracia brasileira, Avritzer (2019) descreve essa trajetória por meio de movimento pendulares, marcado por avanços e retrocessos, especialmente entre 2013 e 2022 —período em que sofreu ataques severos e quase sucumbiu (Palú, 2024). Nesse cenário, destaca-se a educação democrática como base essencial para preservar e fortalecer a democracia, conforme preconizado por autores como Bobbio (2024), Dewey (1979) e Freire (2022).

John Dewey foi um dos primeiros a defender a educação como base da democracia, destacando em “Democracia e Educação” (1979) que a manutenção de um governo popular depende de cidadãos educados, quando afirmou que “sem educação não haveria democracia” (Lima, 2021). De forma semelhante, Anísio Teixeira ressaltou a importância da educação pública, gratuita e igualitária, além de apontar que a democracia exige “a mais difícil das educações” — aquela que prepara cidadãos livres, críticos e participativos (Teixeira, 2009). Essa perspectiva é reforçada por Palú (2024), que considera a educação não apenas estruturante, mas fundamental e indispensável para a existência da democracia.

A democracia não é um estado natural, mas um processo construído, para o qual as pessoas precisam ser formadas por meio da educação (Bobbio, 2024 *apud* Souza, 2024). O

autor italiano defende que a democracia deve ser vista não apenas como princípio ou procedimento, mas como objetivo a ser alcançado pela educação escolar. Assim, a escola pública tem papel fundamental na formação do cidadão democrático, base para o fortalecimento da sociedade democrática. Para Bobbio (2024, p. 14), “a democracia será completa quanto nos sentirmos, todos, cidadãos do mundo. Esses cidadãos do mundo nascerão da escola ou não nascerão”.

Diante disso, defende-se que os sistemas de ensino e as escolas devem ser administrados democraticamente, de modo a promover condições reais para o exercício da democracia. No Brasil, foi a sociedade civil — composta por educadores, estudantes e movimentos sociais — que liderou a reivindicação da gestão democrática durante a redemocratização, o que culminou em sua inclusão como princípio fundamental na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, VI). Apesar dessa conquista, persistia a necessidade de explicitar, com maior precisão, os significados e as formas de materialização da GD no contexto educacional brasileiro.

Sobre o entendimento de GD, Lima (2014) afirma que, na segunda metade do século XX, em países como Portugal e Brasil, que vivenciaram regimes autoritários por longos períodos, é provável que seja difícil identificar um ideal político-educacional com maior significado democrático e capacidade transformadora do que o que se manifestou na categoria “gestão democrática das escolas”. Apesar dos diferentes entendimentos de GD, o autor destaca três dimensões básicas associadas à gestão democrática, que são: eleição, colegialidade e participação na decisão (Lima, 2014). Conforme o autor, “Trata-se de três dimensões consideradas cruciais, certamente associadas a outras também relevantes, mas, em todo o caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas” (Lima, 2014, p. 1071).

Nos anos 1990, quando a GD ainda estava em busca de caminhos para a sua materialização na educação e escola pública, ela passou a ser confrontada pelas demandas neoliberais, que priorizaram eficiência e racionalidade instrumental, influenciadas por teorias como a reinvenção do governo, nova gestão pública e nova governança (Lima, 2018). No Brasil, esse avanço neoliberal ocorreu durante a aprovação da LDBEN 9.394/1996, que reafirmou o princípio constitucional da GD. A LDBEN prevê a participação de profissionais da educação e das comunidades escolares no projeto pedagógico como mecanismos de GD (Brasil, 1996). Todavia, essa concepção ficou

restrita a um princípio orientador, sem se traduzir em práticas efetivas em muitos contextos (Lima, 2018).

No século XXI, as novas formas de governança se fortaleceram junto ao neoliberalismo contemporâneo, visto que se adaptaram ao contexto brasileiro dentro de um processo global de internacionalização das políticas públicas educacionais. O neoliberalismo, mais que uma doutrina voltada à privatização, configura-se como uma racionalidade centrada na lógica da concorrência, que permeia diversas esferas da vida social. Essa lógica promove uma nova forma de governar e produzir cidadania alinhada às demandas do mercado (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016). Na educação pública, isso se manifesta pela valorização de princípios como eficiência, desempenho e responsabilização individual, que passam a influenciar a gestão escolar, as práticas pedagógicas e as relações educacionais. No viés desse pensamento, “[...] o neoliberalismo pode ser compreendido como um movimento de generalização da racionalidade do mercado a toda a existência, que passa a ser concebida como uma empresa” (Palú, 2024, p. 92).

No contexto hodierno, o neoliberalismo passou por reconfigurações que levaram estudiosos a denominá-lo *novo neoliberalismo* (Puella-Socarrás, 2008; Dardot; Laval, 2019) ou *neoliberalismo contemporâneo* (Palú, 2024). Essa fase emergiu a partir de eventos como a crise financeira global de 2008, a crise econômica na Grécia (2015), a eleição de Donald Trump (2016), o referendo do Brexit (2017) e a ascensão de Jair Bolsonaro no Brasil (2018), além dos impactos da pandemia de covid-19. Esse neoliberalismo reformulado se caracteriza pelo fortalecimento do nacionalismo, por fechamento de fronteiras, bem como por avanço do conservadorismo ou neoconservadorismo e pelo retorno de regimes autoritários com traços neofascistas, marcados por violência estatal, xenofobia e discursos contra os direitos humanos (Dardot; Laval, 2019).

Em “Nas Ruínas do Neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente”, Brown (2019) destaca a crescente articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, uma aliança aparentemente contraditória, mas que tem se fortalecido globalmente. A literatura também aponta que neoliberalismo e nova governança compartilham trajetórias convergentes. Segundo Brown (2018), a ideia e linguagem da “governança” ganharam destaque nas últimas duas décadas em diversos setores, embora não fizessem parte das formulações originais do neoliberalismo de autores como Friedman

e Hayek, nem das reformas neoliberais das décadas de 1970 e 1980. Essa aproximação se consolidou apenas a partir dos anos 2000, quando a governança se tornou o principal modo de gestão do neoliberalismo contemporâneo, a ponto de se tornarem inseparáveis: “[...] a governança tornou-se sua principal forma administrativa, sem a qual o neoliberalismo contemporâneo é impensável” (Brown, 2018, p. 16). Assim, “governança” é compreendida como um modelo de governo que envolve diversos modos, processos, atores e instrumentos com interesses variados na gestão pública, articulando-se às características do neoliberalismo (Silva; Hypolito, 2022, p. 82).

Nos anos 1980, em Santa Catarina, houve intensos tensionamentos ligados ao processo de democratização, com conquistas importantes impulsionadas por movimentos sociais, como a elaboração do PEE (1985-1988), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e a aprovação de lei que garantia a eleição de diretores nas escolas estaduais (Palú; Petry, 2020). Tanto no contexto nacional quanto estadual, a GD foi associada à escolha direta dos dirigentes escolares, vista como elemento central para consolidar a democracia no governo das escolas públicas.

No entanto, na educação estadual catarinense, as eleições para diretores(as), conquistadas legalmente nos anos 1980 e 1990, foram posteriormente declaradas inconstitucionais. Isso evidenciou a utilização de mecanismos jurídicos para manter o crivo do Executivo (Castro, 2022) na escolha dos(as) diretores(as), preservando a indicação política até 2013. Nesse ano, com a instituição dos PGEs, estabeleceu-se uma nova política de escolha, influenciada por diversos atores e processos, que configurou uma nova governança na educação pública estadual.

O conceito de crivo do Executivo (Castro, 2022) se refere ao filtro previamente estabelecido pelo Poder Executivo — por meio de seus agentes nas secretarias de educação das diversas esferas subnacionais — que determina quem pode ocupar a função de diretor(a) escolar. Essa discricionariedade se manifesta especialmente nos processos de indicação política, mas também pode estar presente nas formas mistas de escolha, como na seleção de diretor(a) e na escolha pela comunidade por meio do PGE, que, de acordo com a forma como esse instrumento assumir, pode funcionar como um mecanismo limitador da participação democrática e enfraquecedor da democracia escolar (Castro, 2022). Ao definir previamente os sujeitos aptos a concorrer, o crivo do Executivo configura uma escolha restrita, de modo a reforçar a vinculação da função diretiva à secretaria de educação em

detrimento da comunidade escolar e suas demandas. Assim, compromete-se a efetivação de processos verdadeiramente democráticos no âmbito escolar (Castro, 2022).

Em Santa Catarina, o crivo do Executivo tem se manifestado de forma recorrente, nas últimas décadas, na definição dos sujeitos que ocupam a função de diretor(a) das escolas públicas. Os PGEs foram apresentados como uma nova política de escolha dos(as) dirigentes escolares e como mecanismos potencializadores da gestão democrática (GD). No entanto, em 2023 — ano em que os PGEs completaram uma década de vigência desses dispositivos — ocorreu uma significativa mudança na forma de escolha dos(as) diretores(as), com o retorno da possibilidade de indicação política, instituída pelo Decreto N.º 273 (Santa Catarina, 2023).

Esse normativo determinou que o PGE aprovado — e por meio dele o(a) diretor(a) proponente — deveria ser escolhido(a) com a obtenção de um quórum mínimo eleitoral, correspondente a 50% mais um dos votantes aptos em cada segmento da comunidade escolar. Caso essa exigência não fosse cumprida, o decreto estabeleceu que “[...] a votação será desconsiderada e o Plano de Gestão Escolar para designação do Diretor de unidade escolar é de livre escolha do Governador do Estado por indicação da Coordenadoria Regional de Educação” (Santa Catarina, 2023). Tal mudança revela a forte ingerência do Executivo na escolha desses sujeitos.

Diante desse contexto, justifica-se a relevância de um balanço crítico sobre os dez anos da política de governança escolar implementada em Santa Catarina por meio dos PGEs. Instituídos exclusivamente por decretos governamentais, sem o amparo de uma Lei de Diretrizes da Gestão (LDG), esses instrumentos levantam dúvidas quanto a sua legitimidade na efetivação da democracia na gestão da educação pública. Ademais, eles evidenciam a continuidade do crivo do Executivo nos processos de escolha dos(as) dirigentes escolares, o que fragiliza e tensiona o princípio da gestão democrática no estado.

Nas seções seguintes, serão apresentadas a metodologia adotada neste estudo, os principais resultados e as conclusões da pesquisa.

## **Metodologia**

A presente investigação pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa (Godoy, 1995; Flick, 2009; Minayo, 2009), de tipo exploratória e explicativa (Gil, 2002),

fundamentada em estudos bibliográficos e documentais (Lüdke; Andre, 2018). Os dados obtidos foram submetidos às técnicas de Análise de Conteúdo – AC (Bardin, 2016; Moraes, 1999). Em relação à revisão bibliográfica e documental, a pesquisa está ancorada em autores(as) que se debruçam sobre a temática da gestão democrática (Lima, 2014; Souza, 2023) da nova governança (Brown, 2018, 2019; Robertson; Verger, 2012; Silva; Hypolito, 2022) e políticas de gestão escolar pautadas na adoção de PGEs (Castro, 2022; Palú; Petry, 2020; 2022).

Foi realizado um levantamento e análise de documentos, em especial, dos decretos governamentais que instituíram e alteraram os PGEs nas escolas públicas estaduais nesse período temporal. O Quadro 1 procura destacar os documentos analisados durante a investigação.

#### **Quadro 1 — Documentos examinados durante a investigação**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO</b>
Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil	OCDE	2010
Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina	CEE/SC	2012
Decreto Nº 1.7943 e suas alterações	Santa Catarina	2013
Plano Estadual de Educação	Santa Catarina	2015
Decreto Nº 1281	Santa Catarina	2017
Decreto Nº 194	Santa Catarina	2019
Decreto Nº 273	Santa Catarina	2023

**Fonte:** elaborado pelos autores (2025)

Também foram coletados dados, junto à SED/SC e ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação, na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (Sinte/SC), referentes ao número de escolas que realizaram a escolha de seus(as) diretores(as) por meio dos PGEs no período de 2013 a 2023. Foram levantadas, ainda, informações acerca do número de dirigentes escolares indicados(as) politicamente após a publicação do Decreto nº 194 (Santa Catarina, 2023), bem como reportagens relacionadas à temática, disponíveis nos portais da SED/SC e do Sinte/SC.

## Resultados e discussão

Há indícios de que o nascedouro dos PGEs, enquanto modo de governança das escolas públicas estaduais em Santa Catarina, apresente vinculação com as recomendações da OCDE. Segundo investigação de Palú (2019, p. 192-193), em 2009, a educação catarinense foi objeto de uma pesquisa conduzida pela entidade supranacional, a pedido do governo estadual e da Secretaria de Estado da Educação. O estudo resultou na publicação *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil* (OCDE, 2010), um marco significativo, já que uma equipe internacional visitou escolas estaduais, analisou a realidade educacional local e apresentou propostas de reformulação. Entre as recomendações, destacam-se mudanças no processo de escolha dos(as) diretores(as), com evidências de que essas orientações tenham influenciado diretamente a criação dos PGEs.

A publicação da OCDE (2010) evidencia que, até então, os(as) diretores(as) escolares em Santa Catarina eram escolhidos por meio de indicação política ou por votação da comunidade. Essa prática é considerada uma fragilidade no relatório: “Os diretores são escolhidos pela comunidade escolar ou por indicação política, em vez de serem designados por uma competição aberta, com um painel independente” (OCDE, 2010, p. 10). A organização critica esse modelo por considerá-lo prejudicial à eficiência da gestão escolar. Segundo o documento, tanto a indicação quanto a eleição comunitária “pode ocasionar problemas para a qualidade da liderança nas escolas, que também é agravada pelo poder discricionário inadequado do comando das escolas” (OCDE, 2010, p. 39). Tais observações reforçam a hipótese de que a adoção dos PGEs, como nova forma de escolha dos dirigentes escolares, está diretamente associada às recomendações feitas pela OCDE, voltadas à modernização gerencial e à padronização de critérios para a liderança escolar.

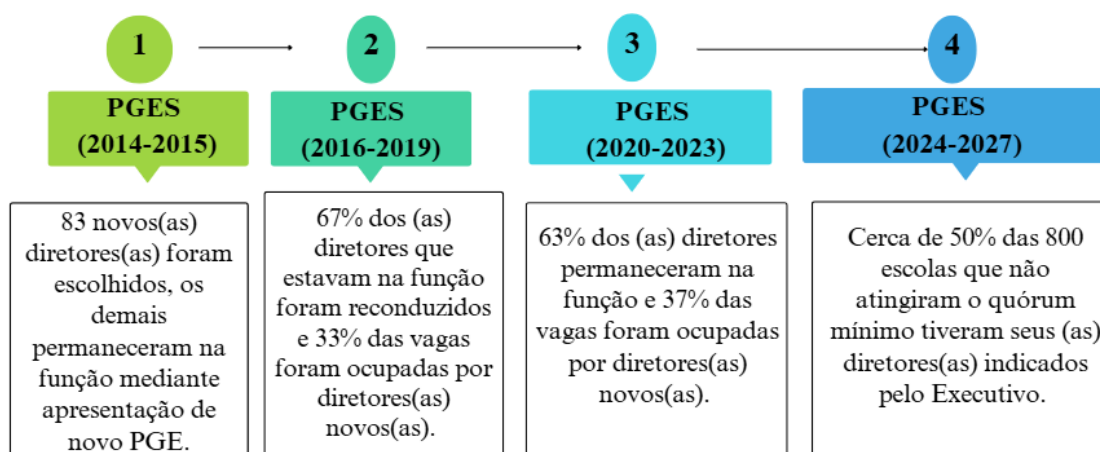
No capítulo 3 da publicação da OCDE (2010), intitulado “Governança: Gestão do Sistema e da Qualidade”, observam-se elementos que apontam a influência das proposições internacionais na formulação das políticas de gestão educacional em Santa Catarina nos anos subsequentes. No item dedicado à responsabilização, a OCDE aponta que a SED/SC “parece não responsabilizar individualmente as autoridades quando a sua escola ou o seu setor não apresenta resultados condizentes com a média estadual ou não atinge as metas estabelecidas” (OCDE, 2010, p. 79). Como alternativa, recomenda-se a adoção de um sistema de recompensas baseado no desempenho, com metas claras, resultados

mensuráveis e contratos de desempenho que impliquem responsabilização individual. Tais recomendações integram os princípios da nova governança, cuja racionalidade gerencial e orientada por resultados foi gradualmente incorporada à gestão educacional e escolar catarinense nos anos seguintes. Essa última, por sua vez, utilizou os PGEs como mecanismos de materialização de alguns desses elementos.

A publicação da OCDE foi analisada pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), que destacou, por meio de publicação que data de 2012, a importância de planos de gestão com metas, avaliação e foco em resultados para superar as fragilidades do sistema educacional catarinense. Tanto essa análise quanto o relatório da OCDE serviram de base para o PEE/SC (2015). A Meta 18 do PEE/SC estabeleceu a necessidade de uma legislação específica — em até um ano após a aprovação do plano — para garantir a gestão democrática na educação pública estadual e municipal, com foco no acesso, permanência e sucesso dos estudantes; todavia, a LGD não foi aprovada.

Com base na legislação que instituiu e reformulou os PGEs, nos processos de escolha dos(as) diretores(as) escolares em Santa Catarina e nos estudos de Palú e Petry (2022), é possível identificar quatro fases distintas dessa política. Cada uma dessas fases apresenta dados que reforçam o argumento da permanência do crivo do Executivo na escolha dos PGEs e por meio deles dos(as) diretores(as) escolares, conforme destacado na Figura 1.

**Figura 1 — Fases da implementação dos PGEs em SC (2013-2023)**



**Fonte:** elaborado pelos autores (2025) a partir de Palú e Petry (2022) e dos documentos analisados.

Ao analisar as três primeiras fases de vigência dos PGEs, Palú e Petry (2022) afirmam que esses instrumentos têm papel estratégico na nova governança da educação, uma vez que orientam a participação na escola e o comportamento dos profissionais da educação, incluindo os(as) diretores(as). Embora representem um avanço em relação à indicação, os PGEs centralizam a liderança no(a) diretor(a) proponente e acabam por subordinar documentos coletivos, como o PPP e a PCSC, a esses dispositivos e suas metas — nem sempre elaboradas pela comunidade escolar.

Já na quarta fase, o Decreto N° 273 (Santa Catarina, 2023) permitiu que o poder executivo voltasse a indicar/nomear o(a) diretor(a) de escola em mais da metade das escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina, conforme dados disponibilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina (Sinte/SC). É importante frisar que a indicação é reconhecida pelos(as) pesquisadores(as) do campo da gestão educacional/escolar como a forma menos democrática de escolha dos dirigentes escolares, além de que está associada às formas patrimonialistas de gestão, ao clientelismo, ao autoritarismo e ao conservadorismo (Dourado, 2013; Paro, 2011; Drabach, 2018; Souza, 2023) — práticas, essas, ainda presentes na administração e educação pública. Ademais, a indicação se constitui em instrumento de escolha do(a) diretor(a) escolar, que não é referendada pelo PNE 2014 (Souza, 2023).

Evidencia-se que a instituição dos PGEs como política de escolha dos dirigentes escolares representou um avanço em relação à prática da indicação. Contudo, seu *modus operandi* passou a orientar as ações escolares segundo os pressupostos da Nova Gestão Pública e Nova Governança (Palú; Petry, 2022). Ademais, o fato de esses dispositivos terem sido instituídos por decreto, somado à ausência de uma LGD em Santa Catarina, abriu espaço para o retorno das indicações políticas, o que, associado a outras iniciativas, indica retrocessos democráticos na educação pública estadual.

## **Conclusão**

A análise da política de escolha dos(as) diretores(as) escolares por meio dos PGEs em Santa Catarina (2013–2023) evidencia a permanência do crivo do Poder Executivo (Castro, 2022), mesmo sob o discurso da gestão democrática. Embora os PGEs representem

um avanço em relação à indicação direta como forma de escolha dos dirigentes escolares, seu *modus operandi* é marcado por uma lógica tecnocrática e instrumental, orientada pelos princípios gerenciais da nova governança. Essa lógica limita a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios e subordina instrumentos coletivos, como o PPP e a PCSC, bem como as entidades coletivas da escola, à racionalidade dos PGEs.

A inexistência de LGD em Santa Catarina, aliada ao fato de os PGEs terem sido instituídos exclusivamente por decretos, fragilizou sua legitimidade e abriu espaço para retrocessos democráticos. Essa fragilidade se agravou com o retorno da indicação política de diretores(as), prevista no Decreto nº 273 (Santa Catarina, 2023), nos casos em que o quórum mínimo de 50% dos votantes em cada segmento da comunidade escolar não foi atingido — prática que contraria os princípios da gestão democrática previstos no PNE e no PEE/SC.

Infere-se, assim, que os PGEs, em vez de consolidarem a GD de maior intensidade, como anunciado, foram utilizados como mecanismos de controle e regulação das escolas, o que reafirma o crivo do Poder Executivo (Castro, 2022) na definição do governo das escolas e na escolha de seus dirigentes. Ao longo dos anos, essa política ressignificou os conceitos de democracia, participação e GD, por meio do esvaziamento de seu sentido coletivo e transformador, de modo a produzir interpretações e sentidos divergentes sobre o que se entende por gestão democrática (Lima, 2014).

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma democracia de maior intensidade nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina exige a aprovação de uma legislação específica de GD, construída de forma coletiva, que assegure mecanismos efetivos de participação e fortaleça o papel da comunidade escolar na escolha de suas lideranças e nos processos decisórios. Também é demandada uma gestão educacional e escolar que rompa com a racionalidade mercantil presente nas políticas neoliberais de cariz gerencial e que seja orientada pelos fins e pelas especificidades próprias da atividade educativa. Essas questões devem estar no centro das discussões do Plano Estadual de Educação que norteará as políticas educacionais catarinenses na próxima década.

## Referências

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia**. São Paulo: Todavia, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. Democracia e Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95438>. Acesso em: 09 out. 2024. DOI. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v18i1.95438>.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 14<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial, neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

CASTRO, Marcela Moraes de. **Gestão democrática e processo de seleção de diretores**: uma proposição controversa à democratização da escola pública no Brasil. 2022. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (CEE). **Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista IHU**, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 29 jan. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95–118.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas**. 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEDOM HOUSE. **Freedom in the World 2023: Marking 50 Years in the Struggle for Democracy**. [S. l.], 2024. Disponível em: [https://freedomhouse.org/sites/default/files/2023-03/FIW\\_World\\_2023\\_DigitalPDF.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2023-03/FIW_World_2023_DigitalPDF.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 54ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. DOI. 10.1590/S0034-75901995000300004

LIMA, Licínio Carlos. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade** [online], v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014. DOI. 10.1590/ES0101-73302014142170.

LIMA, Licínio Carlos. Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 29, n. 154, p. 1-16, 2021a. DOI. [10.14507/epaa.29.5881](https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881).

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista** [online], v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018. DOI. 10.1590/0104-4060.57479

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação** – Revista da Faculdade de Educação, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Paris: OCDE, 2010.

PALÚ, Janete. **Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina: a gestão democrática em questão**. 2019. 397 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2019.

PALÚ, Janete. **Novas formas e modos de governança e a gestão da educação e da escola pública: enigmas da esfinge neoliberal contemporânea**. 2024. 670 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina: pontos e contrapontos. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21265. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21265>. Acesso em: 20 out. 2024.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Planos de gestão escolar: contradições e disputas na nova política de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1199-1234, 2022. DOI: 10.21573/vol37n32021.111082

PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Pensamento Educacional, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36–50, set./dez. 2011.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2008. 166 p. (Colección estudios políticos y sociales; 04).

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000400012

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto N.º 1.794, de 15 de outubro de 2013**. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. Florianópolis: ALESC/GCAN, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2J0n5jn>. Acesso em: 07 set. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). Lei Complementar N.º 668, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar N.º 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, N.º 20.209, 31 dez. 2015a.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei N.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 14 dez. 2015b.

SANTA CATARINA (Estado). **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015 – 2024: Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional**. Florianópolis, 2015c. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/4667-pee-sc-fundamentacao-legal-historico-dos-planos-e-analise-situacional>. Acesso em: 26 set. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto N.º 1.281, de 28 de agosto de 2017. Altera os arts. 9º, 10, e 11 do Decreto nº 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades, e estabelece outras providências. **Diário Oficial**, Santa Catarina Nº 20.606, 29 ago. 2017.

SANTA CATARINA. **Decreto N.º 194, de 31 de julho de 2019**. Dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino. Florianópolis: ALESC/GCAN, 2019.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto N.º 273, de 12 de setembro de 2023b. Dispõe sobre a gestão escolar democrática da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial**, Santa Catarina, n. 22100-A, 12 set. 2023.

SILVA, Simone Gonçalves da; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista. **Textura-Revista de Educação e Letras**, [S. l.], v. 24, n. 59, p. 78–101, jun./set. 2022. DOI. 10.29327/227811.24.59-4

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Gestão democrática da educação pública brasileira**: um estudo à luz da teoria da democracia de Norberto Bobbio. 2023. Tese (Professor Titular) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Nota Introdutória. In: BOBBIO, Norberto. Democracia e Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95438>. Acesso em: 09 out. 2024. DOI. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v18i1.95438>.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

**RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE A  
PARTIR DO PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA: PRIMEIRAS  
APROXIMAÇÕES**

Katia Colarites  
Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG) /PR  
colariteskatia@gmail.com

Carina Alves da Silva Darcoletto  
Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG) /PR  
carinadarcoletto@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Programa Parceiro da Escola. Relações público-privadas. Educação básica.

### **Introdução**

O objetivo central deste texto, que é parte de pesquisa de mestrado em andamento, é realizar uma primeira aproximação das relações público-privadas na educação básica paranaense a partir do Programa Parceiro da Escola (PPE).

Essa discussão é importante, na medida em que a intensificação das relações público-privadas no âmbito da educação básica pública brasileira tem se tornado uma tendência avassaladora nas políticas educacionais, refletindo um processo contínuo de reconfiguração do papel do Estado na oferta da educação pública. No Estado do Paraná, esse fenômeno das parcerias entre a esfera pública e empresas privadas têm se manifestado de forma evidente, como é o caso da adoção de sistemas privados de ensino (SPE) e da implementação do Programa Parceiro da Escola.

Tais iniciativas, embora apresentadas sob o discurso de melhoria da qualidade educacional, revelam uma lógica de mercantilização da educação, com impactos diretos sobre a organização pedagógica, a gestão escolar e o uso dos recursos públicos em benefício de grandes corporações. Esse processo evidencia uma reconfiguração do papel do Estado, que transfere para o setor público não-estatal a responsabilidade pela execução de serviços considerados de interesse público, mas não exclusivos do Estado, o que

favorece a entrada de empresas no interior das escolas públicas. Essa tendência se alinha ao ideário neoliberal, que prioriza a eficiência, a competitividade e a responsabilização individual, em detrimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

O Projeto de Lei (PL) nº 345/2024 foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), pelo Poder Executivo, no dia 27 de maio de 2024, com intuito de aprovar o Programa Parceiro da Escola. Tal proposta tramitou em regime de urgência, ou seja, de forma acelerada, e sem discussão com a sociedade. Durante sessão plenária realizada no dia 03 de junho de 2024, ocorreu a primeira votação de forma remota, e, em segundo turno, no dia seguinte. É notório que a plenária ocorreu de forma *online* em virtude da manifestação de estudantes, professores, servidores das escolas e sindicato docente, todos contrários a essa proposta durante o debate presencial, quando solicitavam discussão coletiva com a sociedade diante do PL do executivo.

O Programa Parceiro da Escola, instituído pela Lei nº 22.006/2024, no Estado do Paraná<sup>1</sup>, trata-se de uma política que concede ao governo do Estado realizar contratos com pessoas jurídicas que se responsabilizem pela gestão administrativa e financeira de escolas públicas. O Programa vem com o discurso de alcançar uma educação de qualidade, porém a sua concepção de oferta da educação indica vinculação com a lógica do mercado, em que as instâncias governamentais têm a intenção de fortalecer o capital em detrimento da formação ampla dos filhos/as da classe trabalhadora.

Diante deste cenário, consideramos que a educação é um campo de disputas e luta de classes, despertando o interesse de agentes privados, como associações e institutos, na esfera pública, sendo que “[...] por meio de projetos, materiais didáticos, plataformas digitais, formação de professores, entre outros, propõem soluções rápidas e eficazes para a educação, criando um discurso de qualidade educacional” (Fonseca; Ruppel; Lima, 2023, p. 03). Essa afirmação permite compreender que o crescente processo de mercantilização da educação desconsidera as diferentes particularidades de cada comunidade escolar, além de trazer aparentes “soluções” rápidas para desafios estruturais da escola pública.

A partir desses apontamentos, e centrando no objetivo deste texto, que é realizar uma primeira aproximação das relações público-privadas na educação básica paranaense, a partir do Programa Parceiro da Escola, apresentamos alguns dados de pesquisa levantados até o momento, considerando a produção científica sobre a temática, bem como elementos

que fundamentam o Projeto Parceiro da Escola. Para tanto, na sequência, trazemos a metodologia e resultado do levantamento da produção acadêmica, o qual foi realizado nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Google Acadêmico*. Buscamos, na seção intitulada “Resultados e Discussão”, articular as produções científicas levantadas e selecionadas e o PPE com contribuições de autores que discutem sobre a temática da privatização, tendo em vista apontar como as relações público-privadas, via Programa Parceiro da Escola, refletem na educação básica paranaense.

### **Metodologia e Método**

Como processo metodológico, realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de identificar produções na área da Educação referente ao Programa Parceiro da Escola no Estado do Paraná, enquanto parte do processo de privatização da educação pública. Utilizamos, para isso, as bases de dados mencionadas ao final da Introdução deste trabalho.

Para realizar o levantamento de dados estabelecemos um processo metodológico que contou com as seguintes etapas: a) seleção das plataformas digitais de dissertações, teses e artigos; b) definição dos descritores de busca; c) leitura e análise dos resumos; d) exclusão dos trabalhos que não se adequavam ao foco da investigação, e, por fim, e) análise das produções selecionadas, considerando os elementos centrais da temática de discussão sobre a qual tratamos aqui.

Ao considerarmos que a realidade é um processo que está em movimento e necessita ser compreendida na sua historicidade e contradições, adotamos a teoria marxiana e a teoria marxista para a discussão e análise aqui empreendida, na medida em que elas possibilitam entender a complexidade da sociedade capitalista e como os sujeitos nela se organizam para produzir a sua existência. Marx nos ajuda a caminhar nessa direção, ao explicitar elementos fundamentais para a compreensão da sociedade a partir de sua totalidade, a qual é permeada por múltiplas determinações historicamente delineadas. Neste viés, Netto (p. 44, 2011) enfatiza que “a realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’, que é própria de toda totalidade.”

Dessa forma, o método que adotamos nesse estudo é o materialismo histórico-dialético, pois esta parte da realidade e busca apreender as mediações que constituem os processos sociais em sua totalidade. Ao passo que este método prioriza a análise das relações sociais de produção, das ideologias e dos interesses de classe que estão no bojo da luta de classes, entendemos que ele nos orienta para a apreensão do que está por trás do processo de privatização da educação pública, que se apresenta com discursos que aparentam ser benéficos, quando podem se tratar de Políticas que pauperizam (quando não subtraem) a oferta dos serviços públicos para a classe trabalhadora. Assim, essa perspectiva possibilita compreender o Programa Parceiro da Escola como expressão de um projeto político-ideológico mais amplo, articulado à lógica do capital.

## **Resultados e discussão**

Ao se tratar das relações público-privadas na educação básica paranaense, a partir do Programa Parceiro da Escola, é importante indicar, ainda que de modo sintético, a que se referem os conceitos de público e privado. Conforme Paro (2023), público refere-se ao campo da universalidade de direitos e deveres dos cidadãos, que são responsáveis perante os outros indivíduos e à sociedade organizada no interior do Estado democrático de Direito. Por outro lado, privado é o campo da especificidade de sujeitos e grupos, com seus próprios interesses e particularidades, o que também envolvem direitos e responsabilidades protegidos pelo Estado, ainda que o foco seja colocado nos interesses privados.

Nesse sentido, Paro (2023, p.154) enfatiza que a questão a ser entendida é “[...] em que medida as interferências de interesses privados em sua organização e funcionamento concorrem para descaracterizá-la como instituição que visa ao bem público.” Assim, uma instância não pode interferir na outra, pois, sempre que o poder público ultrapassa seus limites e restringe indevidamente a esfera do privado, ou quando o privado se apropria do espaço público em benefício próprio, a democracia está sendo violada.

A partir disso, buscamos abordar de que forma as relações público-privadas na educação básica estão sendo abordadas nas produções científicas, que tomam como recorte espacial o estado do Paraná. No levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com os cruzamentos dos descritores “público-privado”, “Paraná” e “educação básica”, obtivemos como resultado 10 trabalhos. Destacamos que os descritores

foram inseridos com aspas para garantir o maior número de trabalho a partir da filtragem das produções científicas. Com a leitura dessas produções, foi selecionada 1 tese de doutorado, intitulada: “Privatização na educação básica do Paraná: análise sobre a atuação de empresas educacionais e sistemas privados de ensino”. Tal tese é de autoria de Thaís Godoi de Souza e foi defendida em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

Souza (2021) teve como objetivo em sua pesquisa analisar a atuação de grupos empresariais na educação básica pública do Paraná, identificando os custos da adoção de SPE pela rede municipal paranaense e as implicações dessa ação para as políticas da educação básica pública.

Como metodologia, a autora utilizou uma abordagem quali-quantitativa, a partir da pesquisa em documentos, como contratos de compra de sistemas privados de ensino pelas prefeituras paranaenses, pareceres técnicos das secretarias municipais de educação na solicitação de SPE ao seu município, demonstrativo das despesas da função educação do ano de 2019, além de notícias de empresas educacionais que estabeleceram relações com os entes municipais paranaenses, disponíveis na internet e *sites* das empresas educacionais atuantes em rede municipal de ensino localizada no Estado do Paraná. Como resultados, Souza (2021) evidencia que a empresa/grupo que liderou os contratos com as prefeituras paranaenses, no ano de 2019, foi a editora Positivo/Aprende Brasil. E a receita pública transferida a essa empresa, por 24 municípios, no referido ano, foi de R\$ 8.794.528,37.

Neste sentido, Souza (2021) assevera que a privatização da educação pública não pode ser entendida apenas de forma singular, como se afetasse somente as escolas e os professores de educação básica. Pelo contrário, é necessária uma análise por meio “[...] da perspectiva da historicidade dos fatos (que) possibilita, à pesquisadora e ao leitor, uma compreensão do que se refere ao fenômeno consolidado e materializado nas relações sociais, portanto, nas relações de produção do capital” (Souza, 2021, p. 23). A autora complementa, ainda, que é nesse estágio do capital financeiro que se intensificam a expansão e a presença das empresas do setor educacional, também conhecidas como grupos educacionais privados no âmbito do setor público.

Partindo dessa análise de Souza, destacamos as contribuições de Peroni (2016), a qual enfatiza que, no cenário atual do capitalismo, as fronteiras entre público e privado tem se transformado, redefinindo o papel do Estado diretamente para com as políticas públicas.

Vale destacar que a partir da Reforma do Estado de Bresser-Pereira, em 1995, passou a ocorrer aceleradamente a transferência da gestão pública para a iniciativa privada. Esta Reforma tinha por objetivo a descentralização das atividades estatais, transferindo para o setor público não-estatal a responsabilidade pela execução de serviços considerados de interesse público, mas não exclusivos do Estado. Nesse conjunto, incluem-se áreas como educação, saúde, cultura, assistência social e pesquisa científica, que passaram a ser tratadas como passíveis de gestão por entes privados, sob a justificativa de maior eficiência, economicidade e qualidade.

Esse processo é denominado como “publicização”, em que ocorre a transferência dos recursos públicos para o chamado “Terceiro Setor”. Desta forma, altera-se o papel do Estado para com as políticas sociais, uma vez que “[...] com esse diagnóstico as prescrições são racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica de mercado” (Peroni, p. 3, 2016).

Vale destacar, ainda, que a origem do empresariado na educação pública brasileira abrange um longo processo histórico, modificando sua forma a partir dos governos em vigência. Relembramos a década de 1990, sob os governos de Fernando Collor de Mello (à época, do PRN) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que, mesmo sendo diferentes, contribuíram com uma mudança radical na dominação burguesa no país. O ideário neoliberal foi incorporado às políticas educacionais, promovendo reformas estruturais que favoreceram a lógica do mercado. É interessante apontar que, neste período, especificamente no governo Collor, esse ideário neoliberal foi disseminado na mídia televisiva, através de propagandas que se referiam ao “peso” do Estado, implantando a ideia de que o Estado deveria ser reestruturado e que os serviços privados teriam maior qualidade.

Isso se concretizou no comercial do Programa Nacional de Desestatização no governo Collor, materializado pela Lei nº 8.031/1990, a qual tinha por objetivo reduzir a participação direta do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada o controle de empresas públicas consideradas não estratégicas. Ressalta-se que esse processo se expandiu progressivamente para as políticas sociais, dentre elas a educação. Com isso, abriu-se espaço para atuação de empresas na regulação das políticas educacionais, ancoradas nos princípios de eficiência e qualidade.

As parcerias público-privadas presentes atualmente na educação básica concretizam-se tanto na proposta do público não estatal, quanto a de um modo quase mercantil, uma vez que o sistema educacional público passa a incorporar a lógica administrativa sugerida pela iniciativa privada, ao adotar os fundamentos da chamada administração gerencial ou Nova Gestão Pública (Adrião; Peroni, 2009).

Na configuração do público não-estatal, o Estado passa a constituir como uma instância privada de direito público, isto é, o Estado se afasta da execução, porém continua como financiador e avaliador das políticas sociais, as quais passam a ser ofertadas por diferentes agentes privados. Destaca-se dois movimentos que materializam a passagem na execução das políticas sociais, em que é repassado para a sociedade civil esta responsabilidade, especificamente para os neoliberais, por meio da privatização, e para a Terceira Via, pelo público não-estatal, sendo:

a) através da alteração do status jurídico de uma instituição estatal logo pública, que passa a ser de direito privado (como exemplos, citamos os casos das organizações sociais, fundações, conselhos escolares que se transformam em Unidades Executoras etc.); b) ou por meio da instituição de parcerias entre o Estado e instituições privadas sem fins lucrativos, genericamente identificadas como integrantes do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais. (Adrião e Peroni, 2009, p.109).

Já na proposta do quase mercado, a propriedade continua estatal, porém a lógica mercantil orienta sua gestão, fortalecendo a ideia de que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o próprio Estado. Isso está explícito no texto da Lei nº 22.006/2024, que institui o Programa Parceiro da Escola, o qual revela que diretores, professores e funcionários do Estado que estiverem lotados nas escolas privatizadas deverão atender os critérios e metas estabelecidos pelos empresários, visto que “§ 2º Os profissionais efetivos lotados nas instituições de ensino do Programa Parceiro da Escola permanecerão sob a gestão do diretor da rede e deverão atender critérios e metas estabelecidos pelo parceiro contratado em conjunto com o diretor da rede” (Paraná, 2024, p.2).

Neste contexto, coloca-se o Estado como ineficaz para com as questões educacionais, passando a tarefa ao mercado. Para tanto, adota-se uma “parceria”, a qual é a aposta para a “solução” dos problemas, advindo com um discurso de qualidade e eficiência, mesmo que imposto a partir de avaliações externas. Conforme Adrião e Peroni (2009), considerando as influências do mercado na educação, especificamente nesse

período do capitalismo, altera-se o conceito de qualidade, que passa a estar intrinsecamente ligado à lógica de mercado, devendo se adequar às demandas da reestruturação produtiva.

Notamos a apropriação do conceito de qualidade pelo setor privado, que entende a mesma como concepção mercadológica (compra e venda de livros, apostilas, materiais, cursos), associada ao crescimento dos índices nas avaliações educacionais. Esta forma de entender a qualidade da educação está associada como meio para expor propagandas e *marketing* do setor privado na esfera pública, assim como para servir de propaganda de governos ultraneoliberais, como é o caso do governo do Estado do Paraná atual, liderado por Carlos Roberto Massa Júnior, do PSD.

É importante salientar que na pesquisa realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, não foram encontradas produções que se referissem ao Programa Parceiro da Escola, o que já esperávamos, tendo em vista ser esta uma política recente. Desta forma, realizamos uma busca no *Google* acadêmico, com os seguintes descritores: “Programa Parceiro da Escola” e “Paraná”, obtendo 12 resultados. A partir da análise destes textos, selecionamos 2 artigos que atendem ao escopo da temática de nossa pesquisa, conforme exposto no quadro 1, a seguir.

**Quadro 1- Relação dos artigos selecionados, conforme os descritores de busca, por título, autoria e ano, no *Google* acadêmico.**

Título	Autoria	Ano de publicação
Apropriação do fundo público por grupos econômicos no Paraná: análise do Programa Parceiro da Escola	DOMICIANO, Cassia	2024
O canto da sereia na política educacional paranaense: o Programa Parceiro da Escola em discussão	FLACH, Simone de Fátima	2024

**Fonte:** *Google* acadêmico. Dados organizados pelas autoras (2025)

Domiciano (2024) tem parte de seu trabalho publicado em um Caderno de textos elaborado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), intitulado como “Não venda a minha escola - política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria”. Esse material da APP-Sindicato reúne ensaios teóricos embasados em pesquisas concluídas ou em andamento sobre temas relacionados ao processo de privatização das escolas públicas no Paraná. Importante ressaltar que essa produção fez parte de um grupo de estudos do Observatório da Educação

do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí, e do Programa de Formação da APP-Sindicato, reunindo 29 Núcleos Sindicais ao estudo do Programa, junto à comunidade escolar.

Domiciano (2024) expõe em seu texto o uso de dinheiro público como fonte de lucro da iniciativa privada, levantando questões a respeito da relação entre recursos públicos e interesses privados no contexto educacional. A autora argumenta a necessidade de refletir quanto irá custar a privatização da escola pública, não somente em relação ao financeiro, mas da transferência do dever do Estado com a educação para grupos econômicos, os quais têm por objetivo o lucro e não o princípio do direito à educação.

Já Flach (2024) apresenta discussões acerca do Programa Parceiro da Escola, expondo reflexões diante do processo de tramitação da Lei e demonstrando como a coerção e o consenso estiveram presentes na tramitação legislativa, vilipendiando os princípios da gestão pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência). Utilizando do Canto XII da Odisseia de Homero, a autora faz uma metáfora comparando o canto sedutor das sereias com os argumentos do governo estadual em defesa do Programa Parceiro da Escola, que com seu discurso sedutor promete modificar a realidade vivida e atingir os melhores índices educacionais, colocando a educação em patamares inatingíveis no ranqueamento educacional.

Na sequência, realizamos um segundo levantamento bibliográfico, a fim de identificar artigos publicados em periódicos que tratassem, especificamente, do Programa. Para isso, utilizamos o Portal de Periódicos da CAPES, com os seguintes descritores para busca: “Programa Parceiro da Escola” e “Paraná”, tomando com recorte temporal o ano de criação do Programa (2024-2025). Como resultados obtivemos 2 artigos, sendo: “O canto da sereia na política educacional paranaense: o Programa Parceiro da Escola em discussão” de Simone de Fátima Flach (2024), a qual apresenta discussões acerca dessa política, já apresentadas anteriormente no levantamento realizado no *Google* acadêmico. E como segundo resultado o trabalho intitulado “Gestão democrática de escolas públicas: entre a militarização e a privatização, qual o projeto de formação das juventudes na atualidade?”, de Viviane Merlim Moraes (2024).

Moraes (2024) relaciona o conceito de gestão democrática como forma de realizar a educação democrática para as juventudes brasileiras, analisando as leis de 2024: a Lei Complementar nº 1.398, que institui o Programa Escola Cívico-Militar em São Paulo, e a

Lei nº 22.006, do Programa Parceiro da Escola, no Paraná. A autora aponta a transferência de recursos públicos a entes privados, a qual vende em seus discursos, propagandas e legislações, a ideia de qualidade e eficiência da educação pública.

Nesse contexto, a análise de Adrião (2018) sobre as três dimensões da privatização, sendo a gestão, oferta e currículo, mostra-se fundamental para compreender os desdobramentos atuais desse processo, especialmente no que se refere à reconfiguração do trabalho docente. A gestão da educação pública pode ser compreendida em duas áreas, sendo a privatização da gestão educacional pública que transfere a gestão do sistema educacional à organizações privadas lucrativas através das Parcerias Público-Privadas (PPPs) ou sem fins lucrativos; ou na área da gestão escolar, a qual transfere a gestão para organizações com ou sem fins lucrativos para cooperativas de trabalhadores e de pais. Isso impacta diretamente na autonomia do professor, o qual fica reduzido a executar normas previamente estabelecidas por instâncias externas para se cumprir a lógica de gerenciamento empresarial baseada em produtividade, metas, *rankings* e controle.

Já a oferta educacional ocorre por meio de financiamento público à educação privada, através de sistemas de bolsas de estudo, convênios ou contratos entre diferentes níveis de governo e o setor privado, termos de parcerias com incentivos fiscais. Essa prática promove o esvaziamento simbólico e político da escola pública. A valorização do setor privado como suposta solução para os problemas educacionais fragiliza o magistério público, pois implica que os profissionais da rede pública não são suficientemente capazes ou eficazes. Por fim, o currículo corresponde à privatização dos processos pedagógicos, em que o setor privado determina ao setor público os desenhos curriculares, através de compras de tecnologias, Sistemas Privados de Ensino (SPE) e demais materiais curriculares. Essa imposição de materiais padronizados reduz à autonomia docente e desconsidera a heterogeneidade presente em sala de aula, empobrecendo a prática pedagógica, além de anular a função intelectual e formadora do conhecimento.

Isto posto, os dados obtidos revelam não apenas a presença significativa de empresas privadas no interior das escolas públicas, como também uma reconfiguração das práticas educacionais, curriculares e administrativas, com consequências diretas na condição e reconhecimento do trabalho docente. É notório os reflexos das relações público-privadas na educação básica pública, as quais não estão beneficiando estudantes filhos da

classe trabalhadora, tampouco professores, mas enriquecendo ainda mais as grandes corporações empresariais.

Evidenciamos, também, a partir desses levantamentos, que somente dois trabalhos tratam diretamente do Programa Parceiro da Escola, um deles discutindo a questão da apropriação do fundo público por grupos econômicos no Paraná, partindo da análise do Programa e outro apresentando discussões acerca do Programa, expondo reflexões diante do processo de tramitação da Lei. Estes trabalhos não enfatizam os possíveis impactos do Programa para a desvalorização docente, considerando que tal política descaracteriza a autonomia do professor, na medida em que avança na forma de gestão empresarial, visto que o professor terá que cumprir metas e seguir padrões cada vez mais rígidos, limitando sua liberdade na sala de aula.

Cabe evidenciar a notícia publicada no dia 07 de julho de 2025, no *site* oficial da Secretaria de Estado do Paraná (SEED), a qual aponta dados diante daquilo que intitulam de “aprovação” do Programa Parceiro da Escola pelos pais de alunos. Foram entrevistados, segundo a matéria publicada, 2.002 pais de estudantes de escolas que integram a iniciativa em todo estado paranaense. Os dados apontam que, dos 86,5% que aprovam, o maior recorte é das mães (87,1%), que avaliam positivamente o Programa. A pesquisa também aponta as melhorias em índices pedagógicos e administrativos, pois “9% das escolas cobertas pelo programa não apresentaram aulas vagas e 67% aumentaram o número de observações pedagógicas em sala de aula após a implantação do programa” (Paraná, 2024). Ainda que o aumento das observações pedagógicas em sala de aula seja apresentado como um indicativo de melhoria da qualidade do ensino, tal prática deve ser problematizada e combatida, pois rompe com a autonomia docente. A intensificação dessas observações reforça a lógica de controle, eficiência e responsabilização individual, reduzindo o professor a um executor de metas previamente definidas por instâncias externas à escola.

Desta forma, faz-se necessário avançar em pesquisas sobre o contexto atual de privatização da educação, especificamente no Estado do Paraná, uma vez que privatizar é obedecer à lógica empresarial, a qual visa o lucro e não a qualidade socialmente referenciada, que deve alicerçar a educação pública. Esse processo de “venda” da escola pública para o setor privado oportuniza a iniciativa privada a moldar a educação oferecida à classe trabalhadora, de maneira que exclui certos princípios, priorizando a manutenção e ampliação do acúmulo do capital, em vez de promover a inclusão e equidade. Logo, esta

pesquisa em andamento parte da motivação de lutar em defesa de uma escola pública e de qualidade na perspectiva da classe trabalhadora, que atenda aos seus/nossos interesses, os quais estão direcionados para o horizonte de possibilidade de uma nova forma de organização social.

## **Conclusão**

A partir da análise preliminar aqui realizada, foi possível identificar que existe uma lacuna de estudos acerca da privatização da educação, particularmente do Estado paranaense, haja vista que foram coletados poucos trabalhos que tinham como recorte espacial o referido Estado. Constatamos, ainda, que as pesquisas selecionadas para a análise enfatizam a interferência do setor privado na educação pública, a qual acontece por meio de discursos de elevar a qualidade educacional por meio de “parcerias” com agentes privados, na compra e venda de materiais pedagógicos. Ressaltamos, ainda, a importância de se avançar nessas discussões, considerando os possíveis desdobramentos desse cenário educacional nas condições de trabalho docente.

Destacamos as contribuições de estudiosos na área, como Adrião (2018), que enfatiza as formas de privatização na educação pública, por meio da oferta, gestão e currículo, a qual impacta na reconfiguração do papel docente; Paro (2023), que traz contribuições acerca dos conceitos de público e privado; Adrião e Peroni (2009), que discutem acerca da simbiose entre o setor privado e público, via diferentes formas de parceria; e Peroni (2016), que trata acerca das implicações da relação público-privada para a democratização da educação

Concordamos com os argumentos de Adrião e Peroni (2009), ao afirmarem que o campo educacional tem se adequado às normas da Nova Gestão Pública, em que o poder público auxilia financeiramente outras entidades, de caráter privado. Essa tendência está presente na “compra” de vagas de escola privadas, em substituição das vagas em instituições públicas e no discurso de que o setor privado tem mais eficiência que o Estado, concretizando-se pelas reformas na gestão pública e ocultando ou transferindo a responsabilidade governamental pela educação pública brasileira, especialmente no que se refere ao direito à educação.

Neste sentido, é evidente que o interesse do setor privado na esfera pública envolve um projeto de educação que tem por objetivo formar a classe trabalhadora em prol dos interesses da classe dominante, isto é, para atender às demandas do mercado e não para a formação de sujeitos que compreendam a realidade e a possibilidade de transformação dessa realidade. Isso se apresenta no Programa Parceiro da Escola, ao conceder para o governo do Estado a realização de contratos com pessoas jurídicas que se responsabilizem pela gestão administrativa e financeira de escolas públicas. Diante do contexto de inserção desse Programa, não é executável a gestão democrática na escola pública, considerando que princípios constitucionais, como participação da comunidade escolar e valorização docente, estão sendo ceifados.

Esperamos, com estas discussões iniciais, contribuir para a ampliação de pesquisas sobre as relações público-privadas no Estado do Paraná, na qual enfatizamos o Programa Parceiro da Escola, que se expande pela sociedade paranaense, com altos investimentos, propagandas e discursos que interferem no imaginário popular de que os problemas educacionais serão superados e que o futuro dos estudantes será promissor. Por isso, tem-se a necessidade de estudos científicos que comprovem a ineficácia de implementar empresas na gestão da escola pública, dando subsídios para contribuir pela luta coletiva em prol da educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referencialda, e, portanto, com gestão pública e democrática.

## Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2025.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.105> Acesso em: 27 jun. 2025.

DOMICIANO, Cassia. Apropriação do fundo público por grupos econômicos no Paraná: análise do programa Parceiro da Escola. In: APP-SINDICATO. **Caderno de textos e debates: Programa de Formação**. Curitiba: APP-Sindicato, 2024. p. 41–45. Disponível

em: <https://pt.scribd.com/document/773536937/Caderno-textos-debates-Programa-Formacao-240924-113822>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FLACH, Simone de Fátima. O canto da sereia na política educacional paranaense: o Programa Parceiro da Escola em discussão. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, p. 1-13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.23620.009> Acesso em: 12 jun. 2025.

FONSECA, Marylia Gabriela Ortis da.; RUPPEL, Jussara de Fátima Ivanski; LIMA, Michelle Fernandes. A privatização da educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e93643, p. 1-20, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.93643> Acesso em: 12 de jun. 2025.

MORAES, Viviane Merlim. Gestão democrática de escolas públicas: entre a militarização e a privatização, qual o projeto de formação das juventudes na atualidade? **Revista Trabalho Necessário**, V.22, nº 49, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/63856/38043> Acesso em: 12 jun. 2025.

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

PARANÁ. Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, [2024a]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-22006-2024-parana-institui-o-programa-parceiro-da-escola>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PARANÁ. Programa Parceiro da Escola tem mais de 86% de aprovação dos pais. Agência Estadual de Notícias, 10 jun. 2024. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Programa-Parceiro-da-Escola-tem-mais-de-86-de-aprovacao-dos-pais>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FEUSP, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587047485> Acesso em: 12 jun. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. Conferência de abertura. In: **Reunião Científica Regional da ANPED - ANPED SUL**, Curitiba: ANPED, 2016. Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/gprppe>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUZA, Thaís Godoi de. **Privatização na educação básica do Paraná: análise sobre a atuação de empresas educacionais e sistemas privados de ensino**. 662 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

**A QUALIDADE SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEITURAS  
EMERGENTES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA REGIONAL (2013–2024)**

*LA CALIDAD SOCIAL Y FORMACIÓN DOCENTE: LECTURAS EMERGENTES DE LA  
PRODUCCIÓN ACADÉMICA REGIONAL (2013-2024)*

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
julian.fontoura@ufrgs.br

Julia Melo da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
melodasilvajulia@gmail.com

Matheo de Oliveira Chemelo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
oliveiramatheo18@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Superior. Qualidade da Educação. Formação de Professores.

**Palabras clave:** Educación superior. Calidad de la educación. Formación docente.

## **Introdução**

A qualidade social da educação tem se consolidado como eixo central dos debates acadêmicos e das disputas em torno das políticas educacionais, especialmente quando articulada à formação de professores. Esse debate ganha centralidade em um cenário contemporâneo marcado por intensas contradições, em que coexistem projetos de educação orientados por lógicas mercadológicas, tecnicistas e produtivistas, e perspectivas que defendem a educação como direito social, bem público e instrumento de transformação social (Fontoura, 2025; Flach, 2023; Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Refletir sobre a qualidade social é compreender que este não é um conceito neutro, técnico ou exclusivamente operacional, mas sim um construto político, social, histórico e cultural, permeado por interesses, valores e disputas (Silva, 2009; Gusmão, 2013). A compreensão da qualidade, quando atrelada a perspectivas críticas, rompe com modelos

baseados apenas em indicadores, ampliando-se para dimensões como inclusão, justiça social, democracia, diversidade e direitos humanos (Sordi; Oliveira; Almeida, 2023).

No campo específico da formação de professores, a discussão sobre qualidade social assume contornos ainda mais desafiadores. Trata-se de pensar processos formativos que não estejam subordinados às demandas imediatistas do mercado ou às imposições de modelos educativos gerencialistas, mas que sejam capazes de constituir sujeitos críticos, reflexivos, comprometidos eticamente com as transformações sociais e com a construção de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada (Flach, 2012; Fontoura; Corsetti, 2021).

Conforme argumentam Dourado, Oliveira e Santos (2007), a luta pela qualidade social da educação pressupõe também o enfrentamento das desigualdades estruturais, o fortalecimento do financiamento público da educação, a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a formação integral dos sujeitos. Essa concepção amplia a noção de qualidade para além dos muros da escola, articulando-a às condições materiais, simbólicas e culturais das comunidades, aos direitos sociais e às disputas por projetos de sociedade (Tedesco; Rebelatto, 2015).

No contexto da Educação Superior e, particularmente, dos processos de formação de professores, compreender como a qualidade social tem sido mobilizada na produção acadêmica é um exercício que revela não apenas os caminhos teóricos e metodológicos trilhados pelas pesquisas, mas também as contradições, as ausências e as disputas que atravessam esse campo. Como apontam Vasconcellos, Silva e Souza (2020), os movimentos de construção dos saberes no interior das comunidades acadêmicas não são lineares, mas tensionados por dinâmicas sociais, políticas e econômicas que se refletem na definição dos objetos de pesquisa, nas escolhas teóricas e nos referenciais epistemológicos.

Esse debate adquire especial relevância quando situado no contexto da Região Sul do Brasil, espaço social e acadêmico marcado por especificidades históricas, culturais e políticas, mas também atravessado pelas mesmas tensões que impactam a educação em nível nacional. O período compreendido entre 2013 e 2024 é particularmente significativo, pois se caracteriza por profundas transformações no cenário educacional brasileiro, incluindo reformas nas políticas curriculares, mudanças nos processos de avaliação, reconfigurações no financiamento da educação, além dos impactos da pandemia de

COVID-19, que exacerbou as desigualdades e desafiou profundamente as práticas formativas.

Diante desse cenário, este estudo busca compreender como a produção acadêmica do Sul do Brasil (2013–2024) aborda a qualidade social na formação docente. Desta forma, mapear os interesses de pesquisa e as tendências investigativas que se constituem nesse campo, contribuindo para o fortalecimento de uma agenda científica comprometida com a defesa da educação pública, da democracia e da justiça social.

A justificativa para este trabalho assenta-se na necessidade de produzir uma análise que permita identificar os movimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que configuram a pesquisa sobre qualidade social na formação de professores, contribuindo tanto para o avanço do campo acadêmico quanto para a formulação de políticas públicas e práticas educativas alinhadas a uma concepção emancipatória de educação. Trata-se de um movimento ético-político que vê o conhecimento como instrumento de transformação social.

Para tanto, na produção de dados, utilizamos os princípios de Estado do Conhecimento (EC) - enquanto abordagem metodológica - ancorada na perspectiva histórico-bibliográfica e de natureza qualitativa, de caráter exploratório, inventariante, investigativo e descritivo que permite mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre o tema, buscando apreender os sentidos, os focos e as tensões que atravessam a constituição desse campo de estudos na última década. No que se refere à exploração dos dados, utilizamos os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), com ênfase no processo de unitarização e categorização, buscando apreender os sentidos, os focos e as tendências que atravessam a produção científica sobre a temática neste recorte histórico-geográfico.

Analisar os interesses de pesquisa que atravessam a produção acadêmica sobre a qualidade social, articulada à formação de professores, constitui um movimento ético, político e epistemológico. Este exercício permite compreender como as pesquisas dialogam com os desafios atuais da formação docente, evidenciando objetos recorrentes e compromissos teóricos-metodológicos do campo. Com isso, o presente estudo busca contribuir para o fortalecimento de agendas acadêmicas comprometidas com a justiça social e com a construção de processos formativos mais críticos e democráticos.

## Metodologia

Do ponto de vista metodológico, este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (Santos Filho, 2013), com caráter exploratório, investigativo, inventariante e descritivo, orientada pela metodologia do EC. Essa estratégia permite identificar, registrar, categorizar os movimentos da pesquisa que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo, o emergente (Morosini; Fernandes, 2014).

O EC segundo Morosini (2014), configura-se como uma estratégia metodológica que ultrapassa a mera descrição temática, ao buscar compreender como se consolidam e se tensionam campos do saber nas comunidades acadêmicas. Essa abordagem permite não apenas identificar o que tem sido produzido sobre determinada temática, mas também examinar os percursos teórico-metodológicos, as escolhas epistemológicas e os compromissos políticos que atravessam essa produção científica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Nesta investigação, a operacionalização do EC seguiu quatro etapas principais: delimitação clara do tema, do recorte temporal e do recorte geográfico; definição das fontes de informação e dos critérios de busca; levantamento, seleção, organização e sistematização do *corpus*; e análise e interpretação dos dados (Morosini; Fernandes, 2014).

Esta construção teve como fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), por se tratar de um repositório nacional que reúne, integra e disponibiliza, de forma pública e gratuita, as teses e dissertações defendidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A base foi escolhida por sua abrangência e acesso a diferentes contextos acadêmicos.

O levantamento dos materiais foi realizado por meio da busca avançada na plataforma da BDTD, utilizando os seguintes descritores: *qualidade da educação*, *qualidade social da educação*, *formação docente*, *formação de professores*, *responsabilidade social*, *formação de qualidade e qualidade socialmente referenciada*, além de suas correspondências nas línguas inglesa e espanhola. Estes termos foram associados aos filtros de assunto *Educação* e *Educação Superior*, e ao recorte temporal de

2013 a 2024, considerando exclusivamente produções desenvolvidas na Região Sul do Brasil, abrangendo os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Os critérios de inclusão consideraram: pesquisas (teses e dissertações) produzidas em Programas de Pós-Graduação do Sul; aderência explícita ou substantiva à temática da qualidade social em articulação com a formação de professores; alinhamento aos eixos estruturantes da qualidade social, tais como: dimensão política, pedagógica, institucional e social, como apontam Silva (2009) e Fontoura (2025). Foram excluídas produções cuja abordagem não estabelecia relação direta ou substantiva com o tema, ainda que utilizassem descritores semelhantes.

Para a análise dos dados, adotou-se como referencial metodológico a Análise Textual Discursiva (ATD) conforme delineada por Moraes e Galiazzi (2011), enquanto um processo analítico que combina elementos da análise qualitativa de dados com uma perspectiva interpretativa e construtiva, permitindo a emergência de novos sentidos e compreensões. A ATD estrutura-se em movimentos recursivos de desconstrução e reconstrução dos textos, organizando o *corpus* em unidades de sentido que, posteriormente, são agrupadas em categorias emergentes.

O desenvolvimento ATD estruturou-se a partir do processo de unitarização, etapa na qual os textos foram desconstruídos em unidades de sentido, extraídas a partir de segmentos significativos relacionados ao objeto de investigação. A partir dessas unidades, seguiu-se para a etapa de categorização, que possibilitou agrupar os focos temáticos na produção analisada. Esse movimento analítico, de natureza recursiva e construtiva, foi essencial para a construção de uma leitura crítica dos sentidos atribuídos à qualidade social no campo da formação de professores, permitindo compreender os tensionamentos, desafios e compromissos que atravessam esse campo de pesquisa na última década que configuram a produção científica sobre a temática na Região Sul do Brasil.

## **Resultados e discussão**

O *corpus* analítico desta pesquisa foi composto por 32 trabalhos acadêmicos — entre teses e dissertações — que abordam a temática da qualidade social da educação em articulação com a formação de professores na Região Sul do Brasil, no período de 2013 a 2024. A seleção resultou de um levantamento inicial de 113 produções disponíveis na base

da BDTD/IBICT. A partir dos critérios previamente definidos (tabela 1), foram selecionados os trabalhos que apresentaram aderência efetiva ao objeto de estudo. Do total selecionado, 23 são dissertações (representando 72%) e 9 são teses (28%), conforme a distribuição apresentada na *quadro 1* e *gráfico 1*.

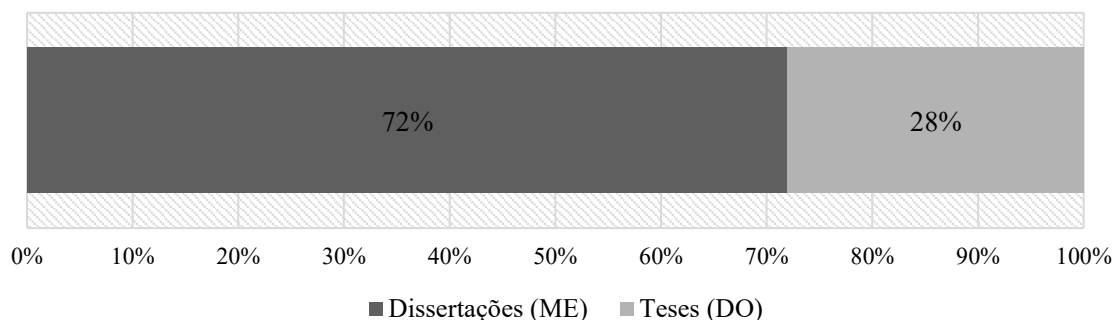
**Quadro 1. Composição do *corpus* de análise a partir do material bibliográfico.**

BASE DE DADOS	DESCRITORES UTILIZADOS	PARÂMETROS DE BUSCA	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS UTILIZADOS
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	Qualidade da Educação + Formação Docente	Busca avançada	41	12
	Qualidade Social + Formação de Professores		23	8
	Formação de Qualidade + Responsabilidade Social	Assunto Educação + Educação Superior  Descritores Resumo  Período 2013 -2024	7	3
	Qualidade + Formação Docente		19	5
	Qualidade Socialmente Referenciada + Educação Superior		23	4
<b>TOTAL DOS TRABALHOS</b>			<b>113</b>	<b>32</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A predominância de dissertações (72%) em relação às teses (28%) indica que a discussão sobre a qualidade social articulada à formação de professores tem sido mais explorada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Esse dado pode refletir tanto a maior oferta de programas de mestrado na Região Sul, quanto uma possível concentração dos debates e investigações sobre o tema em pesquisas com escopo mais delimitado, característica própria desse nível de formação. Por outro lado, embora em menor número, a presença de teses sinaliza que há também investigações de maior fôlego e aprofundamento teórico-metodológico, o que contribui para a consolidação e o avanço do campo.

**Gráfico 1. Composição do *corpus* de análise a partir da natureza do material bibliográfico.**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A análise do *corpus* de análise evidencia que a produção acadêmica sobre a qualidade social articulada à formação de professores na Região Sul do Brasil apresenta uma distribuição temporal irregular e institucionalmente concentrada. Observa-se que, nos primeiros biênios (2013-2014 e 2015-2016), a produção é significativamente reduzida, com poucos registros, indicando que o debate sobre essa temática ainda não configurava um eixo consolidado nas agendas de pesquisa das instituições da região (*quadro 2*).

**Quadro 2. Distribuição do *corpus* de análise a partir do material bibliográfico considerando o recorte histórico e geográfico.**

UF	IES	PERÍODO		2013 - 2014		2015 - 2016		2017 - 2018		2019 - 2020		2021 - 2022		2023-2024	
		ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO		
PR	UEL	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-		
	UNIOESTE	1	-	-	-	-	-	-	-	5	1	1	-		
SC	UFSC	-	1	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-		
	UNISUL	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-		
RS	EST	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-		
	UCPel	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	UFPEL	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-		
	UFRGS	-	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-		
	UNILASALLE	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	UNIPAMPA	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-		
	UNIRITTER	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-		
	UNISINOS	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-		
<b>TOTAL/BIÊNIO</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>		

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Esse cenário começa a se transformar a partir de 2019, com crescimento expressivo no biênio 2021-2022, que se configura como o período de maior incidência de pesquisas, totalizando 14 trabalhos (10 dissertações e 4 teses). Esse crescimento pode ser interpretado à luz das mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, incluindo a intensificação dos processos de reforma, os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das políticas de avaliação, dos cortes no financiamento da educação e, de maneira bastante expressiva, dos efeitos provocados pela pandemia de COVID-19 sobre a educação básica e superior. Estes contextos parecem ter impulsionado reflexões mais aprofundadas sobre os sentidos da qualidade social na educação e seus desdobramentos na formação de professores.

Do ponto de vista institucional, nota-se uma forte concentração no estado do Rio Grande do Sul, especialmente em instituições como UFRGS, UNISINOS, UFPEL, UCPel e UNILASALLE, que, embora apresentem variações na quantidade de produções ao longo dos anos, mantêm uma participação relativamente contínua no debate. Isso sugere a existência de grupos de pesquisa consolidados que sustentam linhas investigativas diretamente articuladas à temática da qualidade social, com ênfase na formação de professores.

No estado do Paraná, destaca-se particularmente a atuação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que apresenta um crescimento expressivo no biênio 2021-2022, com cinco dissertações e uma tese. Isso pode indicar o fortalecimento recente de grupos de pesquisa impulsionados por demandas locais.

No caso de Santa Catarina, a produção se distribui principalmente entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). A UFSC apresenta uma participação distribuída em diferentes biênios, o que sugere certa regularidade na abordagem da temática, enquanto a UNISUL concentra sua produção nos anos mais recentes, refletindo possivelmente um movimento de fortalecimento institucional das pesquisas voltadas à formação de professores e à qualidade social.

Além disso, observa-se a existência de produções pontuais em instituições como UNIPAMPA, UNIRITTER e EST, que, embora não apresentem recorrência temporal, indicam que a temática, ainda que de forma pontual, está presente em diferentes contextos. O conjunto dos dados sugere, portanto, que a consolidação da produção acadêmica sobre

qualidade social e formação de professores na Região Sul é um movimento relativamente recente, que se intensifica sobretudo nos últimos cinco anos.

Essa intensificação parece estar diretamente associada às transformações nas políticas educacionais brasileiras e às demandas colocadas aos processos formativos frente aos desafios contemporâneos. Por outro lado, o *quadro 1* também evidencia lacunas e assimetrias, tanto temporais quanto institucionais, indicando a necessidade de fortalecer grupos de pesquisa em instituições com participação pontual ou ausente. Esse panorama revela que, embora a temática tenha ganhado centralidade nas agendas acadêmicas, ela ainda não se configura como eixo consolidado de forma homogênea em todas as IES da Região Sul.

Semelhante ao entendimento de Fontoura e Corsetti (2021), concebemos as comunidades de pesquisa como coletivos acadêmicos e científicos formados a partir de interesses teóricos, epistemológicos e políticos compartilhados, orientados pela produção de conhecimento. Esses espaços são atravessados por dinâmicas de colaboração, construção coletiva e por disputas de sentidos, refletindo os desafios do campo educacional, bem como os compromissos com a transformação social e a defesa da educação como um direito.

No âmbito desta investigação, consideramos como comunidades de pesquisa os diferentes Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e IES que compõem o *corpus* de análise. Nesse contexto, identificamos 20 ocorrências vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação (63% de todo o conjunto analisado), 3 em Programas de Ensino de Ciências e Matemática (9%), 2 em Programas de Teologia (6%) e, com 1 ocorrência cada (3%), os Programas de Linguística Aplicada, Letras, Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Geografia, Política Social, Administração e Ciências do Movimento Humano (totalizando no conjunto 21%).

A leitura dos dados apresentados no *quadro 1* evidencia não apenas a distribuição institucional e temporal da produção acadêmica, mas também permite inferir movimentos mais amplos no interior das comunidades de pesquisa da Região Sul. Observam-se dinâmicas que revelam tanto a consolidação de grupos e linhas investigativas voltadas à temática da qualidade social, quanto a existência de lacunas e descontinuidades na produção em determinados contextos institucionais e temporais. Contudo, para além dos aspectos quantitativos e distributivos, torna-se fundamental compreender os sentidos, os

focos e os compromissos que orientam essa produção científica. Nesse sentido, a ATD possibilitou aprofundar a investigação, deslocando o olhar da simples descrição do panorama para a interpretação dos conteúdos, das narrativas e dos discursos presentes nos trabalhos analisados.

A partir do processo de unitarização dos textos e da posterior categorização, emergiram quatro grandes eixos temáticos que estruturam os interesses de pesquisa no campo da qualidade social da educação articulada à formação de professores. Essas categorias expressam não apenas recortes temáticos, mas também posicionamentos teórico-epistemológicos e políticos, que dialogam com as contradições e os desafios postos à educação brasileira no contexto da última década. Assim emergem as categorias *Processos Formativos e Desenvolvimento Docente*; *Práticas Pedagógicas, Saberes e Cotidiano Escolar*; *Diversidade de Contextos e Modalidades Educacionais*; e *Políticas Públicas, Regulação e Organização da Educação*, como podemos observar no quadro 3.

**Quadro 3. Distribuição das categorias de pesquisa na sua a partir recorte temporal (2013-2024).**

CATEGORIA	PERÍODO												N	%
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024		
Processos Formativos e Desenvolvimento Docente	-	-	-	1	-	-	2	1	2	2	-	-	8	25
Práticas Pedagógicas, Saberes e Cotidiano Escolar	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	4	12,5
Diversidade de Contextos e Modalidades Educacionais	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	6,25
Políticas Públicas, Regulação e Organização da Educação	2	1	2	2	3	-	-	-	4	3	-	1	18	56,25
<b>TOTAL</b>	3	2	2	3	3	0	2	2	7	7	0	1	32	100

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

No conjunto dos trabalhos encontramos investigações que atribuem centralidade aos *Processos Formativos e Desenvolvimento Docente*, compreendidos como dimensões indissociáveis da efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada. As pesquisas analisadas discutem tanto a formação inicial quanto a continuada, abordando os

desafios impostos por reformas curriculares, políticas de avaliação, precarização do trabalho docente e dinâmicas que fragilizam a autonomia profissional (Silva, 2009).

Os estudos tensionam modelos formativos baseados em concepções tecnicistas e instrumentalizadas, que subordinam a formação às demandas do mercado e às lógicas da produtividade. Em contraposição, defendem processos formativos orientados por princípios éticos, críticos e emancipatórios, que valorizam a construção de saberes docentes situados, contextualizados e socialmente comprometidos (Sordi; Oliveira; Almeida, 2023).

Destacam-se ainda discussões sobre a importância de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica, bem como reflexões acerca dos impactos de diretrizes como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) na configuração dos currículos e nas práticas formativas. As análises reafirmam que o desenvolvimento docente não se limita à aquisição de competências, mas constitui um processo contínuo, coletivo e político, alinhado à construção de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade social.

Emerge também no conjunto do *corpus* de análise investigações que problematizam as *Práticas Pedagógicas, Saberes e Cotidiano Escolar*, especialmente no que se refere à relação dessas práticas com a efetivação da qualidade social. Os estudos abordam temas como metodologias de ensino, processos avaliativos, organização da sala de aula, gestão pedagógica e uso de tecnologias, sempre articulando essas dimensões à defesa de uma prática educativa crítica, democrática e emancipadora. Em comum, as pesquisas criticam a padronização e políticas de controle que ignoram contextos locais e sujeitos.

Especial atenção é dada às repercussões da pandemia de COVID-19, que impôs desafios inéditos às práticas pedagógicas, exigindo reelaboração de métodos, flexibilização de tempos e espaços e aprofundamento do debate sobre inclusão, acessibilidade e equidade (Fontoura, 2025). As análises evidenciam que as práticas pedagógicas, quando ancoradas nos princípios da qualidade social, são entendidas como espaços de resistência, construção coletiva e afirmação do direito à educação.

Há ainda produções que se debruçam na compreensão dos desafios presentes na consecução de uma formação de/com qualidade social a partir do atendimento as demandas no atendimento dos objetivos educacionais, assim encontramos a categoria *Diversidade de Contextos e Modalidades Educacionais*. Os estudos componentes desta categoria se alinham de forma transversal a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA),

Educação do Campo, Educação Especial e Educação Superior, refletindo sobre como as políticas públicas, os currículos e as práticas pedagógicas impactam esses contextos.

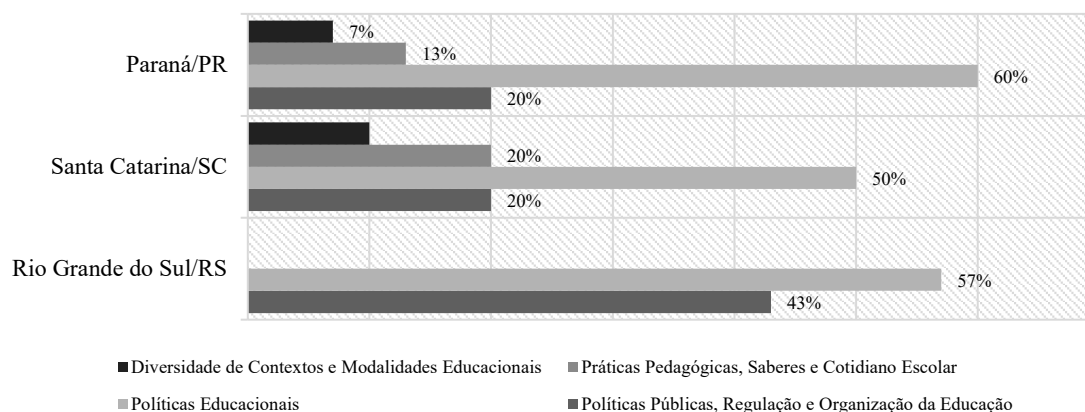
Revelando, por um lado, avanços na construção de propostas alinhadas à qualidade social e, por outro, a permanência de desafios estruturais que limitam a efetivação desse princípio. Há forte ênfase nas desigualdades territoriais, sociais e econômicas, que atravessam as instituições, as práticas e os sujeitos. As análises problematizam as tensões entre políticas que tendem à homogeneização e os processos formativos que deveriam ser sensíveis às realidades socioculturais dos sujeitos atendidos. Desse modo, a categoria evidencia que garantir qualidade social na educação exige reconhecer as especificidades dos territórios, das populações e das modalidades, superando abordagens generalistas e descontextualizadas (Chaves, 2009).

Por fim, emerge uma categoria que expressa o campo de investigações mais numeroso e consolidado no *corpus* analisado, refletindo uma forte preocupação das comunidades acadêmicas com as políticas de formação de professores tangenciadas pelos processos de regulação e a própria organização dos sistemas educativos brasileiros, assim situamos a categoria *Políticas Públicas, Regulação e Organização da Educação*. Os estudos agrupados nesse eixo analisam criticamente os efeitos de reformas educacionais, diretrizes curriculares, modelos de financiamento, processos de avaliação externa e as relações entre Estado, sociedade e mercado na conformação da educação e da formação de professores. A centralidade das análises recai sobre como essas políticas impactam diretamente a configuração dos currículos, as condições de trabalho docente e os processos formativos, muitas vezes tensionando os princípios da qualidade social.

Destacam-se reflexões sobre os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e dos instrumentos de avaliação em larga escala, que, ao priorizarem lógicas gerencialistas, performativas e mercantilizadas, colocam em risco projetos educativos comprometidos com a justiça social e a democratização do acesso e da permanência. Além disso, surgem análises sobre o avanço das parcerias público-privadas e seus impactos sobre o direito à educação, reforçando o entendimento de que a luta pela qualidade social passa necessariamente pela defesa de uma educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Flach, 2023).

As quatro categorias identificadas permitem compreender que a produção acadêmica da Região Sul do Brasil, no período analisado, prioriza uma leitura crítica das condições que impactam a formação de professores e a efetivação da qualidade social. Observa-se uma forte centralidade das análises vinculadas às políticas educacionais, refletindo as disputas em torno dos sentidos atribuídos à qualidade, à formação e à própria função social da educação. Ao mesmo tempo, a menor incidência de investigações centradas nas práticas educativas e nas especificidades das modalidades revela um campo de possibilidades e desafios para o fortalecimento de pesquisas que articulem os macroprocessos políticos às dinâmicas concretas dos espaços educativos.

**Gráfico 2. Distribuição dos temas de pesquisa presentes no *corpus* de análise na Região Sul.**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A análise da distribuição dos temas de pesquisa na Região Sul (2013-2024) evidencia a predominância da categoria *Políticas Públicas, Regulação e Organização da Educação* nos três estados, indicando um forte interesse das comunidades acadêmicas pelas macroestruturas que impactam a formação de professores e a qualidade social. Esse foco representa 60% das produções no Paraná, 57% no Rio Grande do Sul e 50% em Santa Catarina. O Paraná se destaca por apresentar também uma expressiva concentração de estudos na categoria *Processos Formativos e Desenvolvimento Docente* (43%), revelando um equilíbrio mais acentuado entre análises de políticas e dos processos formativos.

Em Santa Catarina, observa-se um perfil mais distribuído, com ênfase também nas categorias *Práticas Pedagógicas, Saberes e Cotidiano Escolar* (20%) e *Processos Formativos e Desenvolvimento Docente* (20%), sugerindo uma preocupação ampliada com

os cotidianos escolares e as práticas educativas. No Rio Grande do Sul, embora predomine a análise das políticas públicas (57%), há também presença relevante das categorias *Processos Formativos e Desenvolvimento Docente* (20%) e *Práticas Pedagógicas, Saberes e Cotidiano Escolar* (13%), além de uma incidência menor, mas significativa, em *Diversidade de Contextos Educacionais e Modalidades* (7%). Os dados indicam que, apesar da centralidade das análises de ordem macroestrutural, cada estado apresenta especificidades na composição dos temas, refletindo tanto a configuração dos programas de pós-graduação quanto os contextos institucionais, sociais e culturais que atravessam a produção acadêmica na Região Sul.

A análise da distribuição dos temas de pesquisa na Região Sul evidencia a centralidade dos estudos voltados às políticas públicas e à organização da educação, embora cada estado apresente configurações próprias. O Paraná revela equilíbrio entre análises macroestruturais e estudos sobre processos formativos, enquanto Santa Catarina distribui suas investigações de forma mais equitativa, incluindo práticas pedagógicas e cotidianos escolares. No Rio Grande do Sul, predomina a análise das políticas educacionais, mas com presença relevante de estudos sobre formação de professores, práticas pedagógicas e contextos educativos. Esses dados reafirmam que a produção acadêmica na Região Sul reflete disputas epistemológicas e os desafios que atravessam os processos formativos no cenário educacional contemporâneo.

## **Conclusão**

Este estudo teve como objetivo compreender de que maneira a produção acadêmica da Região Sul do Brasil, no período de 2013 a 2024, tem abordado a temática da qualidade social da educação articulada à formação de professores. A análise evidenciou um campo em consolidação, tensionado por disputas epistemológicas e políticas que refletem os desafios do cenário educacional contemporâneo. A forte incidência de estudos voltados às políticas públicas e à organização da educação aponta para uma preocupação com os impactos das reformas educacionais, das avaliações externas e das dinâmicas de regulação sobre a formação de professores.

Ao mesmo tempo, os dados revelam a necessidade de fortalecimento de investigações que avancem sobre as práticas pedagógicas, os processos formativos e a

diversidade dos contextos educativos. Esse movimento é fundamental para que as análises não permaneçam restritas às dimensões macroestruturais, mas consigam articular criticamente os processos políticos às dinâmicas concretas dos cotidianos escolares e formativos.

Como principal contribuição, o estudo oferece um mapeamento sistematizado dos interesses de pesquisa sobre a temática na Região Sul, permitindo visibilizar tendências, lacunas e deslocamentos teórico-metodológicos que configuram o campo. Além disso, reafirma a centralidade da qualidade social como princípio orientador das práticas formativas, das políticas públicas e dos projetos pedagógicos, contribuindo para fortalecer agendas de pesquisa comprometidas com a defesa da educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se o recorte geográfico e temporal, que, embora necessário para garantir profundidade analítica, dificultando generalizações para outras regiões. Soma-se a isso a delimitação do *corpus* às teses e dissertações disponíveis na BDTD/IBICT, o que pode ter excluído produções relevantes não inseridas na base. Além disso, a opção metodológica pelo EC não permite aprofundar análises de natureza empírica sobre práticas formativas ou contextos específicos. Como encaminhamentos futuros, recomenda-se a ampliação de estudos que articulem práticas pedagógicas, cotidianos escolares e desenvolvimento docente, bem como a realização de investigações inter-regionais e pesquisas que integrem diferentes fontes de análise, aprofundando a compreensão sobre a materialização da qualidade nas práticas, políticas e processos formativos.

Este estudo reafirma que a luta pela qualidade social da educação na formação de professores é indissociável da defesa do direito à educação, da valorização dos sujeitos da formação e da construção de projetos educativos alinhados à justiça social, à democracia e à transformação da realidade. Reafirma-se, assim, que a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada exige o fortalecimento das comunidades acadêmicas críticas, a valorização do trabalho docente e o comprometimento com práticas formativas alinhadas à justiça social. O estudo reforça a educação como direito e motor de transformação.

## Referências

- CHAVES, O. P. La cuestión de la calidad de la educación. **Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**, n. 26, p. 1-11, abr. 2009.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.
- FLACH, S. de. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 9–18, 2023.
- FONTOURA, J. **A formação de professores de/com qualidade social: a perspectiva discente no contexto emergente da Educação Superior**. São Paulo: Pragmatha, 2025.
- FONTOURA, J.; CORSETTI, B. A centralidade no debate sobre a qualidade social da educação: a produção do conhecimento (2009 – 2019). **Educere et Educare**, v. 16, n. 40, p. 467–487, 2021.
- FONTOURA, J.; CORSETTI, B. A qualidade da educação superior em contexto emergente: uma aproximação na perspectiva da produção acadêmica recente (2007 – 2017). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 34, n. 3, p. 711–726, 2019.
- GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299 –322, 2013.
- KOHL-SANTOS, P. MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, 2021.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MOROSINI, M. C.; KOHL-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. A. **Estado do Conhecimento: Teoria e Prática**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n.2, p. 154-164, 2014.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-59.
- SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.
- SORDI, M. R. L. de.; OLIVEIRA, S. B. de.; ALMEIDA, L. C. Avaliação externa e avaliação institucional: embates e diálogos para construção da qualidade social. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 77–89, 2023.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 8, n. 16, p. 173–197, 2015.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; SILVA, A. P. P. N. da.; SOUZA, R. T. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020.

## AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Annie Volanski Fedechem  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
annievkf@ufpr.br

Claudia Regina Baukat Silveira Moreira  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
claudiamoreira@ufpr.br

**Palavras-chave:** Avaliação. Lei de Cotas. Direito.

### Introdução

O direito a educação é um direito social (Brasil, 1988, art. 6º), sendo considerado alicerce da cidadania e indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos (Cury, 2002). No entanto, este é um dos campos em que se reproduz as desigualdades sociais. De acordo com Pereira, “[...] a Educação assumiu gradativamente o papel privilegiado de distribuição de oportunidades sociais, que se convertem em potenciais mecanismos de distribuição de chances profissionais, econômicas e de classe” (Pereira, 2020, p.11). A relação entre classe social e educação está alinhada aos estudos de Bourdieu, que identifica a escola como reprodutora das desigualdades sociais. De acordo com Nogueira e Nogueira:

Sinteticamente, é possível dizer que as reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes (Nogueira e Nogueira, 2002, p.32).

No Brasil, a educação básica é garantida a todos, no entanto, o acesso à educação superior ocorre de acordo com a capacidade de cada um (Brasil, 1988, art. 208, inciso V). De acordo com Beiter (2006, citado por McCowan, 2020), a capacidade estaria relacionada

as possibilidades futuras do estudante, não importando as condições anteriores de educação (mérito). Contudo, a adoção do modelo meritocrático, por meio dos processos seletivos (vestibular), naturalizou-se como mecanismo de seletividade de entrada neste nível de ensino desde o século XX, tornando-se uma estratégia velada de dominação e estratificação social (Rozek; Santin, 2000; Oliveira et al, 2008; Trevisol; Nierotka, 2015). De acordo com Pereira:

[...] é no campo universitário, principalmente das universidades públicas, onde se estratifica a sociedade. Dito de outro modo, é no interior da universidade pública brasileira que se forma a elite que conduz os rumos da nação. E essa elite foi, durante anos, ocupante de praticamente 100% das vagas (Pereira, 2011, p 48, grifos nossos).

Na tentativa de se equalizar as oportunidades educacionais, ações afirmativas foram propostas como meio para promover a equidade. Segundo Feres Júnior *et al.*, elas podem ser conceituadas como:

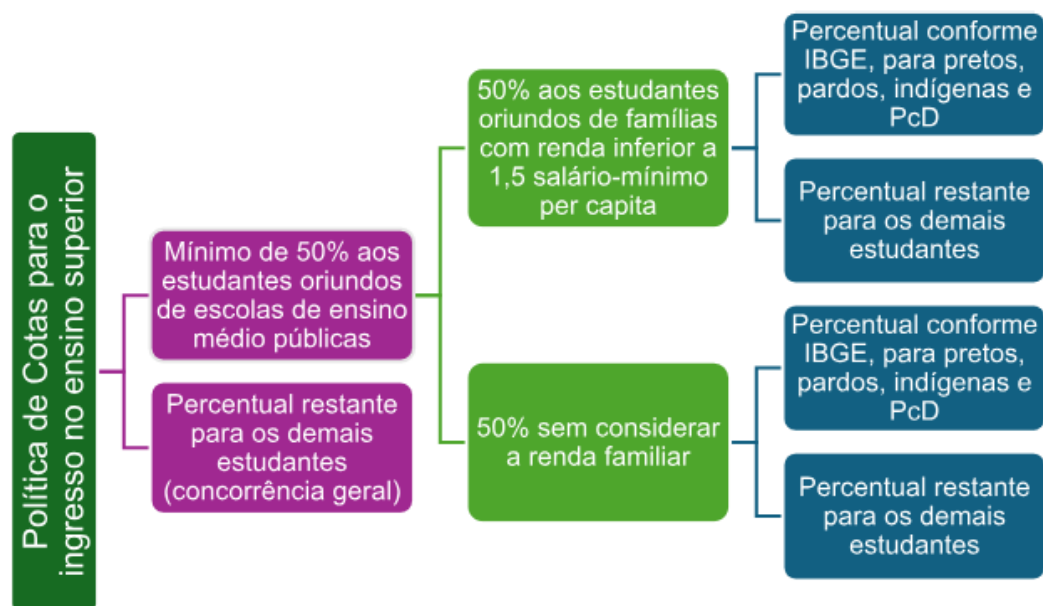
[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13)

Essas ações têm caráter transitório, devendo ser ao menos proporcional ao período da discriminação sofrida, e, quando atingem a equidade, deixam de ser necessárias (Almeida; Teixeira, 2011; Siss, 2012).

Na educação superior, estas políticas se efetivam, por exemplo, por meio de concessão de financiamento estudantil (FIES), ampliação de vagas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pela oferta de auxílios, como transporte e moradia, pela Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e, ainda, pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

A Lei de Cotas instituiu a reserva de vagas no âmbito das instituições de ensino superior federais, conforme explicado na FIGURA 1:

**Figura 1 – Lei de Cotas, antes da alteração da Lei nº 14.723/2023.**



**Fonte:** As autoras (2025), em conformidade com a Lei 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 13.409, de 2016.

A implementação da política de cotas passou a democratizar o acesso ao ensino superior, promovendo a diversidade de perfis socioeconômicos e étnico-racial. Autores da área assinalam que a mudança é mais significativa em cursos considerados de prestígio, como Medicina, Direito e Engenharias (Assis, 2014; Crosara, 2017; Menezes, 2019). A título de exemplo, Moreira (2019), ao analisar a efetividade da Lei de Cotas nos cursos de Medicina (maior prestígio social) e Pedagogia (menor prestígio social) da UFPR, constatou que a implementação da Lei de Cotas promoveu maior diversidade no perfil dos estudantes do curso de Medicina, do que no curso de Pedagogia.

Em relação ao curso de Direito, sua fundação no Brasil está relacionada à manutenção das classes dominantes nas posições de prestígio dos mais altos cargos da administração estatal. De acordo com Adorno, a maioria dos bacharéis em Direito formava-se para um “verdadeiro mandarinato imperial” (Adorno, 1988, p. 79), pois eles estavam presentes no executivo, legislativo e judiciário, sendo responsáveis pelas decisões que influenciavam o desenvolvimento do Estado. Adicionalmente, essa formação foi essencial para a manutenção da elite da educação superior como privilégio da elite, nesse sentido, Adorno pontua:

[...] desde cedo a educação eleger-se como mecanismo político-ideológico de recrutamento dos agentes incumbidos dos negócios públicos. Ela não apenas representou veículo de diferenciação social frente à imensa maioria da população desprovida da propriedade, pobre e analfabeta; a educação superior, além do mais, possibilitou a homogeneização política da elite [...] (Adorno, 1988, p. 142).

Embora, a partir da década de 1990 esse curso tenha passado por um processo de massificação, sua posição de prestígio permanece, em especial, pela seletividade do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e dos concursos para as carreiras jurídicas (Moreira, 2017). Soma-se a esse aspecto, a relevância atribuída a um diploma de uma faculdade de Direito de elite (Almeida, 2010), como é o caso do curso de Direito da UFPR, que se constituiu durante a criação da própria universidade, em 1912, por meio da pequena elite paranaense (Crocetti, 2011).

Deste modo, considerando estes aspectos históricos de elitização da formação jurídica brasileira e a entrada em vigor da Lei de Cotas, que foi gradativamente implementada na UFPR, atingindo sua integralidade no processo seletivo 2015/2016, questionou-se: Como tem sido o ingresso e a conclusão dos estudantes cotistas no curso de Direito da UFPR, que ingressaram entre 2016 e 2019?

Sendo assim, este trabalho objetiva apresentar um recorte dos resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada “Avaliação das políticas de acesso e permanência no curso de Direito da Universidade Federal do Paraná”, que pretende avaliar o ingresso, a permanência e a conclusão de estudantes deste curso, a fim de produzir um panorama acerca da efetividade da Lei de Cotas e da política de permanência.

## **Metodologia**

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se um Estudo de Caso do curso de Direito da UFPR. Para Yin, essa metodologia “permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (Yin, 2015, p. 4). Para Matar e Ramos, o estudo de caso é “[...] uma metodologia de pesquisa de campo que investiga um caso delimitado em profundidade [...]” (2021, p. 151). Portanto, esta metodologia permite a avaliação de uma política pública em uma população específica – curso de Direito da UFPR.

Esta pesquisa é explicativa, pois descreve a população investigada (Gil, 2019; Yin, 2015). Quanto a análise, é longitudinal retrospectiva, uma vez que os dados foram previamente coletados e analisam uma mesma população ao longo do tempo (Gaya; Bruel, 2019). Utilizou-se a abordagem quantitativa, com base na estatística descritiva, sendo os dados apresentados por intermédio de números, gráficos, tabelas e/ou percentuais (Mattar; Ramos, 2021).

A constituição dos dados desta pesquisa baseou-se em fontes documentais provenientes dos arquivos públicos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pelos dados do Questionário do Estudante do ENADE de 2006 e 2022. Pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), obtiveram-se dados relacionados à forma de ingresso e de conclusão dos estudantes do curso de Direito. Pelo Questionário do Estudante do ENADE foi possível identificar o perfil dos concluintes do curso antes e após a implementação integral da Lei de Cotas.

A análise dos dados, apresentadas no próximo tópico, avalia a efetividade da política de cotas, ao demonstrar qual a via de acesso dos estudantes à universidade, as subcategorias das cotas utilizadas e como ocorre a saída do estudante da instituição, para que, por fim, identificar se houve alteração no perfil dos estudantes do curso como efeito da política.

## **Resultados e discussão**

Para avaliar a efetividade da política de ingresso no curso de Direito da UFPR, após a aplicação integral da Lei de Cotas, foi necessário delimitar os dados para os estudantes que ingressaram no ano de 2016, uma vez que foi neste ano que a lei passou a vigor em sua plenitude na instituição. Considerou-se também que a integralização curricular do curso é de cinco anos, deste modo, os estudantes que ingressaram entre 2016 e 2019 possivelmente concluíram o curso entre 2020 e 2023.

De acordo com os dados, os principais meios de acesso são o Vestibular e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), modalidades de ingresso que consideram a Lei de Cotas e que, combinadas, representam 93,1% do total de ingressantes, conforme apresentado na TABELA 1:

**Tabela 1 - Distribuição dos estudantes do curso de direito da UFPR (2016 a 2019) de acordo a modalidade de ingresso**

MODALIDADES	FA	FR
Vestibular	654	72,6%
SISU	185	20,5%
Outras modalidades	62	6,9%
<b>TOTAL</b>	<b>901</b>	<b>100%</b>

**Legenda:** Frequência absoluta (FA); Frequência relativa ao total (FR).

**Fonte:** As autoras (2025), baseado nos dados fornecidos pela PROGRAD/UFPR.

Ao relacionar a modalidade de ingresso com a forma de concorrência, os dados revelam que o SISU atingiu apenas 44% das vagas para os estudantes cotistas, sendo as vagas remanescentes destinadas aos ingressantes da ampla concorrência. Por outro lado, o Vestibular cumpriu com a meta de 50% das vagas, conforme distribuição organizada na TABELA 2:

**Tabela 2 – Forma de concorrência com modalidade de ingresso (frequência absoluta)**

MODALIDADE DE INGRESSO	FORMA DE CONCORRÊNCIA					TOTAL DE INGRESSANTES
	V	AC	V	LC	OFC	
Vestibular	310	324	310	328	2	<b>654</b>
SISU	90	100	90	82	3	<b>185</b>
Outras Modalidades	-	50	-	3	9	<b>62</b>
<b>TOTAL</b>		<b>474</b>		<b>413</b>	<b>14</b>	<b>901</b>

LEGENDA: Vagas (V); Ampla Concorrência (AC); Lei de Cotas (LC); Outras Formas de Concorrência (OFC).

FONTE: As autoras (2025), baseado nos dados fornecidos pela PROGRAD/UFPR.

Para aprofundar o olhar sobre a Lei de Cotas, elaborou-se a TABELA 3 (próxima página), que subdivide esta forma de concorrência em suas subcategorias, agrupando os dados ano a ano, tanto pelo Vestibular como pelo SISU – modalidades de maior representatividade. A ampla concorrência foi incluída na tabela com o intuito de comparar o quantitativo de vagas. Para os anos em avaliação, a UFPR utilizou-se de dados do Censo do IBGE de 2010, que identificou no Estado do Paraná: 3,17% de pretos, 25,09% de pardos e 0,25% de indígenas, que somam 28,51%.

**Tabela 3 – Distribuição de ingressantes cotistas e de ampla concorrência, no curso de direito da UFPR, de acordo com o ano de ingresso (frequência absoluta)**

ANO DE INGRESSO	PPI IR		PPI ≤ 1,5 S.M.		CG IR		CG ≤ 1,5 S.M.		PCD ≤ 1,5 S.M.		PCD IR		AC	
	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I
2016	14	15	18	18	34	37	34	36					100	125
2017	16	16	16	17	34	36	34	34					100	121
2018	23	24	24	24	24	27	24	24	2		3		100	111
2019	20	23	18	17	30	33	30	30	2	2			100	117
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>78</b>	<b>76</b>	<b>76</b>	<b>122</b>	<b>133</b>	<b>122</b>	<b>124</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>400</b>	<b>474</b>

**Legenda:** Pretos, Pardos e Indígenas (PPI); Cotistas em Geral (CG); Pessoa com deficiência (PCD); Ampla Concorrência (AC). Independente da Renda (IR); Salários-Mínimos (S.M.).

**Fonte:** As autoras (2025), baseado nos dados fornecidos pela PROGRAD/UFPR.

Observa-se pela TABELA 3, um aumento no ingresso de estudantes autodeclarados PPI ao longo dos anos, com pico em 2018 de 24 estudantes para ambas as subcategorias de renda. Porém, em 2019, o ingresso de PPI com renda familiar per-capita igual ou inferior a 1,5 s.m., caiu a um patamar inferior ao de 2016, de 18 para 17 estudantes. As subcategorias dos estudantes CG apresentam uma variação análoga ao longo dos anos, porém inversa àquelas verificadas em relação aos PPI, com queda em 2018 e tendência de crescimento nos anos seguintes (acima de 30). Em 2018, as subcategorias de cotas tiveram uma distribuição de vagas semelhantes, o que aproximou a quantidade de ingressantes por subcategoria, já em 2019, há o aumento de vagas para os estudantes CG e leve diminuição das vagas para estudantes PPI, diminuindo o ingresso de estudantes por esta subcategoria. A ampla concorrência manteve-se estável ao longo dos anos.

Os dados de ingresso evidenciam que a aplicação integral da Lei de Cotas contribuiu para o acesso de estudantes de baixa renda, bem como daqueles autodeclarados PPI, ao curso de Direito da UFPR. Contudo, a efetividade dessa política pública não se limita ao ingresso, ela se estabelece quando o estudante consegue permanecer e concluir o curso. Deste modo, analisou-se como ocorreu a conclusão do curso pelo estudante, e a TABELA 4 (próxima página) sintetiza estes dados:

**TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS FORMAS DE SAÍDA DOS ESTUDANTES DE DIREITO DA UFPR, DE ACORDO COM O ANO DE INGRESSO (FREQUÊNCIA ABSOLUTA)**

ANO DE INGRESSO	F	EI	EC	OFS	M	TOTAL
2016	172	42	3	9	15	241
2017	176	31	0	7	11	225
2018	156	29	0	5	23	213
2019	142	27	1	3	49	222
<b>TOTAL</b>	<b>646</b>	<b>129</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>98</b>	<b>901</b>

**Legenda:** Formatura (F); Evasão Institucional (EI); Evasão do Curso (EC); Outras formas de saída (OFS); Matriculado (M).

**Fonte:** As autoras (2025), baseado nos dados fornecidos pela PROGRAD/UFPR.

A TABELA 4 identifica que dos 901 estudantes, 646 concluíram o curso pela Formatura, ou seja, ao menos dois terços dos ingressantes, alcançaram a conclusão do curso. Aqueles que ainda estão matriculados, representam 10,9% e são, em sua maioria, estudantes que ingressaram em 2018 e 2019, o que sugere que os estudantes necessitam, em regra, de um ou dois anos a mais para a integralização curricular do curso.

Ao analisar a evasão, esta foi dividida em dois grupos, aqueles que evadiram do curso de Direito, pois mudaram de curso na mesma instituição, o que ocorreu em apenas 0,4% dos ingressantes; e a evasão institucional, que está relacionada ao cancelamento ou abandono da graduação, o que ocorreu para 14,3% dos ingressantes (129). A evasão demonstra que a universidade ainda enfrenta desafios para a permanência dos estudantes na instituição. Outras formas de saída representam apenas 2,6% dos ingressantes, e nesta categoria se somam ingressantes que não chegaram a confirmar suas matrículas, que descumpriram o edital, faleceram ou que por alguma decisão administrativa, foram desligados do curso.

A partir de um olhar para as diversas subcategorias da Lei de Cotas e a Ampla Concorrência, elaborou-se a TABELA 5 que sintetiza o período escolhido para análise e apresenta percentualmente como ocorreu as diversas formas de saída de instituição pelos estudantes.

**Tabela 5 – Distribuição da forma de saída do curso de direito da UFPR, de acordo com a forma de concorrência de ingresso (frequência relativa a própria categoria)**

FORMAS DE SAÍDA	PPI IR	PPI ≤ 1,5 S.M.	CG IR	CG ≤ 1,5 S.M.	PCD ≤ 1,5 S.M.	AC
Formatura	57,7%	56,6%	77,4%	80,6%	50%	73,4%
Matriculados	23,1%	19,7%	3%	8,9%	50%	10,1%
Evasão Institucional	16,7%	23,7%	12,8%	8,9%	0%	14,1%
Evasão do Curso	1,3%	0%	0%	0%	0%	0,4%
Outras formas de saída	1,2%	0%	6,8%	1,6%	0%	2%

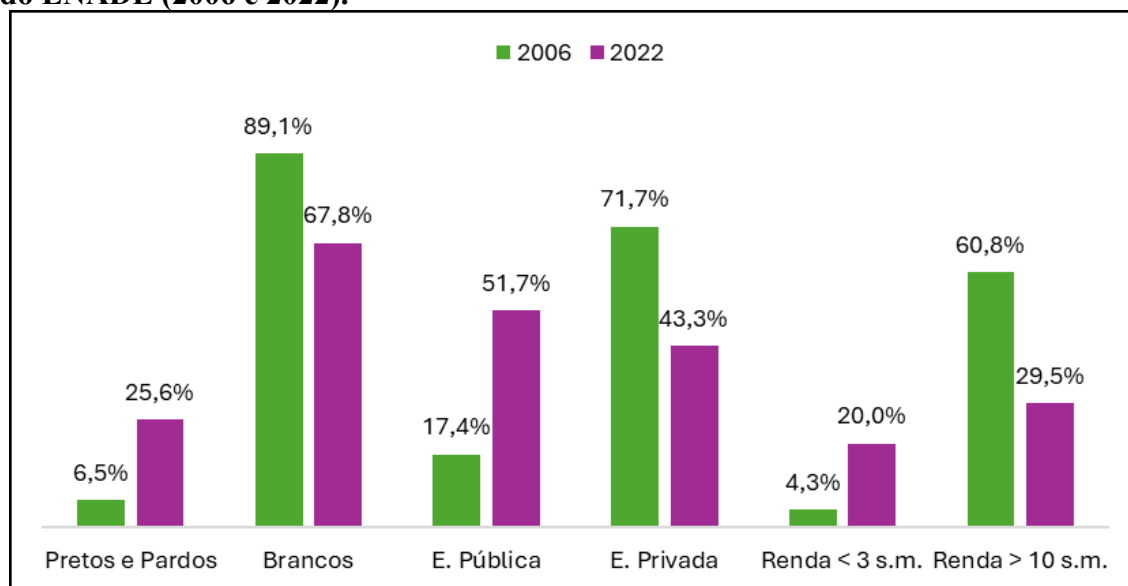
**Legenda:** Pretos, Pardos e Indígenas (PPI); Cotistas em Geral (CG); Pessoa com deficiência (PCD); Ampla Concorrência (AC). Independente da Renda (IR); Salários-Mínimos (S.M.).

**Fonte:** As autoras (2025), baseado nos dados fornecidos pela PROGRAD/UFPR.

A TABELA 5 evidenciou as desigualdades na trajetória acadêmica dos diferentes grupos de ingressantes. Estudantes das subcategorias PPI, especialmente aqueles com renda inferior a 1,5 salário-mínimo, encontram maiores dificuldades para a conclusão do curso, que se apresentam tanto nos menores índices de formatura quanto no maior índice de evasão institucional. Em contraste, os melhores resultados de conclusão se concentram nas subcategorias de cotistas em geral (CG), com destaque para aqueles com renda familiar *per capita* menor ou igual a 1,5 s.m., o que sugere que as desigualdades raciais, associadas a fatores socioeconômicos, permanecem determinantes no desempenho acadêmico, mesmo após o ingresso pela política de cotas.

Por fim, para avaliar o perfil dos estudantes do curso antes e após a implementação integral da Lei de Cotas, utilizou-se o Questionário do Estudante do ENADE. Do questionário, avaliou-se as questões que se relacionavam diretamente com critérios para admissibilidade da Lei de Cotas: perfil étnico-racial, o tipo de escola (pública ou privada) e a renda familiar. Como o exame é realizado em ciclos trienais, foram usados os dados dos concluintes de 2006 (possível ingresso em 2002) e dos concluintes de 2022 (possível ingresso em 2018). Esta análise está sintetizada no GRÁFICO 1:

**Gráfico 1 – Comparativo dos perfis dos estudantes de direito da UFPR, respondentes do ENADE (2006 e 2022).**



**Legenda:** Escola (E); Salários-Mínimos (S.M.).

**Fonte:** As autoras (2025), baseado nos dados do INEP (2006, 2022).

Por intermédio do gráfico foi possível observar uma mudança significativa dos concluintes depois da implementação integral da Lei de Cotas. Há uma maior participação de estudantes pretos e pardos, com um aumento de 19,1 p.p. Uma inversão quanto ao tipo de escola de origem dos estudantes, com o aumento de escolas públicas (34,3 p.p) e uma diminuição de escolas privadas (28,4 p.p). Quanto a renda, estudantes com menor poder aquisitivo passam para 20%, o que representa um aumento de 15,7 p.p, por outro lado, aqueles que possuem renda familiar acima de 10 salários-mínimos reduzem para 29,5%, uma queda de 31,3 p.p.

Em síntese, as análises realizadas permitiram determinar que os estudantes do curso de Direito da UFPR, entre os anos de 2016 e 2019, ingressaram em sua maioria pelo Vestibular e pelo SISU. Quando se observa as formas de concorrência, a Lei de Cotas e a Ampla Concorrência aparecem de forma equilibrada. O preenchimento das vagas nas subcategorias da Lei de Cotas, evidencia a democratização do acesso ao curso pelos diversos estratos sociais que utilizam as cotas.

Quando se analisou como os estudantes saíram do curso, observou-se um alto índice de formandos, o que evidencia que o curso cumpre com as expectativas dos estudantes. A análise comparativa pelo ENADE reforça a diversidade promovida pela Lei de Cotas, com maior presença de estudantes das cotas étnico-raciais, de escola pública e de baixa renda.

Um olhar mais atento, revelou que a evasão institucional (14,3%) é um problema a ser considerado, com destaque às subcategorias de PPI, onde a evasão é mais alta e há menor índice de formandos. Esta constatação evidencia as dificuldades enfrentadas pelos grupos étnico-raciais nesse curso. Por outro lado, constata-se que a subcategoria CG com baixa renda, são os grandes beneficiários da política, com grande parte de seus ingressantes se formando na universidade.

### **Conclusão**

A Lei de Cotas foi implementada como meio de oportunizar acesso as instituições de educação superior públicas, que antes era restrita a estudantes de classe média alta e alta, proporcionando a diversidade nesse espaço de ensino. Embora o acesso seja o aspecto principal dessa política, não pode ser entendido como seu único objetivo. Compreende-se que a efetividade da Lei de Cotas só é alcançada quando os estudantes conseguem permanecer e concluir o curso.

O curso de Direito é historicamente elitizado, e, portanto, a alta concorrência dificulta o acesso daqueles menos favorecidos. Nesse sentido, a Lei de Cotas proporcionou o ingresso de diferentes grupos nesse curso, ampliando o acesso especialmente aos grupos étnico-raciais e de baixa renda. Quando comparados os concluintes do curso por intermédio do ENADE, verificou-se que, no geral, a política foi favorável para oportunizar a educação superior pública em um curso de prestígio para os grupos desfavorecidos socioeconomicamente. No entanto, um olhar mais apurado, identificou que estudantes PPI, especialmente, de baixa renda possuem maior dificuldade para concluir o curso, o que sugere maior necessidade de políticas de permanência para esses grupos.

Desta forma, conclui-se que é preciso repensar as políticas de acesso e permanência no curso de Direito, para que haja maior conclusão dos estudantes em todos os grupos de acesso. A real democratização do acesso ao ensino superior acontece quando todos podem entrar, permanecer e concluir seus cursos.

### **Referências**

ADORNO, S. **Os Aprendizados do Poder**: O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, F. N. R. D. **A Nobreza Togada**: As elites jurídicas e a política da justiça no Brasil. 329f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-graduação em Ciência Política, 2010.

ALMEIDA, H. S. D.; TEIXEIRA, M. C. Ações Afirmativas como Medida de Proteção das Minorias. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, 8, p. 103-136, 2011.

ASSIS, Y. S. D. **A experiência das Ações Afirmativas na Universidade Federal de Sergipe**: Os cursos de Direito e Medicina. 113f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Sergipe. Programa de Pós-Graduação de Antropologia, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988, Página nº01. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30 de Agosto de 2012, página nº 01. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 01 de julho de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP). **Relatório de cursos**: 2006 – 2022. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

CROCETTI, P. S. **Ciência, ensino e código**: lentes, elites e direito civil nos albores da Faculdade de Direito do Paraná (1912-1945). 264f. Dissertação. (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Paraná. Pós-graduação em Direito, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26128>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

CROSARA, D. D. M. A. **Política Afirmativa na Educação Superior**: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 245-262, jul. 2002.

FERES JUNIOR, et al. **Ação Afirmativa**: Conceito, História e Debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. p. 190. E-book. DOI. 10.7476/9786599036477.

GAYA, T. F. M.; BRUEL, A. L. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 4, p. 1–18, 2019. DOI. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.015>.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª. ed. [S.l.]: Atlas, 2019. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. [S.l.]: Grupo Almedina, 2021. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

McCOWAN, T. Existe um direito universal à Educação Superior? **Jornal de Políticas Educacionais**, 14, p. e71196, 26 jan. 2020. DOI. <http://10.5380/jpe.v14i0.71196>.

MENEZES, S. C. D. **Os desafios da permanência: as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ**. 249f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviços Sociais, 2019

MOREIRA, C. R. B. S. **Um olhar sobre o muro: Avaliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. 323f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

MOREIRA, C. R. B. S.; SILVA, P. V. B. D. Ações Afirmativas na UFPR: Impactos da Lei nº 12.711/2012 em dois cursos. **Laplage em Revista**, Sorocaba, 5, p. 110-127, 2019. DOI. [10.24115/S2446-6220201953645](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201953645).

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, 23, p. 15-36, 2002. DOI. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

OLIVEIRA, J. F. D. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. D.; MOROSINI, M. **Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2008., p. 348. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/educacao\\_superior\\_no\\_brasil\\_10\\_anos\\_pos\\_ldb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf). Acesso em: 01 de julho de 2025

PEREIRA, W. F. **Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes**. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

PEREIRA, O. A. V. Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, 6, p. 09-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31936>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ROSEK, M.; SANTIN, J. R. **As primeiras faculdades de Direito e seu Papel na Formação das Instituições Jurídico-Políticas Brasileiras: Uma escola para Manutenção do Poder**. Florianópolis: Funjab, 2013., p. 257-271. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uninove/livro.php?gt=25>. Acesso em: 10 maio 2024. Acesso em: 01 de julho de 2025.

SISS, A. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate. In: HILTON COSTA, A. P. M. S. D. S. **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: UEPG, 2012., p. 247.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, 17, p. 573-593, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2406>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 5ª. ed. São Paulo: Bookman, 2015. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

## COTAS EM CONFRONTO: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS NA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS

Mayara de Souza Dadda  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
mayara.dadda@hotmail.com

Maria Beatriz Luce  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
lucemb@ufrgs.br

**Palavras-chave:** Lei de Cotas. UFRGS. Estudantes Negros.

### **Introdução**

A Educação Superior no Brasil se constituiu como um espaço para poucos. Historicamente as vagas foram ocupadas por pessoas de condições sociais e materiais privilegiadas. Apenas mais recentemente a educação passou a ser planejada para redução das desigualdades sociais e promoção da justiça social. Por conseguinte, também se tornou um objeto de disputa política. Segundo o relatório Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2022), as desigualdades raciais configuram-se como elementos centrais para a compreensão das disparidades sociais no Brasil, ao demonstrarem a maior exposição de pessoas pretas, pardas e indígenas a situações de desvantagem socioeconômica. Após a redemocratização em 1988, os movimentos sociais tomaram fôlego para pautar o direito à educação e, nesse sentido, vêm ocorrendo mudanças significativas no sistema educacional.

O racismo que estrutura as relações sociais e promove a exclusão do sistema educacional, mesmo após a abolição, reverbera negativamente sobre a população negra até os dias atuais (Vaz, 2022). As evidências da maior vulnerabilidade socioeconômica entre as populações pretas, pardas e indígenas (IBGE, 2022) revelam múltiplas faces do racismo quando expõem que os direitos progressivamente conquistados ainda são negligenciados para essa população. Embora este seja o maior grupo populacional, a população negra não está representada proporcionalmente no acesso à educação superior.

Em nossa realidade mais próxima, a situação não é diferente. Conforme o Panorama das desigualdades de raça/cor no RS (Rio Grande do Sul, 2021), nas taxas de analfabetismo de todas as faixas etárias, conclusão do ensino fundamental, abandono escolar e até de diplomação universitária, a população negra sempre aparece com indicadores negativos em relação à branca.

É importante notar que essas desigualdades eram mais profundas, mas nas últimas décadas foram o motor das lutas por políticas reparatórias, tanto materiais quanto culturais, travadas pelo Movimento Negro Unificado, que resultaram em criminalização do racismo, ações afirmativas e até mesmo reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos (Vaz, 2022). Essas lutas, associadas a movimentos globais de combate ao racismo e discriminação, geraram também a política de reserva de vagas para estudantes negros em universidades federais, implementada com a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), popularmente conhecida como Lei de Cotas.

O sistema de reserva de vagas instituído por esta Lei é um tipo de ação afirmativa. Ações afirmativas podem ser consideradas qualquer iniciativa, pública ou privada, que vise garantir a grupos sociais à margem direitos ou recursos especiais que lhes permitam alcançar um bem coletivo, podendo estas ser de caráter racial, étnico, classe social, ocupação, gênero, religião, entre outras (Feres Júnior; Campos; Daflon; Venturini, 2018). Assim, as ações afirmativas traduzidas na Lei de Cotas (Brasil, 2012) buscam equalizar as desigualdades no acesso à Educação Superior (ES), incluindo grupos socialmente marginalizados, como a população negra, pessoas com deficiência, população indígena e estudantes em hipossuficiência financeira. Vaz (2022) explica ações afirmativas como políticas que combatem desigualdades estruturais com medidas que promovem igualdade de oportunidades para as pessoas mais vulnerabilizadas.

Compreendendo que as desigualdades educacionais incidem, em maior ou menor proporção, sobre diversos segmentos da população, amplia-se para outros grupos essa política reparatória. Na longa tramitação da Lei de Cotas (Brasil, 2012) houve uma acirrada disputa sobre quais grupos seriam beneficiados pela redistribuição desse bem público social - um direito de todos os brasileiros estava em jogo. A Lei de Cotas determina que as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) reservem 50% de suas vagas para estudantes egressos do ensino público, subdivididas segundo critérios de renda, raça e deficiências e de acordo com a proporção daquele grupo populacional no estado em que

tem sede. Vale lembrar que algumas universidades federais e estaduais, de diferentes regiões do país, já haviam adotado algum tipo de ação afirmativa, antes da Lei de Cotas (Brasil, 2012). Esta veio, sobremaneira, a atuar pela estabilidade da política e como um fator homogeneizador dos critérios de ingresso para as IFES.

Como supracitado, a adoção de ações afirmativas não ocorreu de modo uniforme nas diversas instituições, cada qual possui suas particularidades. Assim, quando nos propomos a estudar algum fenômeno em torno da Lei da de Cotas (Brasil, 2012) em determinada instituição, é importante ampliar o olhar para suas diversas facetas. Na presente pesquisa focamos na construção normativa da Lei de Cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e seus efeitos nos dados de ingresso, situação acadêmica e diplomação dos estudantes cotistas negros. Além do interesse em aprofundar a análise sobre a instituição em que atuamos, o caso da UFRGS representa uma proeminente entidade de Educação Superior, cercada por singularidades do estado que registra o menor percentual populacional de pessoas negras no País em que mais de 55% dos cidadãos se autodeclaram negros (IBGE, 2022).

A UFRGS é a maior e mais antiga universidade do nosso estado; e tem destaque no âmbito acadêmico e científico do País. Portanto, é chave para se compreender uma parte das dinâmicas de inclusão dos estudantes cotistas negros no RS. Nesse sentido, tem-se o objetivo analisar de forma articulada a institucionalização e a evolução do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFRGS — desde a Decisão 134/2007 até a criação da PROAFE em 2025 — combinando uma análise documental de resoluções do Conselho Universitário (CONSUN) com uma avaliação quantitativa dos indicadores de ingresso, evasão e diplomação extraídos do Censo da Educação Superior (2012, 2013, 2016 e 2019). A escolha dos anos analisados considerou marcos regulatórios importantes para Lei de Cotas (Brasil, 2012), mas restringiu-se até 2019 por limite imposto ao acesso dos microdados pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018), como raça/cor. Pretendeu-se, assim, mapear os critérios de acesso, a ampliação dos grupos beneficiados e os mecanismos de verificação, bem como identificar contradições entre os avanços normativos e a efetividade das políticas de permanência estudantil, oferecendo subsídios para o fortalecimento e o aperfeiçoamento das cotas na UFRGS. Ademais, os dados coletados indicam tendências dos indicadores, que retratam um período importante para a instituição e também podem servir a futuros estudos. A análise quantitativa articulada com

a análise das normas revela problemáticas importantes, muitas não superadas, e ainda chamando por mais investigação.

### **Metodologia: Mapeando os Alicerces Institucionais das Ações Afirmativas na UFRGS**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa realizamos um estudo misto. Na parte qualitativa, adotamos a análise documental de Cellard (2008), que considera os documentos como construções sociais situadas histórica e politicamente; o que, na prática de análise da política, leva-nos a iluminar a relação entre texto e contexto institucional para revelar as funções operatórias dos documentos. Selecionamos as decisões e resoluções do CONSUN que tratam da institucionalização do PAA da UFRGS.

Após a seleção, procedemos à leitura exaustiva do conteúdo normativo das resoluções Nº 134/2007; 268/2012; 245/2014; 212/2017 e 123/2024, tendo como unidades de análise: critérios de acesso, grupos beneficiados, percentuais de vagas e mecanismos de verificação. Cada trecho relevante foi categorizado em temáticas, permitindo comparar a evolução normativa e anotar contradições entre os objetivos declarados e as alterações efetivamente implementadas. Essa sistematização forneceu o pano de fundo para interpretar como a UFRGS consolidou, ajustou e, por fim, ampliou o PAA ao longo de quase vinte anos.

Na análise quantitativa, mediante preceitos de Jannuzzi (2006), tratamos de mensurar o efeito dessas normas. Com microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2012, 2013, 2016 e 2019) sobre ingressos, evasão e diplomação por raça, forma de ingresso [universal, étnico-racial e por renda] e situação de matrícula, geramos tabelas e gráficos no Excel para, com o SPSS, obter estatísticas descritivas simples e visualizar situação e tendências de antes e depois das principais mudanças normativas. Entre a análise documental e os indicadores quantitativos foi possível avaliar se as transformações legais realmente se traduziram em avanços substantivos na democratização do acesso e na permanência dos estudantes cotistas, ainda que por um período limitado (2012 - 2019) mas que retrata a institucionalização do PAA.

### **Revelando os Alicerces das Cotas na UFRGS**

Aderindo ao movimento nacional, embora ainda não legislado e obrigatório, a UFRGS adotou sua primeira política de Ação Afirmativa em 2007 para o ingresso de estudantes de graduação em 2008. No âmbito interno, a etapa anterior à institucionalização reproduziu o cenário nacional da tramitação da Lei de Cotas (Brasil, 2012), marcada pela intensificação da disputa na redistribuição de um bem público escasso, agora estendido a grupos historicamente excluídos. Com efeito, a implementação de ações afirmativas desafia a ordem social estabelecida desde o período colonial, quando altera o acesso a um reconhecido meio de mobilidade social: ao alçar grupos antes à margem da ES, provoca as relações de poder. Como percebeu Grisa (2009), esta política evidencia a luta de classes brasileira quando ameaça a manutenção dos privilégios e poder da classe que sempre os deteve, tornando natural a resistência a esse debate.

A Decisão nº 134/2007 do CONSUN ordenou a criação do PAA em todos os cursos de graduação e técnicos na UFRGS com a reserva de 30% do total das vagas por curso e turno para estudantes egressos de escolas públicas. Dessas vagas reservadas, 50% deveriam ser destinadas a estudantes que se autodeclarassem pretos, pardos ou indígenas. Conforme o documento, o objetivo do PAA seria ampliar o acesso à educação superior dos grupos acima citados, promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário, incentivar a comunidade acadêmica na promoção das relações étnico-raciais e desenvolver ações para apoiar a permanência destes estudantes com condições de manutenção e de orientação para adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Grisa (2009) atribuiu a materialização do sistema de reserva de vagas na UFRGS à força do movimento nacional nas universidades públicas e à aproximação de movimentos sociais vinculados à pauta antirracista, ao aprofundamento do debate com diversos atores sobre o tema, à pressão política local e à conveniência do momento histórico. Para Bueno (2015), os embates políticos entre as representações sociais dos segmentos que seriam beneficiados pelo programa e o corpo técnico e docente da Universidade pressionaram visivelmente a adesão à política de cotas. A luta pela implementação de ações afirmativas foi exitosa, mas não sem resistências, em especial às cotas raciais:

Podemos entender por que se adotou um modelo de cotas em que o viés racial se dilui no social, foi uma decisão tomada para equilibrar as forças entre a demanda por políticas dos movimentos e organizações sociais e os posicionamentos de uma parcela da comunidade acadêmica e de

alguns conselheiros do CONSUN contrários às cotas de recorte raciais (Grisa, 2009, p. 48).

A segunda norma do PAA na UFRGS foi publicada somente cinco anos após sua implementação, prazo também do esgotamento de sua vigência. A Decisão nº 268/2012 do CONSUN, se traduz na prática em uma adaptação da política institucional existente às diretrizes da Lei de Cotas (Brasil, 2012). Bueno (2015) salienta que a Decisão do CONSUN foi publicada no mesmo dia que a Lei de Cotas, razão pela qual foi alterada pouco tempo depois.

A principal mudança imediata introduzida na política foi o critério socioeconômico na divisão das vagas, isto é, no mínimo 50% das vagas já reservadas aos egressos de escolas públicas contemplariam estudantes com renda per capita inferior a 1,5 salários-mínimos. Por isso, em conformidade com a Lei, a Decisão nº 245/2014 do CONSUN determinou o aumento progressivo do percentual de reserva de vagas para 40% em 2015 e 50% em 2016. Mesmo considerando a complexidade da implementação de uma política dessa dimensão, nota-se que houve demora para a progressão na reserva de vagas, ainda mais considerando que a instituição já possuía um Programa bem desenhado. De certa forma, essa “demora” reflete as disputas persistentes sobre a redistribuição desse bem, onde havia e ainda há quem não reconheça o critério étnico-racial como pertinente aos sujeitos de direito nas ações afirmativas.

Algumas das decisões tomadas pelo CONSUN aparecem apenas arroladas no Quadro 1 e não serão aqui analisadas, porque não alteraram as principais diretrizes nem produziram mudanças significativas no objeto central deste estudo. Estão indicadas por zelo metodológico e a título de resgate histórico do processo de implementação do PAA na UFRGS.

Marco importante foi a Decisão nº 212/2017 do CONSUN, que instituiu a Comissão Permanente de Verificação das Autodeclarações com o propósito de aferir os traços fenotípicos e homologar o ingresso de candidatos negros e indígenas pelos sistemas de seleção da UFRGS. O objetivo desta instância é inibir iniciativas fraudulentas na ocupação de vagas, isto é, eliminar a possibilidade de sujeitos brancos ocuparem as vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas. Contudo, expõe uma fragilidade da política de cotas e coloca em xeque sua efetividade.

Com a Resolução nº 15/2023 o CONSUN promove a criação do Programa de Ações Afirmativas para a Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) na UFRGS. Foram incluídos como beneficiários desse Programa, grupos histórica e socialmente discriminados, ampliando o espectro da Lei de Cotas (Brasil, 2012): pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas travestis e transexuais, pessoas refugiadas ou com visto humanitário, migrantes em condições de vulnerabilidade social.

**Quadro 1 – Documentos oficiais da UFRGS sobre ações afirmativas: 2007-2025**

<b>Documentos Oficiais</b>	<b>Objetivos</b>
Decisão nº 134/2007 – CONSUN	Institui o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Decisão nº 268/2012 – CONSUN	Institui o Programa de Ações Afirmativas através de ingresso por reserva de vagas para acesso a todos os cursos de Graduação da UFRGS.
Decisão nº 429/2012 – CONSUN	Aprova a inclusão das seguintes Disposições Transitórias com vistas ao Concurso Vestibular 2013 na Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário.
Decisão nº 406/2013 – CONSUN	Determina que as seguintes Disposições Transitórias, aprovadas conforme a Decisão nº 429/2012- CONSUN, que modificou a Decisão nº 268/2012- CONSUN, sejam válidas para o Concurso Vestibular 2014.
Decisão nº 245/2014 – CONSUN	Aprova a modificação no caput do artigo 4º, no caput do artigo 5º, no caput do Art. 8º e no artigo 16 da Decisão nº 268/2012-CONSUN, aprova a revogação do §2º do Art. 7º da Decisão nº 268/2012- CONSUN; aprova a substituição da expressão “negros” por “pretos e pardos” nos artigos 1º, caput; 2º, inciso II; 7º, caput e § 1º; e 10, §§ 2º e 3º, da Decisão nº 268/2012- CONSUN e aprova a exclusão da menção ao Ensino Fundamental feita nos artigos 1º, caput; 2º, incisos I e II; 6º, caput, §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 5º; 7º, caput e §1º; e 10, caput, §§ 1º, 2º e 3º da Decisão nº 268/2012-CONSUN.
Decisão nº 251/2014 – CONSUN	Aprova o ajuste de redação na substituição da expressão ‘negros’ por ‘pretos, pardos e indígenas’ nos artigos 1º, caput; 2º, inciso II; 7º, caput e § 1º; e 10, §§ 2º e 3º, da Decisão nº 268/2012-CONSUN;
Decisão nº 312/2016 – CONSUN	Aprova as mudanças na Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário.
Decisão nº 212/2017 – CONSUN	Aprova, na Decisão nº 268/2012-CONSUN, a modificação no caput do Art. 1º; no inciso II do Art. 2º; nos incisos I e II do Art. 6º; no Art. 7º, com a inclusão das alíneas e), f), g) e h), a revogação do Parágrafo único e a inclusão dos parágrafos 1º e 2º; a inclusão do Art. 7º-A e §§ 1º, 2º, 3º, e 4º; a inclusão do Art. 7º-B e §§ 1º, 2º e 3º; a inclusão do Art. 7º-C e §§ 1º, 2º e 3º; a inclusão do Art. 7º-D e dos §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 5º; a modificação no § 2º do Art. 10; a inclusão do inciso VIII no Art. 12; a inclusão do Art. 13- B; e a modificação no caput do Art. 15; aprova, na Resolução nº 46/2009- CEPE, a modificação da alínea c) no Art. 10; a modificação dos §§ 1º, 2º, 4º, 5º e 6º e a inclusão do § 7º no Art. 16.
Resolução nº 130/2021 – CONSUN	Alteração da Decisão nº 268/2012-CONSUN, referente ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.
Resolução nº 015/2023 – CONSUN	Aprovação do Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) e Lato Sensu (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da UFRGS.
Resolução nº 114/2023 – CONSUN	Alteração da Decisão 268/2012 – Referente ao Programa de Ações Afirmativas/Vagas indígenas.
Resolução nº 116/2023 – CONSUN	Alteração da Resolução nº 093/2021, referente às Normas de Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargo na Carreira de Magistério Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Resolução nº 170/2023 – CONSUN	Altera a Decisão 506/2014-CONSUN, referente à Política de Uso de Nome Social para Pessoas Travestis, Transexuais e Transgêneros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Resolução nº 123/2024 – CONSUN	Alteração da Resolução nº 268/2012, referente ao Programa de Ações Afirmativas.
Resolução nº 114/2025 – CONSUN	Alteração da Resolução nº 145/2022, referente às normas de Regulamentação da Análise de Elegibilidade para Ocupação de Vagas Reservadas a Estudantes Cotistas Ingressantes em Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Resolução nº 136/2025 – CONSUN	Criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Fonte:** Página do CONSUN da UFRGS, 2025. Elaborado pelas autoras.

Embora o PAA da pós-graduação abranja mais grupos que a Lei de Cotas (Brasil, 2012), são reservadas apenas 30% das vagas, ou seja, inclui mais diversidade de sujeitos de direito, porém encolhe o percentual de vagas reservadas para o seu ingresso. Na prática isso pode revelar uma contradição, pois o aumento de grupos beneficiários, como pessoas com deficiência, travestis e transexuais, refugiados e migrantes, não está embasado no perfil da população.

A escolha de 30% como limite da reserva está ainda carente de estudos sobre a sua suficiência para a efetividade do Programa em garantir o acesso e a permanência desses novos grupos na pós-graduação, os quais têm historicamente enfrentado barreiras adicionais desde o ingresso na graduação e quiçá na pós-graduação. Além disso, a reduzida reserva implica que as vagas destinadas aos grupos já beneficiados pela Lei de Cotas (Brasil, 2012) não sejam suficientes para atender a todos os interessados, podendo resultar em um gargalo à demanda no atual contexto de maior diversidade social e étnico-racial dentre os concluintes dos cursos de graduação. Portanto, há uma tensão entre a ampliação das categorias beneficiadas e o percentual de vagas reservadas, ou seja, entre os objetivos inclusivos e os recursos disponíveis para efetividade.

Ainda em 2023 o CONSUN da UFRGS definiu mais diretrizes para o PAA. A Resolução nº 114 alterou a quantidade de vagas reservadas para o Processo Seletivo Especial (PSE) exclusivo para indígenas. O ingresso na Carreira do Magistério Superior também passa a ter critérios compensatórios para sujeitos de direito às AA, pela Resolução nº 1163. A Resolução nº 170 altera a Política de Uso de Nome Social para Pessoas Travestis, Transexuais e Transgêneros quanto ao tratamento desses dados no ambiente institucional.

As três resoluções indicam que as ações afirmativas têm tomado proporções muito além da democratização do acesso à educação superior ao transbordar para o acesso de docentes, se estabelece em um degrau acima na mobilidade social, que é um dos horizontes da política de cotas. A existência de um processo seletivo exclusivo para a população indígena, com vagas extras, além das reservadas nas vias de ingresso tradicionais, também materializa o compromisso da instituição com a inclusão e diversidade étnico-cultural.

Uma das mudanças mais relevantes no PAA da UFRGS veio com a Resolução nº 123/2024, seguindo as alterações mais recentes da Lei de Cotas, dadas pela Lei Nº 14.723

(Brasil, 2023) e a avaliação prevista no texto originário ao completar-se 10 anos. Mesmo questionando como foi feita essa avaliação, se consentimos em chamá-la assim, reconhecemos que as alterações foram importantes. O critério socioeconômico diminuiu de 1,5 para 1 salário-mínimo *per capita* e no critério étnico-racial foram incluídas as populações quilombolas.

Além disso, houve mudanças nas porcentagens reservadas aos diferentes grupos, mantendo-se a renda como ordenadora das subdivisões. As vagas reservadas a candidatos com renda familiar de até 1 salário-mínimo *per capita* correspondem a 50% do total das reservadas, sendo estas divididas em: 50% a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; 12,5% a autodeclarados quilombolas; 12,5% a pessoas com deficiência; e o restante das vagas (25%) para candidatos que não se autodeclararam como negros, pardos, indígenas ou quilombolas e que não têm deficiência. O outro montante de 50% do total das vagas reservadas será para candidatos oriundos de escolas públicas com renda superior a 1 salário-mínimo *per capita*, repetindo as divisões anteriormente citadas.

Pela Resolução nº 123/2024 foi alterada também a redistribuição das vagas remanescentes por curso, semestre e turno por falta de entrega ou não homologação de documentos, indeferimento pela Comissão de Verificação ou descumprimento dos prazos de matrícula. Essas vagas remanescentes serão preenchidas conforme o artigo 15 da Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC, que também sofreu alterações em 2023. Tais mudanças buscam aproveitar as vagas, evitando que retornem para o acesso universal em vez de serem ocupadas por quem tenha direito às reservadas. Essas alterações decorrem de estudos que apontaram barreiras na ocupação das vagas reservadas, pois algumas estavam retornando ao acesso universal, sem cumprir sua destinação de democratização do acesso à educação superior.

O aumento dos grupos contemplados com reserva de vagas na UFRGS, após a sua primeira política, implantada em 2007, tem sido por força de normas externas, o que expõe contradições estruturais e suas tensões conjunturais. Embora a instituição se coloque como inclusiva e plural, em termos de reserva de vagas tem feito o mínimo. Quando passa a ampliar os grupos beneficiados pela reserva de vagas, mas não expande o total de vagas reservadas, na prática encolhe as vias de acesso a direitos para aqueles grupos que já os haviam conquistado.

Assim interpretando, neste cenário, defendemos a ampliação dos critérios e das vagas de acesso reservadas, considerando as múltiplas vulnerabilidades sociais que assolam a sociedade brasileira. As contradições são expostas e latentes, pois a Lei de Cotas (Brasil, 2012) determina que no mínimo 50% do total de vagas serão reservadas; e as universidades têm autonomia para expandir esse percentual de vagas. À vista da composição de atores favoráveis e contrários às cotas na UFRGS, talvez não seja um “não querer”, mas aqueles últimos aproveitam-se de fragilidades da política, como a citada anteriormente, para promover discursos contrários à redistribuição e subjetivamente favoráveis à manutenção de seus próprios privilégios. O presente é ainda de disputas em aberto, em lento movimento, no campo das ações afirmativas. Quase 20 anos após a primeira iniciativa no PAA ainda são visíveis as resistências às dimensões e critérios de cotas na UFRGS.

Por fim, destacamos o mais recente episódio no processo de institucionalização desta política, a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). Com efeito, ainda vivemos momentos difíceis no Brasil para o campo da educação, notadamente desde 2016, em termos de cultura democrática, das liberdades e de valorização do bem público. O retorno de um governo mais popular e democrático à presidência do Brasil inflexiona a autonomia universitária com maior liberdade de gestão, respeito às eleições internas, fortalecimento da pesquisa e extensão, como das políticas de inclusão. Em 2024, pela segunda vez a UFRGS elege à reitoria uma mulher; e essa, Márcia Barbosa, compromissada em campanha com maior envergadura às políticas de equidade e ações afirmativas. A Resolução nº 114, pela qual o CONSUN aprovou a criação da PROAFE em 9 de maio de 2025, não foi sem tempo e contornou as dificuldades.

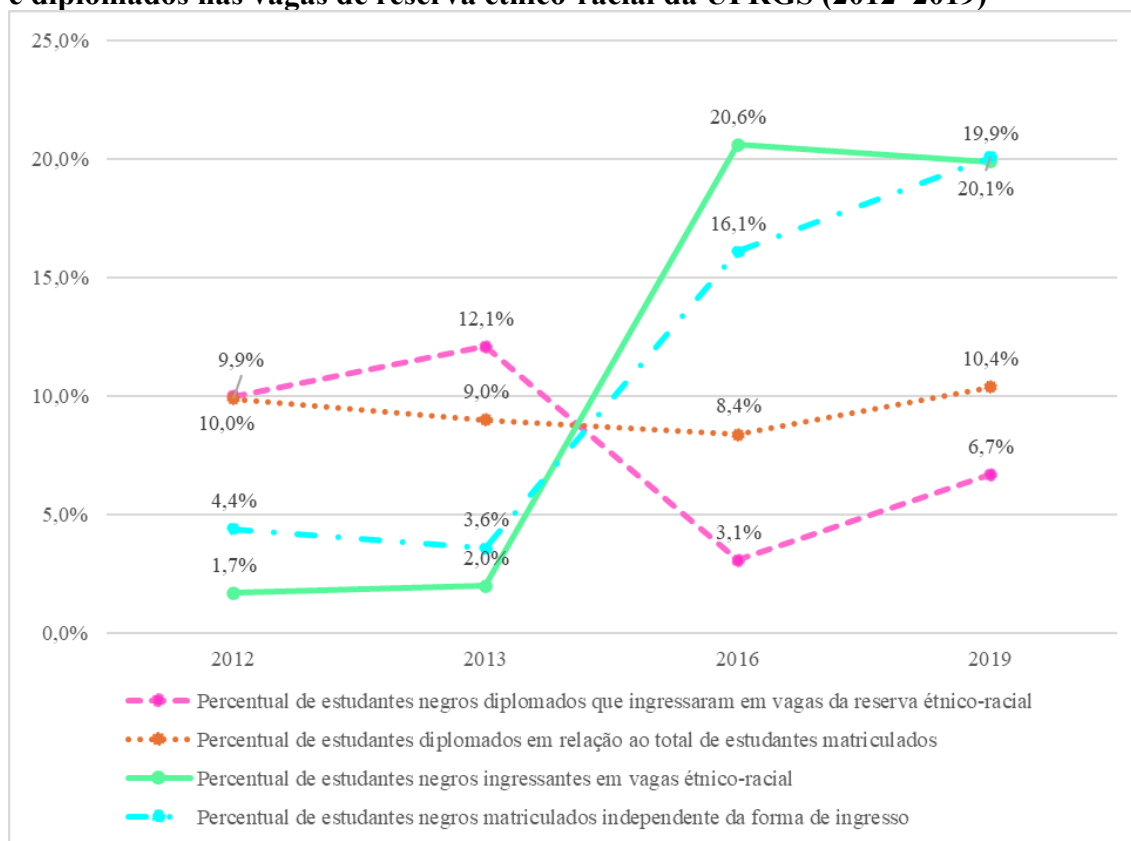
A nova Pró-Reitoria deverá ter papel central nas dinâmicas do PAA, como eixo estruturante das políticas de ingresso e das que lhe são complementares, endereçadas a permanência, acompanhamento e titulação de estudantes, com condições de equidade e acompanhamento de todo o percurso do estudante cotista — do ingresso à titulação e à inserção nas esferas do trabalho e da cidadania. Sob responsabilidade da PROAFE estarão programas específicos para apoiar alunos de baixa renda, promover a diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade, incluir pessoas com deficiência e acolher estudantes migrantes e refugiados.

As principais decisões e resoluções do CONSUN aqui mencionadas também enfatizam ações de assistência estudantil para assegurar a permanência e o êxito acadêmico dos beneficiários do PAA. No entanto, como já notara Bueno (2015) ao examinar de forma integrada os instrumentos normativos até 2015, salientamos que a UFRGS ainda não explicita o que entende por “ações de permanência”, nem as condições objetivas ou subjetivas para sua implementação; a ênfase normativa atém-se na regulamentação do acesso à Universidade.

### **Em busca de efeitos da política de cotas**

Para aprofundar a visão de como as deliberações do CONSUN impactam na dinâmica de ingresso e permanência dos estudantes cotistas, no Gráfico 1 compilamos dados do Censo da Educação Superior dos anos 2012, 2013, 2016 e 2019. A ampliação do percentual de vagas cotistas em 2016 (pico da linha verde) mostra quando entra em vigor a Lei de Cotas (Brasil, 2012), que elevou de 30% para 50% a reserva de vagas na UFRGS. Ao mesmo tempo, avança o percentual de estudantes negros matriculados (linha azul) que ingressaram independentemente da forma de ingresso, não só como efeito direto das cotas mas também por aprovação em vagas universais. No entanto, o declínio abrupto no índice de diplomados cotistas em 2016 (linha rosa) sinaliza desafios à dedicação ao estudo, em tempos de crise política e econômica, reforçando a necessidade de políticas de permanência tão robustas quanto as de ingresso.

**Gráfico 1 - Evolução dos percentuais de estudantes negros ingressantes, matriculados e diplomados nas vagas de reserva étnico-racial da UFRGS (2012–2019)**



**Fonte:** Censo da Educação Superior (2012, 2013, 2016, 2019). Elaborado pelas autoras (2025).

A Decisão nº 268/2012 do CONSUN, estruturante do PAA, já previa iniciativas para garantir a permanência dos estudantes cotistas. Porém, o indicador de diplomação alerta que há entraves no seu percurso, que a instituição deve redobrar esforços nesse sentido. No estudo de Dadada, Luce, Duarte e Casagrande (2025), os indicadores de evasão da UFRGS foram analisados e a evasão dos cotistas negros em 2019 era 44,9% maior que a dos estudantes brancos, evidenciando as tensões entre ingresso, permanência e diplomação nas políticas institucionais de AA.

A democratização do acesso é o primeiro passo para a promoção da justiça social, mas para que ela se concretize é imprescindível que o estudante cotista tenha sucesso em sua trajetória acadêmica e possa exercer plenamente cidadania e a profissão escolhida. Como defendeu Bueno (2015), para garantir a igualdade de condições para permanência, é necessário adotar ações direcionadas a esse grupo, promovendo reconfigurações institucionais que ultrapassem o caráter meramente compensatório, com ações de apoio que, além da assistência individual, transformem estruturalmente as políticas e práticas

universitárias. Assim, destacamos que a inexistência de diretrizes mais claras sobre a natureza e escopo das ações para permanência e aproveitamento acadêmico deixam um vácuo normativo que resulta em ações descoordenadas ou contraproducentes. Os dados quantitativos denunciam aspectos da inefetividade da política.

No contexto de institucionalização do PAA na UFRGS percebem-se resistências e ambiguidades até os dias atuais, características de um campo de infindáveis disputas. Embora as normas superiores da UFRGS sejam em prol de avanços e aprofundamentos do PAA com promoção de condições para a equidade, esses são limitados, muitas vezes ao estrito teor da Lei e das decisões institucionais formalizadas, seja por escassas demandas ou pressões, seja por ausência ou temor de iniciativa. A resistência à expansão popular e democrática da universidade persiste; os modestos avanços, em geral impostos apenas por força legislativa, refletem um ainda frágil compromisso de quem tem poder decisório e acadêmico para efetivamente promover ações afirmativas.

### **Considerações Finais**

A análise documental das decisões e resoluções do CONSUN, somada ao monitoramento quantitativo dos indicadores de ingresso e diplomação, revela que a UFRGS avançou significativamente na construção de um programa de ações afirmativas: do modelo inicial com 30 % de vagas, em 2007, e recorte racial diluído no critério escolar, até a Resolução 123/2024, que detalha percentual por renda, raça, deficiência e quilombolas, além de prever o aproveitamento máximo das vagas remanescentes. No entanto, tais avanços normativos, embora de amplo alcance, mostram-se insuficientes para assegurar a permanência e a conclusão dos estudantes cotistas, como assinala o declínio abrupto de diplomados em 2016 e a elevada taxa de evasão negra em 2019.

Permanecem contradições centrais: ampliam-se os grupos beneficiados mas o percentual total de vagas reservadas não evolui além dos 50 % exigidos pela Lei de Cotas, o que “aperta” direitos já conquistados. Mesmo em vias da institucionalização da PROAFE, as políticas de acompanhamento e apoio pedagógico ainda carecem de estrutura e recursos compatíveis às necessidades dos estudantes cotistas, evidenciadas nos dados quantitativos. Para superar as defasagens entre ingresso e permanência, além do arcabouço normativo a UFRGS precisa aprofundar análises avaliativas do PAA e mobilizar vontade

política — mediante comissões de apoio capilarizadas, pesquisas e produção de indicadores minuciosos, debate público — para que a democratização do acesso se concretize em trajetórias acadêmicas bem-sucedidas e efetiva promoção da justiça social.

A expectativa com a criação da PROAFE é que os processos se aprofundem também de maneira qualitativa, incorporando mecanismos de acompanhamento contínuo, de escuta ativa e estudos de trajetória dos estudantes cotistas, buscando identificar obstáculos, avaliar percepções e ajustar as políticas de apoio à permanência e ao sucesso na trajetória acadêmica.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://www.https://11nk.dev/VLFKn>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF, 13 nov. 2023. Disponível em: <https://acesse.one/bMoBK>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior: *microdados***. Disponível em: link suprimido pela LGPD. Acesso em: 10 jun. 2020.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://11nq.com/3qDbv>. Acesso em: 5 mai. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DADDA, Mayara de Souza; LUCE, Maria Beatriz; DUARTE, Marcela; CASAGRANDE, Jéssica Luana. A persistência das barreiras raciais na educação superior: um retrato da evasão estudantil nas universidades federais do Rio Grande do Sul. Resumo expandido. In: **VIII Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e XI Congresso Luso-Brasileiro de Política e**

**Administração da Educação**, 8., 14 a 17 abr. 2025, Recife. Anais... Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2025. Disponível em: <https://encr.pw/HgCTK>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação Afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://encr.pw/KtyWi>. Acesso em: 25 mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://11nk.dev/tdQ4y>. Acesso em: 5 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 5 ago. 2024

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos. Campinas: Editora Alínea, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Economia e Estatística. **Panorama das desigualdades de raça/cor no RS**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021. Disponível em: <https://11nk.dev/ffULQ>. Acesso em: 5 ago. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Universitário. Ações afirmativas [página de categoria: reúne as decisões e resoluções do CONSUN sobre ações afirmativas]**. Porto Alegre, s.d. Disponível em: <https://11nq.com/A2wcf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022. (Coleção Feminismos Plurais).

**A ERA DOS “EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS” E A DISPUTA PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS JOVENS E DOS ADULTOS NO PARANÁ**

*LA ERA DE LOS 'EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS' Y LA DISPUTA POR EL PROYECTO DE EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y DE LOS ADULTOS EN EL PARANÁ*

Hélen Cristina de Oliveira Vieira  
UNESPAR Campus de Paranavaí  
helen.vieira@unespar.edu.br

Edinéia Navarro Chilante  
UNESPAR Campus de Paranavaí  
edineia.chilante@unespar.edu.br

**Palavras-chave:** Educação. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio.

**Palabras clave:** Educación. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Media.

### **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da Educação Básica que atende aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras, objetiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares da modalidade no estado do Paraná, o compromisso com a formação humana e o acesso à cultura geral, para que seus estudantes possam participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, por meio do desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral (Paraná, 2006). Partimos do pressuposto de que a educação se estabelece “como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade” (Machado, 2016, p. 431). Por isso, um estudo sobre o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos requer a reconstituição histórica da totalidade em que o objeto está inserido.

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as políticas de Ensino Médio na modalidade EJA, ofertadas no estado do Paraná, por meio dos chamados “experimentos

pedagógicos”. Para tanto, utilizamos os documentos legais normativos da modalidade, a saber: em âmbito nacional: a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 25 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abordando aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da Educação de Jovens e Adultos a Distância; o Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, de 18 de março de 2021. No âmbito estadual: o Parecer Normativo do CCE/CP n.º 01/2023, de 4 de dezembro de 2023, que dispõe sobre norma regulamentadora para a flexibilização das formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos, na configuração EJA Combinada, EJA Direcionada, EJA Multietapas, EJA Vinculada e Ausência Justificada por Critérios (AJUS); o Parecer CEE/CEMEP n.º 412/2023, de 17 de julho de 2023 (Experimento Pedagógico presencial) e o Parecer CEE/BICAMERAL n.º 153/2023, de 18 de julho de 2023 (Experimento Pedagógico à distância), que tratam da matriz curricular do Ensino Médio na EJA.

## **Metodologia**

O estudo em tela analisa as matrizes curriculares vigentes do Ensino Médio da EJA no estado do Paraná, aprovadas como “experimento pedagógico” pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, em detrimento dos princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para a modalidade no estado, documento construído coletivamente em 2006. Como fontes primárias analisamos os documentos legais que contêm as orientações gerais sobre a oferta dessa modalidade. Para tanto, o trabalho está dividido em três partes: a primeira faz uma síntese das políticas para a EJA na história da educação brasileira e paranaense até 2019, período em que se objetivava construir uma proposta pedagógica que atendesse às necessidades dos sujeitos que buscavam na EJA a conclusão de sua escolarização; a segunda analisa as orientações para a EJA a partir de 2019, momento histórico que consolidou a aprovação da BNCC e do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, bem como o abandono das DCEs do Paraná e a consolidação das mudanças via “experimentos pedagógicos” aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE); a terceira analisa as matrizes do Ensino Médio vigentes no estado e seu vínculo com a formação do sujeito empreendedor de si mesmo. A hipótese que perpassa a pesquisa parte do pressuposto de que a educação para jovens e adultos no Paraná, a partir dos

experimentos pedagógicos, procura atender aos preceitos do capitalismo em sua fase recente, alinhando-se aos ditames do neoliberalismo. Esse modelo busca formar o indivíduo empreendedor, proativo e adaptável ao contexto social e econômico contemporâneo – marcado por baixa renda, trabalho precarizado, escassez de postos de trabalho formais e destituição de direitos trabalhistas –, em detrimento de uma formação que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, conforme escrito na Constituição Federal de 1988.

### **Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Paraná**

Durante a Ditadura Militar brasileira, o Ensino Supletivo (Lei n.º 5.692/1971) foi instituído como um subsistema independente do Ensino Regular, ainda que integrado ao Sistema Nacional de Educação, com foco no desenvolvimento social nacional por meio da formação rápida de mão de obra e metodologia adaptada a "grandes números" de estudantes (Haddad; Di Pierro, 2000). Operacionalizado por exames de certificação e cursos seriados de currículo compactado, atendia aos trabalhadores analfabetos ou que necessitavam comprovar escolaridade (Paraná, 2006), visando recuperar o atraso educacional e formar força de trabalho alinhada ao projeto nacional de desenvolvimento.

No Paraná, o Sistema Estadual de Ensino foi instituído pela Lei n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964, legislação que simultaneamente criou o Conselho Estadual de Educação (CEE), atribuindo-lhe a incumbência de adaptar e atualizar continuamente suas normas conforme as especificidades locais. Conforme disposto no artigo 74, o CEE detinha competências à educação de adultos – atribuídas por esta lei e pela Lei Federal n.º 4.024/1961 –, inclusive ao regulamentar os exames de madureza previstos no artigo 99 da Lei Federal n.º 4.024/1961 (ENS, 1981).

A implementação do Ensino Supletivo no Paraná com base na Lei n.º 5.692/1971 iniciou-se com a Deliberação n.º 33/1972 do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu diretrizes para exames supletivos. Em seguida, a Deliberação n.º 20/73 fixou as normas e diretrizes para o funcionamento do Ensino Supletivo, abrangendo tanto exames quanto cursos supletivos. No entanto, as escolas de ensino supletivo – os Centros de Ensino Supletivos –, no Paraná, só foram criadas em 1980; até então, proliferou no estado a oferta privada do subsistema (ENS, 1981). Importante ressaltar que os Centros de Ensino

Supletivos foram autorizados pelo CEE como “experiências pedagógicas”, conforme previsto nas disposições gerais da Lei n.º 5.697/71.

O Ensino Supletivo foi formalmente extinto a partir da promulgação da LDB n.º 9.394/1996, com a instituição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, abrangendo os ensinos fundamental e médio, com especificidade própria. Contudo, o caráter de suplência não deixou de existir; passou a ser operacionalizado por meio de exames, conforme previsto no artigo 38 da atual LDB: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (LDB, 1996, *online*). Além disso, essa lógica permaneceu enraizada nas escolas de EJA, herdeiras da suplência como a principal função da modalidade.

Com a nova LDB, os Centros de Ensino Supletivos (CES), no Paraná, tiveram seu nome alterado para Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) (Paraná, 2006). Essas escolas, normalmente localizadas em regiões centrais das cidades, atendiam a um grande contingente de jovens e adultos que buscavam a conclusão dos seus estudos com um ensino modular e com flexibilidade de frequência. Com o passar dos anos, medidas de descentralização foram concebidas para acolher a população que necessitava de atendimentos em locais distintos da sede, normalmente em bairros mais distantes do centro da cidade. Tais mudanças evidenciavam alterações no perfil dos estudantes, cada vez mais jovens, que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade correspondente.

No contexto pós-LDB n.º 9.394/1996, as escolas de EJA no Paraná buscavam ampliar o seu atendimento de forma descentralizada por meio dos Postos Avançados dos CEEBJAS (PACs). Além disso, para alcançar o maior número de jovens e adultos pouco escolarizados, foram incentivados os Termos de Cooperação Técnica – convênios entre a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e empresas privadas – destinados ao atendimento de trabalhadores em seus locais de trabalho e, ainda, para o atendimento nas penitenciárias e unidades sociais oficiais, com oferta de estudos aos educandos com privação de liberdade (Paraná, 2006).

Com o advento do século XXI, precisamente no ano 2000, os cursos da EJA foram organizados de forma presencial e semipresencial, para alunos no Ensino Fundamental Fase I e II e no Ensino Médio. “Os cursos semipresenciais eram ofertados, exclusivamente,

pelos CEEBJA, no Ensino Fundamental Fase I e Fase II e do Ensino Médio, com matrícula por disciplina, organizados em momentos presenciais e não presenciais, sendo 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% não presencial” (Paraná, 2006, p. 25). O objetivo era garantir ao sistema de ensino estadual o acesso aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que só financiavam ações educativas presenciais ou semipresenciais. Neste período, mudanças na organização da EJA no estado foram implementadas, elevando o número de estudantes matriculados e concluintes em até 300%, como aponta estudo de Correia (2009).

Durante os primeiros anos do século XXI, a política de EJA no Paraná visava à organização de uma forma rápida, de baixo custo e altamente eficaz para a conclusão e certificação do maior número possível de jovens e adultos, por meio dos exames supletivos e da organização da oferta nos cursos semipresenciais (Correia, 2009).

Mudanças na política educacional do estado trouxeram modificações nesse quadro, sendo uma das principais ações o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, concluída em 2005, e vigente a partir de 2006, que pressupunham uma oferta 100% presencial, organizada de forma individual ou coletiva (Paraná, 2006). Importante ressaltar que as Diretrizes Estaduais da EJA buscavam se alinhar às Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, de 5 de julho de 2000. Essa resolução, fundamentou-se no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, homologado pelo Ministro da Educação em 7 de julho de 2000 (Brasil, 2000).

Como já destacado por nós em outro trabalho (Chilante; Oliveira, 20025), as Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação de Jovens e Adultos desempenharam papel fundamental na organização das escolas de EJA no estado, mesmo diante da tradição histórica da "suplência" – modelo compensatório que marcou a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil. A transição para uma concepção mais ampla e inclusiva consolidou-se especialmente com o reconhecimento de que o currículo da EJA deve estruturar-se em três eixos essenciais: trabalho, cultura e tempo. Essa abordagem, ao considerar a diversidade dos sujeitos educacionais e a necessidade de uma escola que garanta acesso, permanência e conclusão da escolarização, representou um marco decisivo na superação do paradigma da suplência em favor de uma educação integral para estudantes-trabalhadores.

A proposta pedagógica da EJA no Paraná vigorou até 2019, sendo substituída, em 2020, por uma reorganização semestral com cronograma rígido e exigência mínima de 75% de frequência para aprovação, sem considerar as limitações de trabalhadores impossibilitados de comparecer diariamente. Para solucionar essa questão, no segundo semestre de 2023, foi implantada a EJA a Distância para o Ensino Fundamental fase II e Ensino Médio.

### **A EJA e o retorno dos “experimentos pedagógicos”**

Galerani de Oliveira (2025), ao analisarem as políticas de EJA voltadas para o sistema prisional do estado, no primeiro quarto do século XXI, explica que a modalidade, por não ter um impacto direto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), frequentemente é negligenciada. Esse fato contribui para aumentar as desigualdades no investimento público em educação, limitando ainda mais o alcance e a equidade das políticas educacionais voltadas para a aqueles que buscam a EJA.

Como vimos, até 2019, no estado do Paraná, a EJA, por pressão de movimentos sociais e populares, principalmente a atuação do Fórum de EJA no estado, manteve-se em avanço do ponto de vista dos direitos educacionais previstos na Constituição Federal de 1988, principalmente por assegurar sua carga horária total na forma presencial. Contudo, o cenário educacional brasileiro, marcado pela deposição da presidenta Dilma Rousseff e pelos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, na sequência. Esse contexto desencadeou um processo de reorganização e reformas acentuadas a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, bem como da Reforma do Ensino Médio, resultando em um cenário de reorganização da EJA em nível nacional com a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, de 18 de março de 2021, e seu estabelecimento por meio da Resolução CNE/CEB n.º 01, de 25 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abordando aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da Educação de Jovens e Adultos a Distância.

O Parecer CNE/CEB n.º 1/2021 foi elaborado para atualizar as Diretrizes Operacionais da EJA, alinhando-as aos novos marcos legais da educação brasileira (Brasil, 2021, p. 1). O documento estabelece que a qualificação profissional pode integrar os três

segmentos da EJA: Ensino Fundamental Fase I (anos iniciais), Fase II (anos finais) e Ensino Médio, recomendando parcerias com redes de educação profissional (Brasil, 2021, p. 9). Quanto à carga horária, as Diretrizes determinam 150 horas para leitura/escrita e 150 horas para matemática básica. Já na fase II, são 1.400 horas para formação geral e mais 200 horas para qualificação profissional, totalizando 1.600 horas. Sem qualificação, mantém-se 1.600 horas (Brasil, 2021, p. 14). Já para o Ensino Médio, estipula-se:

Para a EJA – Ensino Médio (3º segmento), conforme estabelecido pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os sistemas de ensino poderão se organizar em cinco itinerários formativos, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas da carga horária será destinada à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido, podendo ser nas áreas de: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, e preferencialmente, formação técnica e profissional. No caso do itinerário de formação técnica e profissional, são possíveis dois trajetos, um vinculado a curso de qualificação profissional e, outro, vinculado a curso técnico de nível médio (Brasil, 2021, p. 15).

Vê-se, pois, que não se trata apenas de um alinhamento à BNCC, mas de uma reforma estruturante com impactos imediatos na qualidade do ensino ofertado à parcela da população que, por motivos diversos, não concluiu seus estudos na idade própria.

Dentre os pontos que consideramos neurálgicos dessa Diretriz, podemos destacar as possibilidades de oferta em EAD para o Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio, e outras possibilidades de flexibilização de oferta, como: EJA Combinada, EJA Direcionada, EJA Multietapas, EJA Vinculada e Ausência Justificada por Critérios (AJUS) (Brasil, 2021).

Em relação à EJA combinada, o documento esclarece que:

A EJA Combinada tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta. Na EJA Combinada, tanto as horas diretas como as horas indiretas de apoio individual são contabilizadas como aulas/horas presenciais, uma vez que as horas indiretas são registradas após a conclusão de atividades. Na EJA Combinada, o professor cumpre a carga horária de forma presencial, ficando à disposição de estudantes que apresentarem dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas para atendimento individualizado, de acordo com o projeto e o ritmo do estudante. O professor regente deverá disponibilizar, semanalmente, horários para atendimento individualizado de estudantes em suas dificuldades ou possibilidades de aceleração, com o propósito de ampliar

as aprendizagens pouco evidenciadas, potencializadas não aproveitadas, e o cumprimento da carga horária (Brasil, 2021, p. 16).

Como é possível perceber, este documento prevê não apenas a oferta da EJA a distância, mas também a flexibiliza de maneira exacerbada, com vistas à certificação em uma perspectiva de conclusão em massa, sem considerar a qualidade social necessária a essa modalidade. Embora saibamos que essas Diretrizes foram revogadas em 8 de abril de 2025, por meio da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Brasil, 2025), é importante dizer que ainda são elas que direcionam a organização da EJA no estado do Paraná e, em específico, a oferta do Ensino Médio, como veremos a seguir.

### **O experimento pedagógico do Ensino Médio da EJA no Paraná**

O terreno das políticas educacionais é marcado pela disputa entre distintos projetos de sociedade e, no limite dessas disputas, podemos perceber as correlações de forças tensionando o motor da história que, ora avança, ora retrocede. Contudo, a história é movimento, e estamos sujeitos a essa engrenagem. Ao nos aprofundarmos na história da EJA no Brasil e no Paraná, percebemos que tais disputas tendem a perdurar de tal maneira que se torna difícil realizar uma análise precisa dos rumos dessa modalidade.

Quanto aos experimentos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos no Paraná, Galerani de Oliveira (2025) destaca que esses não são novos, pois já estavam sendo implementados em espaços prisionais desde 2014, antecipando-se à Resolução CNE/CEB n.º 01/2021. A autora observa que o Paraná adotou uma abordagem flexível na EJA, explorando lacunas nos documentos legais que regulam as políticas públicas educacionais. Dessa forma, antes da resolução federal que oficializou diretrizes para a flexibilização curricular e a expansão da Educação a Distância, o estado já utilizava estratégias semelhantes, voltadas para a certificação rápida por meio da aprovação dos tais Experimentos Pedagógicos.

Ainda que as Diretrizes Operacionais para EJA, de 2021, tenham sido revogadas em 2025, são elas que direcionam a sua execução no Paraná. Temos, pois, seu alinhamento operacional descrito em dois documentos legais vigentes no estado do Paraná: o primeiro, a Deliberação CEE/PR n.º 10/2021, de 1º de dezembro de 2021, que dispõe sobre as

Normas para a Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná; e o segundo, o Parecer Normativo do CCE/CP n.º 01/2023, de 4 de dezembro de 2023, que dispõe sobre a Norma regulamentadora para a flexibilização das formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos, na configuração EJA Combinada, EJA Direcionada, EJA Multietapas, EJA Vinculada e Ausência Justificada por Critérios (AJUS), conforme prevê o Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, de 18 de março de 2021, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, de 25 de maio de 2021 e em complementação à Deliberação CEE/PR n.º 10/2021, de 1º de dezembro de 2021 (Paraná, 2021; 2023).

Em relação ao Ensino Médio, existe a oferta de forma presencial ou a distância. A primeira é organizada a partir do Parecer CEE/CEMEP n.º 412/2023, de 17 de julho de 2023, que trata da Proposta Pedagógica Curricular para a oferta do curso do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como Experimento Pedagógico, para as instituições da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Já a oferta a distância é operacionalizada pelo Parecer CEE/Bicameral n.º 153/2023, aprovado em 18 de julho de 2023, que trata da Proposta Pedagógica Curricular para a oferta do curso do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a Distância, também como Experimento Pedagógico.

Quanto ao Ensino Médio com oferta presencial, a matriz pedagógica está organizada da seguinte forma: o regime de matrícula é semestral e a organização curricular é modular, totalizando três módulos. O período de integração é de três semestres, somando um ano e meio de curso – tanto para o Itinerário Formativo 1 quanto para o Itinerário Formativo 2. A idade mínima para ingresso é de 18 anos completos.

O curso pode ser realizado a partir da escolha entre dois itinerários formativos distintos. O Itinerário Formativo 1 – Aprofundamento (IF 1) tem carga horária total de 1.234 horas, distribuídas entre Formação Geral Básica (FGB), com 967 horas, e o próprio Itinerário Formativo 1, com 267 horas. Já o Itinerário Formativo 2 (IF 2) – Qualificação Profissional (Assistente Administrativo) é composto por 1.408 horas, sendo 967 horas de FGB, e 441 horas de IF.

Para a conclusão do curso, exige-se nota mínima de seis vírgula zero (6,0) e, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de presença. Vejamos, pois, a organização dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FG), dividida por módulos e áreas do conhecimento, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1 – Organização dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FG)**

<b>Módulo</b>	<b>Área(s) de Conhecimento</b>	<b>Componentes Curriculares</b>
1	Ciências Humanas Sociais Aplicadas Matemática e suas Tecnologias	Filosofia; História; Geografia; Sociologia Matemática; <b>Projeto de Vida</b>
2	Linguagens e suas Tecnologias	Arte; Educação Física; Língua Portuguesa Língua Inglesa; <b>Projeto de Vida</b>
3	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia; Química; Física; <b>Projeto de Vida</b> ; Leitura, Redação e Interpretação de Texto; Interpretação e Resolução de Problemas Matemáticos

Fonte: Paraná, 2023b, p. 5.

Vê-se, então, que, pelo contido nessa organização, foram acrescentados três novos componentes curriculares que fazem parte da Formação Obrigatória dos Itinerários Formativos. São eles: Projeto de Vida, com oferta nos três módulos; Leitura, Redação e Interpretação de Texto; e Interpretação e Resolução de Problemas Matemáticos, com foco nas Áreas de Linguagem e de Matemática, com oferta apenas no Módulo 3. Já em relação aos componentes do Itinerário Formativo 1, este foi estruturado com vistas ao aprofundamento das áreas do conhecimento, sendo:

**Quadro 2 – Organização dos componentes curriculares do Itinerário Formativo 1 (IF1)**

<b>Módulo</b>	<b>Área de Conhecimento / Integração</b>	<b>Itinerário Formativo</b>
1	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Cultura Digital
2	Matemática e suas Tecnologias	Educação Financeira
3	Integrado: Matemática + Ciências da Natureza + Linguagens + Ciências Humanas	Cidadania, Educação Ambiental e Sustentabilidade

Fonte: Paraná, 2023b, p. 5.

Quanto ao Itinerário 2 – Qualificação Profissional, o Parecer n.º 412/2023 estabelece a oferta do curso de Assistente Administrativo no módulo 3, com o objetivo de viabilizar o protagonismo dos estudantes, alinhado ao atendimento à “Lei n.º 13.415/2017,

à Resolução CNE/CEB n.º 1/2021 e às Deliberações CEE/PR n.º 10/2021 e CEE/PR n.º 4/2021” (Paraná, 2023b, p. 8).

Neste caso, mantém-se a estrutura do Itinerário Formativo 1 – Aprofundamento, alterando-se apenas o Módulo 3. No IF 1, a oferta do Módulo 3 ocorre a partir da integração das áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Humanas, com a inclusão do componente Cidadania, Educação Ambiental e Sustentabilidade. Já no Itinerário Formativo 2 (IF 2), o Módulo 3 é destinado à oferta do curso de Assistente Administrativo, com uma carga horária de 240 horas. Mesmo com essa ampliação da carga horária no Módulo 3, o Ensino Médio mantém a duração de três semestres, ou um ano e meio de curso. Para a efetivação dessa proposta, o estado lança mão de estratégias metodológicas previstas nos artigos 17 e 18 da Resolução n.º 1/2021, do Conselho Nacional de Educação (Paraná, 2023b), que trata da flexibilização da oferta – EJA Combinada. Nessa proposta, o ensino presencial estrutura a carga horária mínima obrigatória em dois regimes complementares: a carga horária direta, correspondendo ao mínimo 30% do total e realizada exclusivamente sob mediação docente presencial para desenvolvimento de conhecimentos e conteúdos curriculares; e a carga horária indireta, atingindo no máximo 70% da carga total e destinada à execução de atividades pedagógicas complementares elaboradas pelo professor regente, sem exigência de interação simultânea.

Ao analisarmos a Proposta Pedagógica do Itinerário Formativo 1, é possível perceber que, das 1.234 horas, apenas 967 são destinadas à formação geral básica, isto é, o básico da educação que possibilita, por exemplo, sua disputa por uma vaga em uma universidade pública, visto que sua carga horária total é distribuída em três semestres, ou um ano e meio, portanto, explicitamente reduzido, se comparado ao Ensino Médio considerado como Ensino Regular, de três anos. As 267 horas restantes são distribuídas em seis componentes curriculares novos, divididos nos três módulos.

Percebe-se, uma ênfase nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, somada a novas demandas educativas de viés neoliberal, como, por exemplo, o componente Cidadania, Educação Ambiental e Sustentabilidade, que busca formar para a cidadania, o cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade, como se isso fosse apenas uma responsabilidade individual, e não de toda a lógica capitalista que destrói a natureza diariamente com o objetivo de maximizar os lucros. Outro exemplo é o componente Educação Financeira, que propõe ensinar a administrar a própria renda, naturalizando,

assim, a pobreza, a exploração e a precarização do trabalho, ao culpabilizar o indivíduo por sua suposta má organização financeira, sem considerar os salários miseráveis que compõem a realidade da maioria dos estudantes da EJA. Por fim, o componente Projeto de Vida, que carrega, em sua essência, a naturalização do novo perfil de trabalhador a ser formado: proativo, polivalente, adaptável e resignado para aceitar a lógica do capital imposta.

Ao analisarmos o Itinerário Formativo 2, percebe-se que a precarização formativa é ainda mais acentuada, visto que, no Módulo 3, há a oferta do curso de Assistente Administrativo em formato de EJA Combinada, que pode ser cursado de maneira semipresencial, sendo 30% da carga horária presencial e 70% a distância. Nesse contexto, surgem dois pontos importantes a serem analisados. O primeiro é a oferta limitada a apenas um curso de qualificação profissional, como se esse fosse o único necessário e significativo para os jovens e adultos. Trata-se, portanto, de uma imposição formativa, e não de uma escolha real por parte dos sujeitos da EJA. O segundo ponto refere-se à flexibilidade da EJA Combinada, que, na prática, resulta no afastamento do público-alvo da escola, ao propor a realização de atividades a distância – deslocando para o estudante a responsabilidade por manter o vínculo com a aprendizagem, muitas vezes sem a estrutura ou condições adequadas para isso.

## **Conclusão**

A análise das políticas de Ensino Médio na EJA no Paraná revela uma ruptura deliberada com o projeto emancipatório construído coletivamente nas Diretrizes Curriculares de 2006. A substituição das DCEs pelos "experimentos pedagógicos", alicerçados na Resolução CNE/CEB n.º 1/2021 e materializados nos Pareceres CEE n.º 412/2023 e 153/2023, consolida um modelo educacional que prioriza a certificação em massa em detrimento da formação integral. Essa reconfiguração, sob o discurso da flexibilização e eficiência, retoma a lógica da suplência compensatória da década de 1970, agora revestida por uma roupagem neoliberal que fragmenta o conhecimento e subordina a escola às demandas imediatistas do mercado.

Os itinerários formativos do Ensino Médio na EJA paranaense (IF1 e IF2) explicitam a instrumentalização da educação: a redução da carga horária da Formação

Geral Básica, a inserção de componentes como Projeto de Vida e Educação Financeira, e a precarização via EJA Combinada configuram uma pedagogia da adaptação. Tal modelo, além de naturalizar a precarização laboral e a desigualdade social, também esvazia o direito à educação previsto na Constituição de 1988.

Por fim, ressaltamos que a atual política de EJA no Paraná, com a ênfase na qualificação profissional restrita, a desarticulação dos eixos trabalho-cultura-tempo e o abandono da perspectiva inclusiva das DCEs de 2006, representam um retrocesso no campo das políticas educacionais para a classe trabalhadora. Nesse sentido, reafirmamos a EJA como direito público e espaço de humanização para o qual exige a rearticulação de movimentos sociais, educadores e estudantes em defesa de um currículo integrador, que retome os princípios da formação omnilateral e resgate o sentido revolucionário da educação popular.

## 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: 18 de jun. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 jun. 2000. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, de 18 de março de 2021**. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1 jun. 2021. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192)[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de

Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1º de jun. de 2021, Seção 1, p. 107. [2021] Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 abr. 2025, Edição 68, Seção 1, p. 16. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826><https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 18 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

CHILANTE, E. N.; VIEIRA, H. C. DE O. Controle e padronização da oferta da EJA no Paraná: a retomada da suplência como forma de organização da modalidade no estado. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 28, n. 1, p. e68986, 27 maio 2025. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/68986>. Acesso em: 22 jun. 2025

CORREIA, Jorg Luiz; LARA, Ângela Barros. Políticas de Educação de Jovens e Adultos e seus resultados: o caso do Paraná. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 12, p. 319-342, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/272>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ENS, Romilda Teodora. **O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação**: intenção e realidade. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1981. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/61049?show=full>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FRIGOTTO, Guadêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de Estado de Exceção e interdição de direitos. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 34, v. 5, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GALERANI DE OLIVEIRA, Silvia. **Inclusão excludente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional paranaense**: análise da proposta pedagógica da EJA para o sistema prisional. 2005. 150 f. Dissertação – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, CCHE, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Paranavaí, 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, maio/ago.2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 16 set. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei n.º 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em:  
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 22 jun. 2025.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Deliberação CEE/PR n.º 10/21, de 01 de dezembro de 2021**. Normas para a Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2021.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Parecer CEE/Bicameral n.º 153/2023, de 18 de julho de 2023**. Proposta Pedagógica Curricular para a oferta dos cursos do Ensino Fundamental - Fase II e do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos a Distância, como Experimento Pedagógico, para o Ensino Médio, para as instituições da Rede Estadual de Ensino do Paraná, em atendimento ao Parecer CEE/BICAMERAL n.º 126/2023, de 14/06/2023, para início no segundo semestre de 2023. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2023a.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Parecer CEE/CEMEP n.º 412/2023, de 17 de julho de 2023**. Proposta Pedagógica Curricular para a oferta do curso do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial, como Experimento Pedagógico, para as instituições da Rede Estadual de Ensino do Paraná, em atendimento ao Parecer CEE/CEMEP 329/23, 12/06/2023. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2023b.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Parecer Normativo CCE/CP n.º 01/2023**, de 04 de dezembro de 2023c. Norma regulamentadora para a flexibilização das formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos, na configuração EJA Combinada, EJA Direcionada, EJA Multietapas, EJA Vinculada e Ausência Justificada por Critérios (AJUS), conforme prevê o Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, de 18/03/2021, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, de 28/05/2021 e em complementação à Deliberação CEE/PR n.º 10/2021, de 01/12/2021. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2023.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 2006.

## EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: A INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA E DEFICIÊNCIA NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR DA UFRGS E UNIPAMPA

Diane Couto de Carvalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
diane.couto.carvalho@gmail.com

Daniel Fernando da Silva Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
danielfsoliveiras@gmail.com

Mélanie de Quadro Soares Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
melaniedequadro@gmail.com

**Palavras-Chave:** Interseccionalidade; Raça; Deficiência; Diversidade; Ensino Superior.

### Introdução

Diante de um cenário caracterizado por ameaças crescentes à democracia, manifestadas por meio do desmantelamento de políticas públicas e da manutenção de desigualdades históricas e sociais, a região Sul do Brasil evidencia contradições entre discursos de inclusão educacional e práticas excludentes. Este estudo, vinculado ao eixo temático “Educação e Diversidade” do I SERB-SUL, analisa a intersecção de raça e deficiência no acesso ao ensino superior, baseando-se em dados coletados no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir), Centro de Processamento de Dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelo painel de ingressantes da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A seleção desse recorte justifica-se pela necessidade de revelar mecanismos de exclusão que operam cruzadamente, marginalizando grupos já vulneráveis, especialmente pessoas racializadas deficientes, indivíduos frequentemente invisibilizados tanto nas estatísticas quanto nas políticas educacionais.

Os objetivos principais incluem: (1) quantificar a distribuição dos estudantes com deficiência na UFRGS e na UNIPAMPA, no período de 2018 a 2024, considerando as

categorias de raça/cor (brancos, negros, indígenas), utilizando dados fornecidos por ambas as instituições; (2) analisar as políticas de inclusão implementadas pela UFRGS, cuja reitoria está situada em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, considerando a integração entre ações afirmativas de caráter étnico-racial e estratégias de acessibilidade. Além disso, a UNIPAMPA, que possui reitoria em Bagé, localizada na região fronteira com o Uruguai, como elemento comparativo a fim de obter uma perspectiva mais ampla sobre as políticas de inclusão gaúchas neste âmbito; ademais, busca-se discutir como essas disparidades contribuem para o fortalecimento das ameaças à democracia ao restringir o direito à participação social igualitária.

A fundamentação teórica apoia-se na concepção de interseccionalidade elaborada por Kimberlé Crenshaw (1989), posteriormente ampliada por Collins e Bilge (2021), que enfatiza a sobreposição das opressões relacionadas às categorias raça, gênero e classe. No âmbito da raça e deficiência, Nirmala Erevelles sustenta que “as histórias estão profundamente entrelaçadas, intrincadas pela violência do colonialismo e do capitalismo transnacional, de modo a dificultar a distinção de onde uma começa e a outra termina” (Erevelles, 2019, p. 602). Segundo a autora, “tal interdependência demanda o desenvolvimento de metodologias transformadoras capazes de desarticular a violência decorrente da supremacia branca heteronormativa, principalmente, nos ambientes educacionais” (Erevelles, 2019).

Enquanto metodologia adotada, utiliza-se a abordagem quali-quantitativa. Esta combina análise quantitativa dos dados disponíveis pelo Incluir/UFRGS, Centro de Processamento de Dados da UFRGS e Painel de Ingressantes da UNIPAMPA (2018-2024), com foco nos processos de ingresso e nas questões de raça; e qualitativa na revisão documental da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015); e bibliográfica voltada para autores que abordam as experiências vividas por corpos racializados deficientes em relação ao sistema educacional.

O trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda o direito à educação no Brasil e sua estrutura legal; o segundo analisa as políticas de reparação e reconhecimento via ações afirmativas; o terceiro examina a acessibilidade e inclusão no ensino superior com foco na UFRGS; o quarto apresenta dados sobre o ingresso de PCDs racializados na UNIPAMPA; e o quinto discute a interseccionalidade de raça e deficiência

à luz das opressões cruzadas. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e implicações do estudo

### **O Direito à Educação no Brasil: entre a garantia legal e a luta pela inclusão**

A educação é reconhecida como direito social pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, arts. 6º e 205) e regulamentada pela LDBEN (BRASIL, 1996, art. 2º), visando promover o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Cury (2023) enfatiza o caráter universal do “todos” na CF, apontando que a educação se estende a qualquer pessoa, sem distinção; Souza (2024) reforça a gestão democrática (Brasil, 1988, art. 206) como prática pautada em participação, autonomia, diálogo e transparência; e Laval e Verne (2023) concebem a educação como um bem comum, autogovernado e acessível a todos.

Refletir criticamente sobre a educação como bem comum implica defender seu caráter público e emancipador, combatendo práticas excludentes e mercantilizadas. Apesar de ser um direito garantido pela Constituição, o acesso e a permanência na educação ainda enfrentam barreiras. Nesse contexto, as ações afirmativas tornam-se fundamentais para garantir esse direito, especialmente a grupos historicamente marginalizados como negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência. Para compreendê-las, é necessário retomar seu percurso histórico até sua incorporação na legislação brasileira.

O movimento negro brasileiro teve um papel fundamentalmente educador na sociedade brasileira. Conforme Gomes (2017), “ele ressignifica, transforma e ensina”. As práticas políticas, advindas de reivindicações políticas deste movimento, geraram práticas pedagógicas que perpassam escola, academia e Estado através do reconhecimento de outros corpos, formas de ensinar e aprender e epistemologias.

Do mesmo modo, o movimento indígena também contribui como sujeito educador, articulando entre lutas constantes em prol de seus territórios, línguas, religião e cosmovisões originárias. França e Macedo (2022) apontam que a população indígena “resistiu a diversos projetos de apagamento cultural oriundos do Estado, viabilizando assembleias, debates e projetos que resultaram em diferentes políticas públicas em favor dos povos originários, reconhecendo-os como parte essencial do país”.

A partir destas representações civis, houve importantes avanços nas políticas públicas do Brasil, principalmente na área da educação, sendo representado pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a LDB (Lei n.º 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da educação básica (Brasil, 2008). Essas políticas, que vieram a partir de reivindicações, não pretendem somente mitigar as desigualdades históricas e sociais, mas também promover a diversidade e inclusão destas comunidades no sistema educacional.

### **Reparação e Reconhecimento: Ações Afirmativas como Políticas de Equidade**

Conforme mencionado na seção anterior, torna-se indispensável a compreensão de que as diversas lutas conduzidas por movimentos sociais historicamente marginalizados, como movimento negro, indígena e pessoas com deficiência, proporcionaram mudanças significativas nas políticas públicas educacionais. As Leis de Cotas (Brasil, 2012) e de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) instituíram reserva mínima de vagas para PCDs e grupos étnico-raciais nas universidades federais, ampliando o acesso e promovendo reparação histórica.

Gomes, Silva e Brito (2021) ressaltam que a política de cotas não somente “garantiu acesso à universidade para as populações marginalizadas, mas também provocou transformações epistemológicas incluindo saberes antes segregados, proporcionando notoriedade a produções acadêmicas sob a ótica negra, indígena e pessoas com deficiência”.

O pensamento de Gomes, Silva e Brito (2021), alinha-se a crítica apontada por Lélia Gonzalez (1988) de modo que, os saberes dessas comunidades marginalizadas desempenham um papel fundamental na busca pela superação do eurocentrismo presente na cultura brasileira, bem como na tentativa de afastar uma visão de país baseada na ideia da democracia racial.

Mesmo antes da promulgação da Lei de Cotas, a UFRGS já havia realizado uma política interna de ações afirmativas para o ingresso de estudantes nos cursos de graduação e técnicos. A Decisão n.º 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN) instituiu o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, que reservava no mínimo 30% de vagas para candidatos egressos do ensino público. Deste percentual, pelo menos 50% das vagas

deveriam ser ofertadas para candidatos autodeclarados negros. Esta política também previu a destinação de vagas para candidatos indígenas (UFRGS, 2007).

Já nos programas de Pós-Graduação, começou-se a adotar políticas de ações afirmativas em 2016, provavelmente estimuladas pela Portaria n.º 13/2016 do Ministério da Educação, que orienta universidades federais a fomentar e desenvolver propostas para inclusão de pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência na graduação (BRASIL, 2016).

Estas ações aconteceram de forma autônoma em alguns programas, não sendo uma política unificada definida pela UFRGS (Costa, 2023). Em 2023, o CONSUN aprovou a Resolução n.º 015/2023, que estabelece o Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da UFRGS (UFRGS, 2023).

É necessário compreender que as políticas de cotas não aconteceram por decisão estatal, mas sim como resultado de articulações dos movimentos sociais historicamente marginalizados, como movimento negro, movimento indígena, entre outros. A presença de estudantes de diferentes recortes sociais não se trata somente de números, mas, sobretudo, de uma transformação qualitativa na educação superior pública brasileira. Assim como mencionado por Gomes, Silva e Brito (2021), trata-se de uma “reconfiguração epistemológica que amplia as fronteiras do conhecimento e valoriza saberes plurais, antes excluídos pela lógica eurocentrada e epistêmica.”

### **Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: Perspectivas Interseccionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é referência nacional em ensino, pesquisa e extensão. Em seu PDI 2016–2026, a instituição compromete-se a oferecer educação superior de excelência com forte ênfase na inclusão social, alinhando-se à Constituição (BRASIL, 1988, arts. 6º e 205) e à LDB (BRASIL, 1996, art. 2º) ao vincular a educação ao “mundo do trabalho” em sentido amplo (Antunes, 1995). No contexto do capitalismo dependente (Fernandes, 1975), a frágil economia brasileira compromete a efetivação dos direitos sociais, entre eles o acesso ao ensino superior para

pessoas com deficiência (PCD), garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, art. 27).

Para operacionalizar essa inclusão, a UFRGS criou, em 2012, a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAAD) e, em 2014, o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir) (UFRGS, 2012; UFRGS, 2014). A equipe interdisciplinar (coordenação, pedagogos, técnicos administrativos, revisora de Braille e intérpretes de Libras) organiza serviços de acessibilidade, como tradução de materiais, interpretação em Libras e adaptação de conteúdos, e articula atendimentos junto às unidades acadêmicas e órgãos internos.

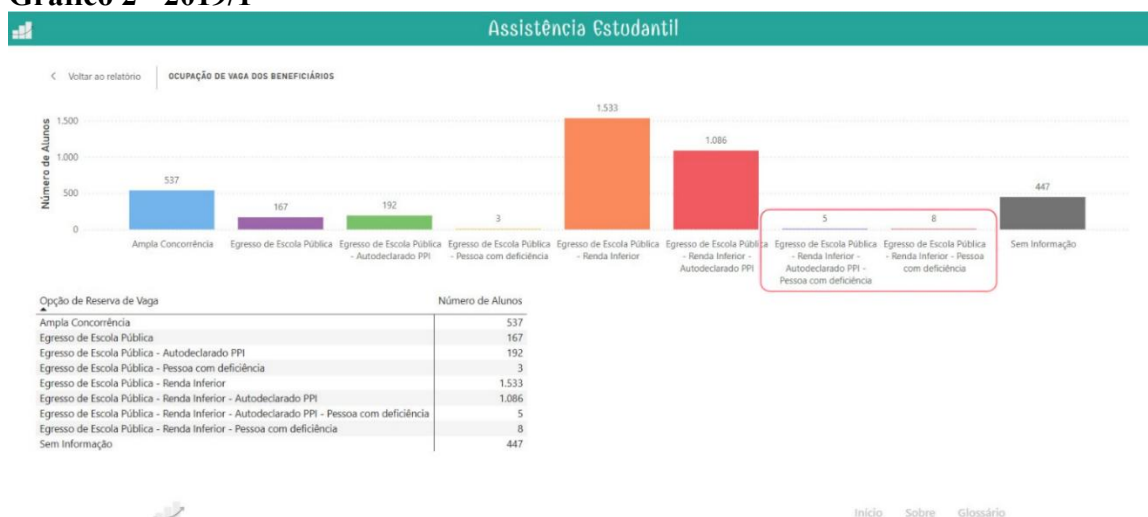
Além do suporte direto aos estudantes PCD, o Incluir produz material de formação e sensibilização (canal no YouTube e podcast *Podcastin*) e atua conforme a Resolução n.º 2/2015 (CNE/CES), que exige a inclusão de conteúdos sobre Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado na formação docente, e com a Resolução n.º 7/2018 (CNE/CES), que orienta a expansão do ensino superior com foco em acessibilidade e igualdade de oportunidades (CNE/CES, 2015; CNE/CES, 2018).

Em 2019 a UFRGS demonstrou um pequeno progresso na expansão dessas vagas para PCD, em comparação a 2018, início da política, ampliando um pouco mais o contingente de alunos ingressantes nesse contexto, podemos verificar esse demonstrativo dos anos de 2018 e 2019, por meio dos gráficos abaixo.

**Gráfico 1 - 2018/1**



## Gráfico 2 - 2019/1



**Fonte:** Painel de dados da UFRGS.

O gráfico 1 indica que, no primeiro semestre de 2018, entre os 1.400 estudantes que ingressaram mediante às políticas de ações afirmativas, somente 1% estavam distribuídos entre as seguintes categorias de reserva de vagas, sendo elas: pessoas com deficiência (PCDs) egressas de escola pública com renda inferior, autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas; e PCDs egressas de escola pública com renda inferior. Já o gráfico 2 trouxe que, no primeiro semestre de 2019, ocorreu um leve aumento na representatividade desses grupos, bem como a inclusão de uma nova categoria de cota. Com um total de 1.500 ingressantes cotistas, os dados demonstram que 3% eram PCDs, egressos de escola pública, 5% pertenciam à categoria de PCDs, egressos de escola pública, com renda inferior e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e 8% eram PCDs, egressos de escola pública, com renda inferior.

Os números revelam um crescimento gradual da inclusão de estudantes com deficiência nos processos seletivos por ações afirmativas. Com esses dados percentuais, percebe-se modestos avanços frente ao total de ingressantes cotistas admitidos no ano de referência, 2018, para o ano seguinte, 2019. De acordo com Jannuzzi (2012), esse dado evidencia um histórico de exclusão de pessoas com deficiência no acesso ao ensino superior, indicando que esses educandos necessitaram de políticas públicas mais robustas para consolidar esse direito social.

Em 2023 e 2024, a UFRGS reforçou seus mecanismos de ingresso (cotas e heteroidentificação) e reestruturou as comissões de verificação de deficiência, além de

ampliar os apoios pedagógico, psicológico e financeiro para permanência estudantil. Ainda nesse período, implantou seu Plano de Acessibilidade Institucional, alinhado aos Decretos n.º 9.451/2018 e n.º 5.296/2004 e aos artigos 27–30 da Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2004; Brasil, 2015; Brasil, 2018), contemplando acessibilidade arquitetônica, comunicacional e formação continuada em educação inclusiva.

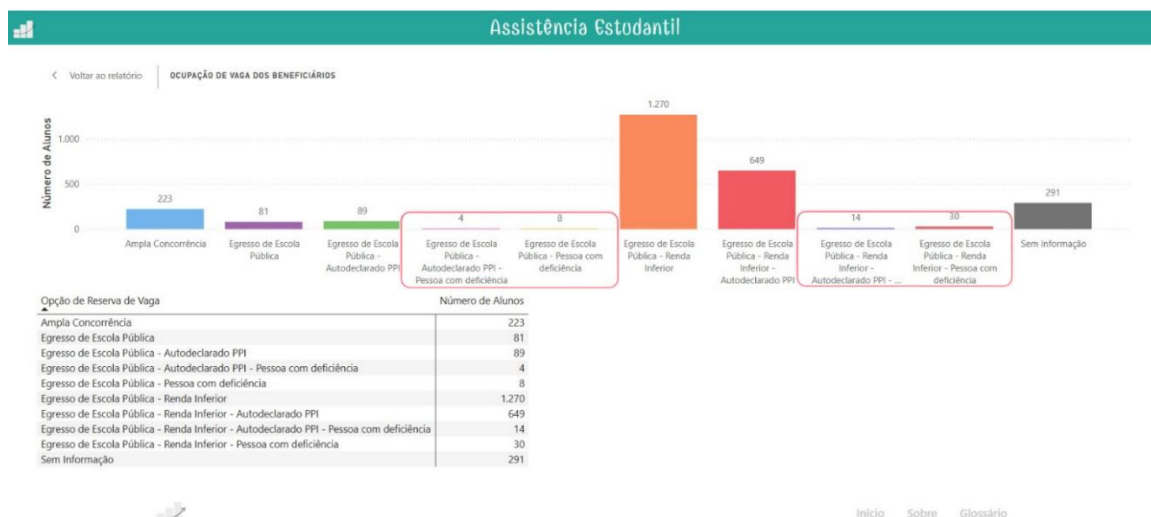
Ressalta-se, ainda, que a UFRGS integra ativamente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), participando de articulações e iniciativas nacionais voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão nas universidades públicas brasileiras. No que se refere especificamente às ações implementadas em 2024, o ano foi marcado pelo início de uma política institucional mais robusta no campo da inclusão.

O quadro 1 abaixo corresponde as modalidades de cotas e o gráfico 3, na sequência, indica o quantitativo de estudantes cotistas do primeiro semestre letivo de 2024, distribuídos entre diferentes modalidades de reservas de vagas:

**Quadro 1 – Modalidade de cotas**

Cota	Descrição do tipo de cota
<b>L9</b>	Estudantes de escola pública com renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional, que sejam pessoas com deficiência.
<b>L10</b>	Estudantes de escola pública com renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que sejam pessoas com deficiência.
<b>L13</b>	Estudantes de escola pública com renda familiar bruta mensal per capita superior a 1,5 salário-mínimo nacional, que sejam pessoas com deficiência.
<b>L14</b>	Estudantes de escola pública com renda familiar bruta mensal per capita superior a 1,5 salário-mínimo nacional, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que sejam pessoas com deficiência.

**Gráfico 3- Ingresso de estudantes cotistas em 2024/1.**



**Fonte:** Painel de dados da UFRGS.

A análise do gráfico 3 revela que, em 2024, dentre os 1.200 estudantes ingressantes por meio do sistema de cotas, 4% acessaram a Universidade por meio da reserva de vagas destinadas a egressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e com deficiência; 8% foram egressos de escola pública com deficiência; 14% egressos de escola pública, com renda inferior, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e com deficiência; e 30% ingressaram na modalidade de cotas para egressos de escola pública, com renda inferior e deficiência. Apesar do progresso entre 2018 e 2024, a participação de PCDs segue baixa e a falta de detalhamento por gênero, tipo de deficiência e raça impede compreender as desigualdades cruzadas.

Por fim, é nesse contexto que se insere este trabalho, cuja relevância reside não somente na apresentação de dados de uma instituição de ensino superior, mas principalmente na valorização das vozes dos sujeitos entrevistados, que compartilham suas experiências formativas. Na próxima seção, daremos continuidade a essa análise, enfocando especificamente no ingresso de pessoas com deficiência negras na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

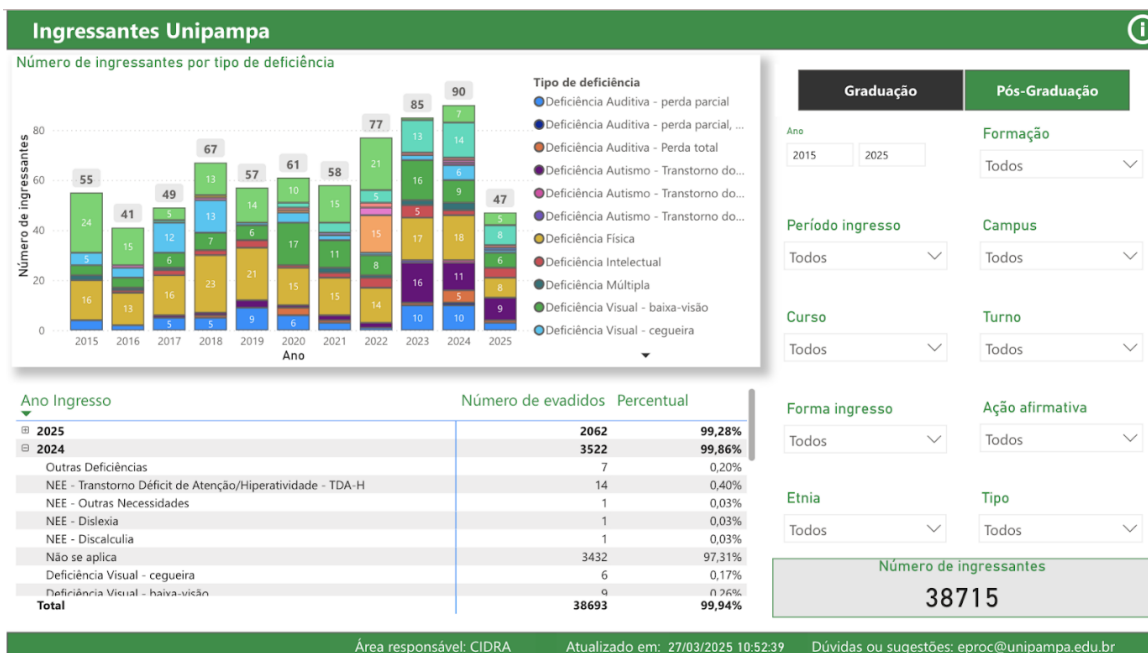
## **O ingresso de PCDs racializados na região Pampa do Rio Grande Sul: dados da UNIPAMPA**

Fundada em 2008 por meio da Lei n.º 11.640/2008 (BRASIL, 2008), a Universidade Federal do Pampa integra o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2008, Decreto n.º 6.096/2008). Operando em modelo multicampi, possui unidades localizadas nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

A UNIPAMPA possui ações afirmativas no ingresso ao ensino superior, oferecendo diversas modalidades de acesso aos seus cursos, conforme a Resolução n.º 260/2019 (UNIPAMPA, 2019). Na graduação, as modalidades são: Sistema de Seleção Unificada (SISU), notas do ENEM e ingresso pelo ensino médio. Há reserva de 3% das vagas para pessoas com deficiência e 50% para estudantes de escolas públicas, dos quais 20% são reservados para autodeclarados negros e indígenas, além de um Processo Seletivo Complementar para vagas remanescentes. Para ações afirmativas de pessoas com deficiência, a universidade realiza entrevistas e avaliações biopsicossociais para identificar tecnologias assistivas necessárias, conforme a Resolução CONSUNI n.º 328/2021 (UNIPAMPA, 2021).

Partindo para o núcleo de discussão do presente trabalho, focamos em quantificar os ingressantes pessoas com deficiência e racializados (compreendemos, neste contexto, enquanto pessoas pretas, pardas e indígenas).

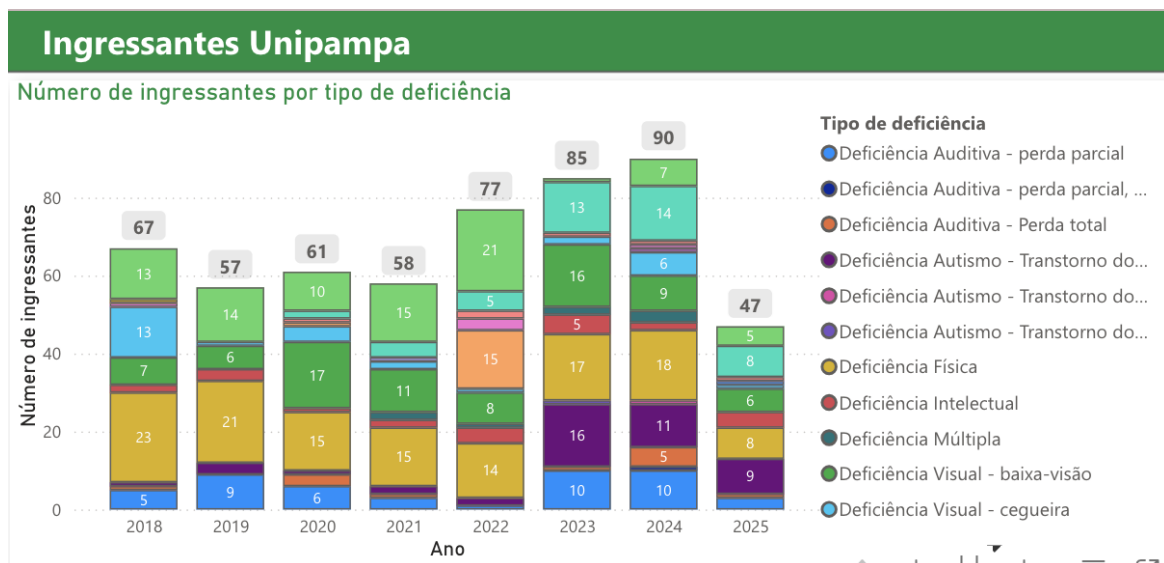
**Imagem 1- Painel de ingressantes da UNIPAMPA, dados gerais de ingressantes na graduação por tipo de deficiência.**



**Fonte:** Painel de ingressantes da UNIPAMPA. 2025.

Inicialmente, ao examinar e analisar a estrutura do painel quantifica-se 687 ingressantes deficientes, observa-se uma segmentação detalhada dos tipos de deficiência, abrangendo condições específicas como deficiência auditiva (perda parcial e total), deficiência visual (baixa-visão e cegueira), Transtorno do Espectro Autista, deficiência física, múltipla, intelectual e dislexia, superando assim a abordagem mais ampla presente em painéis como o da UFRGS. Destaca-se a capacidade de cruzar os dados com diversas variáveis: é possível selecionar períodos de ingresso (2024/2025), campus ou curso; além disso, o usuário pode aplicar filtros por modalidade de ingresso (SISU, chamada por nota do ensino médio), ações afirmativas implementadas e, de modo crucial, por etnia. A última opção possibilita uma análise interseccional aprofundada, revelando a quantidade de PCDs racializadas que frequentemente permanecem ocultas em painéis de visão geral.

**Gráfico 4- Número de ingressantes em deficiência nos cursos de graduação da UNIPAMPA (2018-2025)**

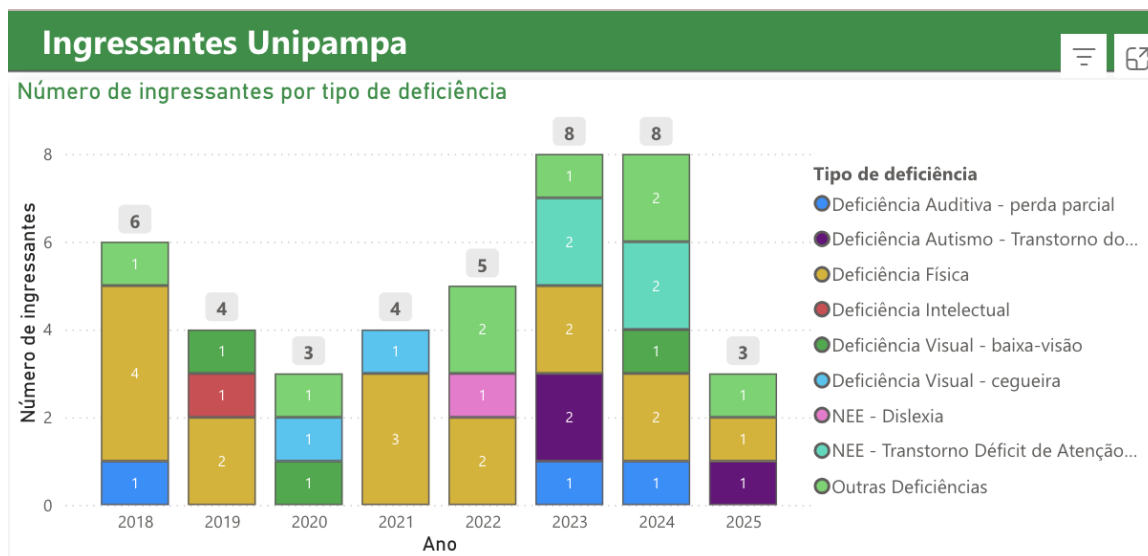


Fonte: Painel de ingressantes da UNIPAMPA. 2025.

Inicialmente, verifica-se que o maior número de estudantes ingressantes com deficiência ocorreu em 2024, totalizando 90 alunos, seguido por 85 em 2023. O menor contingente foi observado em 2025, com somente 47 ingressantes até o primeiro semestre. Entre os anos de 2018 e 2021, os números variaram moderadamente, atingindo um pico de 67 ingressantes em 2018 e diminuindo progressivamente até atingir 58 em 2021. Em 2022, houve um aumento considerável, alcançando 77 ingressantes, seguido de nova elevação acentuada em 2023, atingindo o ápice em 2024, antes de ocorrer uma diminuição em 2025.

No que concerne aos tipos de deficiência, a deficiência física destacou-se como a mais presente, com 23 ingressantes em 2018 e 16 em 2024. A deficiência visual (baixa visão) também apresentou números expressivos, totalizando dezessete matrículas em 2020 e dezesseis em 2023. Ademais, o transtorno do espectro autista registrou dezesseis ingressantes em 2023, posicionando-se entre as deficiências mais prevalentes naquele período.

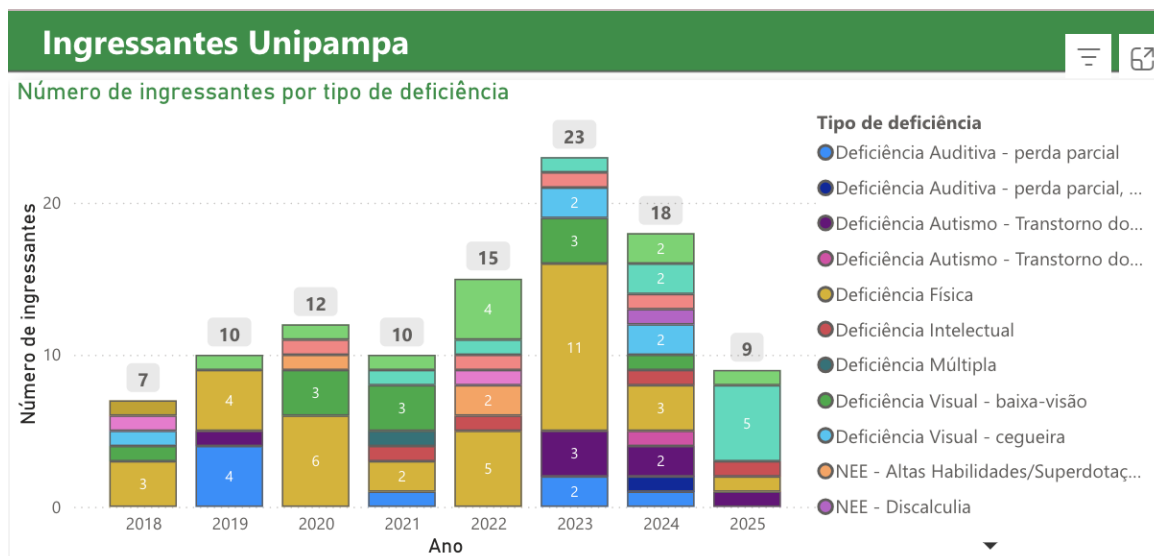
**Gráfico 5- Número de ingressantes pretos com deficiência nos cursos de graduação da UNIPAMPA (2018-2025)**



Fonte: Painel de ingressantes da UNIPAMPA. 2025.

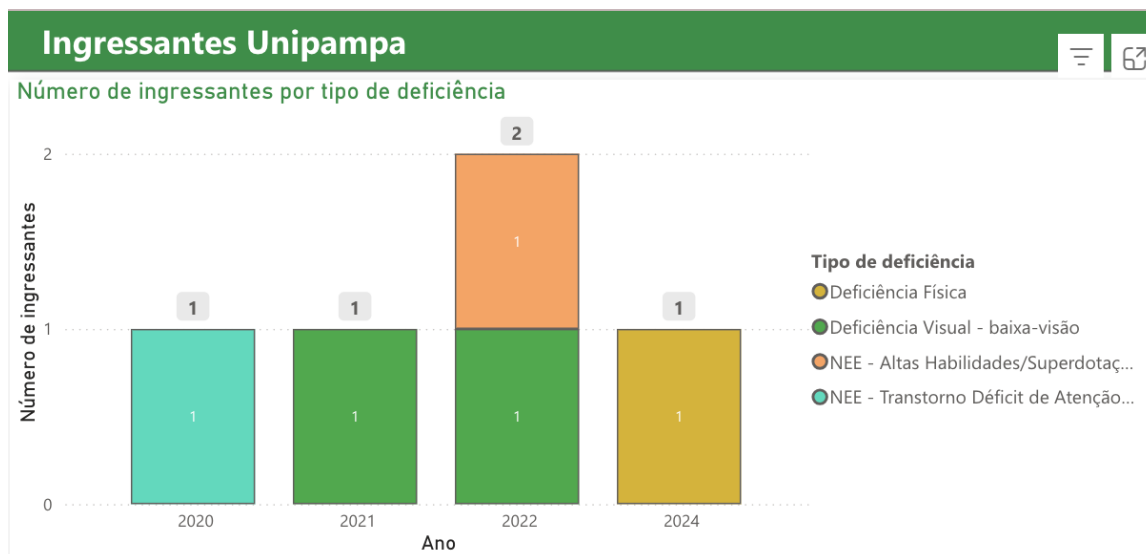
Ao analisar a interseção entre dados referentes à deficiência e raça, observa-se que o número de ingressantes identificados como PCDs pretas na UNIPAMPA variou ao longo do período de 2018 a 2025, totalizando 41 estudantes. O número atingiu um pico de oito estudantes nos anos de 2023 (oito) e 2024 (oito), tendo registrado um mínimo de três ingressantes em 2020. Em 2018, iniciou-se com seis ingressantes -predominantemente estudantes com deficiência física (quatro)-, tendo posteriormente ocorrido uma diminuição para quatro em 2019, permanecendo nesse número até 2021 e aumentando ligeiramente para cinco em 2022, indicando variações significativas ano a ano. Ressalta-se que a deficiência física permanece como o tipo mais frequente na maioria dos anos analisados (totalizando 17). Além disso, destacamos o surgimento de estudantes classificados com Transtorno do Déficit de Atenção (NEE-TDAH) a partir de 2022, bem como a entrada de estudantes com espectro autista em 2023. Em menor quantidade, aparecem também indivíduos com deficiência auditiva parcial, deficiência intelectual e NEE-dislexia.

**Gráfico 6- Número de ingressantes pardos com deficiência nos cursos de graduação da UNIPAMPA (2018-2025)**



Partindo para a quantidade de ingressantes com deficiência pardos, observa-se um crescimento significativo ao longo do período analisado, dos grupos analisados, os pardos são maioria totalizando 104 estudantes. Iniciando com somente sete estudantes em 2018 e atingido o ponto máximo de 23 em 2023, declinando posteriormente para 18 em 2024 e nove em 2025. Em todos os anos, a deficiência física, novamente, constitui o grupo predominante: iniciou com três ingressantes em 2018, aumentou para seis em 2020, atingiu um pico de 11 em 2023 e reduziu para três em 2024 e um em 2025. Esse padrão evidencia a necessidade contínua de recursos como rampas, elevadores adaptados e materiais didáticos acessíveis para estudantes com mobilidade reduzida. Outro aspecto relevante é o aumento no ingresso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, chegando a três estudantes em 2023 e dois em 2024, evidenciando a importância de espaços psicopedagógicos acolhedores e da adoção de estratégias para flexibilização das avaliações. A partir de 2020, surge o primeiro e único ingresso de estudante com deficiência múltipla pardo, além daqueles identificados com altas habilidades ou superdotação (três) e discalculia (um).

### Gráfico 6- Número de ingressantes indígenas com deficiência nos cursos de graduação da UNIPAMPA (2018-2025)



Fonte: Painel de ingressantes da UNIPAMPA. Elaborado pelos autores, 2025.

O grupo de indígenas com deficiência é minoria enquanto PCDs ingressantes, totalizando cinco estudantes. Em 2020, registrou-se somente um estudante indígena com Transtorno do Déficit de Atenção, enquanto em 2021 houve um ingresso de baixa-visão. No ano de 2022, ocorreu o único momento em que dois indígenas PCD entraram simultaneamente (um com baixa-visão e outro com Altas Habilidades/Superdotação). Já em 2024, novamente, somente um ingresso, desta vez de uma pessoa com deficiência física.

Os dados quantitativos fornecidos pela UNIPAMPA (2018–2025) indicam certo avanço gradual na inclusão de PCDs, revelam ainda as invisibilidades interseccionais relacionadas à raça e à deficiência. Enquanto estudantes brancos com deficiência representaram 472 matriculados, correspondendo a 76,5% do total de PCDs, os grupos racializados somaram somente 150 matrículas: pardos, 104; pretos, 41; indígenas, 5. A discrepância evidencia a persistência dos privilégios associados à branquitude mesmo entre populações com deficiência. A prevalência da deficiência física em todos os grupos populações -especialmente entre pretos (17 casos) e pardos (com um pico de 11 em 2023)- demonstra a necessidade urgente de investimentos em acessibilidade nos campi do interior do estado do Rio Grande do Sul. Ressalta-se também a importância do painel de ingressantes da UNIPAMPA, pois dele é possível obter microdados cruzados que oferecem uma análise detalhada e atendem aos objetivos deste estudo; assim sendo, indivíduos

racializados -ou seja, negros e indígenas- representam uma minoria entre os ingressantes com deficiência.

### **Interseccionalidade de Raça e Deficiência: Opressões Cruzadas e Resistência**

A interseccionalidade, enquanto teoria crítica, vê ela como raça e deficiência constituem categorias históricas imbricadas pela violência do colonialismo e do capitalismo transnacional. Como destacam Collins e Bilge (2021, p. 16), tal abordagem analítica parte do princípio de que “as categorias [...] são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”, expondo como sistemas de poder se entrelaçam para produzir opressões singulares. A intersecção entre raça e deficiência foi instrumentalizada para justificar a escravidão, a exploração colonial e a manutenção de hierarquias sociais, conforme demonstrado no contexto estadunidense (Erevelles; Minear, 2010, p. 11).

No âmbito educacional, essa imbricação opera de forma perversa. Mulheres negras e indígenas com deficiência enfrentam uma “sobreposição multiplicativa” de opressões (Wing, 1997, p. 31 apud Erevelles; Minear, 2010), sendo sistematicamente invisibilizadas nas políticas públicas e nas estatísticas institucionais, como evidenciam os dados da UFRGS e UNIPAMPA, onde sua representação permanece residual.

É necessário pontuar ainda que o diagnóstico tardio, como alerta Rodrigues (2024), constitui uma barreira adicional: a desconfiança profissional baseada em estereótipos capacitistas. Como menciona a autora, “esse ponto à cena é fundamental para romper a ideia cristalizada de que autistas são sempre crianças brancas, identificadas como pertencentes ao gênero masculino no nascimento” (Rodrigues, 2024, p. 58). Afinal, o autismo (e outras deficiências) não tem rosto, tampouco cor.

A busca pelo laudo, contudo, ultrapassa a medicalização: configura-se como ato político de afirmação identitária e acesso a direitos. Nas palavras de Rodrigues (2025, p. 69), o diagnóstico “potencializa histórias”, permitindo que pessoas negras autistas sejam protagonistas de suas próprias vivências e contestem narrativas patologizantes. Essa perspectiva dialoga com Erevelles (2019, p. 605), para quem a deficiência, enquanto “vulnerabilidade radical”, pode fomentar pedagogias disruptivas contra a supremacia branca heteronormativa.

Concluimos a seção ao recorrer às indagações levantadas por Gonçalves (2025, p. 133), que nos incentiva a refletir: “Por que o diagnóstico de autismo é mais facilmente identificado e reconhecido em estudantes brancos, enquanto entre estudantes negros, especialmente meninas e mulheres, é frequentemente negado ou retirado?”

### **Considerações finais**

Este estudo buscou analisar a interseccionalidade entre raça e deficiência no acesso ao ensino superior nas universidades federais do Rio Grande do Sul, com foco na UFRGS (capital) e UNIPAMPA (interior). Os resultados evidenciam avanços graduais nas políticas de inclusão, mas também revelam disparidades persistentes que refletem estruturas históricas de exclusão. A seguir, sintetizamos as conclusões alinhadas aos objetivos propostos.

(1) Distribuição de estudantes com deficiência (2018-2024): na UFRGS os dados quantitativos indicam certo crescimento no ingresso de Pessoas com Deficiência (PCDs) via cotas, passando de 1% (2018) para 30% (2024) nas modalidades de renda inferior. Contudo, a representação de estudantes negros e indígenas com deficiência permanece baixa (4% a 14% em 2024), com ausência de dados desagregados por gênero, tipo de deficiência ou raça específica (pretos, pardos, indígenas agrupados), limitando análises interseccionais. Já na UNIPAMPA que possui um painel detalhado, foi possível concluir que 76,5% das PCDs ingressantes são brancos, enquanto grupos racializados somam somente 23,5% (pardos: 15,1%, pretos: 6%, indígenas: 0,7%). A deficiência física é predominante em todos os grupos, destacando a importância de acessibilidade arquitetônica.

(2) Políticas de inclusão na UFRGS e articulação com ações afirmativas: a universidade tem progredido na formalização de suas diretrizes, exemplificada pela implementação do Núcleo Incluir em 2014. No entanto, as iniciativas voltadas às questões étnico-raciais e à acessibilidade permanecem operando de maneira fragmentada, sem uma integração integral entre as comissões responsáveis pela heteroidentificação racial e por avaliações de deficiência, contribuindo para a manutenção da invisibilidade dos corpos racializados com deficiência.

A abordagem interseccional revelou-se fundamental como ferramenta para desvendar e compreender as complexas formas pelas quais raça e deficiência se entrelaçam nos processos de opressão. A UNIPAMPA demonstrou a eficácia de painéis detalhados que incorporam recortes étnico-raciais e de deficiência, um modelo que recomendamos seja adotado pela UFRGS.

Por fim, a educação superior pública é um pilar para a construção democrática; entretanto, sua potência emancipatória só se concretizará quando as universidades enfrentarem as assimetrias interseccionais que moldam seu acesso. Os dados quantitativos e a análise de políticas aqui apresentados sinalizam caminhos: é urgente transformar a inclusão em prática cotidiana. Como bem lembram Laval e Verne (2023), a educação é um “bem comum” – e só será verdadeiramente comum quando todos os corpos, em sua diversidade, puderem habitar os espaços de conhecimento sem violências.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano CXLIX, n. 168, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Éverton G. da. Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 10, n. 26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20336/rbs.898>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CURY, Carlos Augusto Jamil. **Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988**. Pro-posicoes. V. 34. Campinas. 2023

EREVELLES, N. “*Scenes of Subjection*” in *Public Education: Thinking Intersectionally as If Disability Matters*. *Educational Studies*, v. 55, n. 6, p. 592–605, 2019. DOI: 10.1080/00131946.2019.1687481.

EREVELLES, Nirmala; MINEAR, Andrea. Unspeakable Offenses: Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality. **Journal of Literary & Cultural Disability Studies**, v. 4, n. 2, p. 127–145, 2010.

FRANÇA, D., MARQUES DE MACEDO, J. (2022). Desigualdade social e racial na política de ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a questão indígena. *RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade*, 7(12), e-641. <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.641>

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GONÇALVES, Letícia Araujo Machado de. **Olhar pelas frestas: um estudo interseccional das trajetórias escolares de estudantes negros autistas na rede de ensino de Porto Alegre**. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

LAVAL, Christian; VERNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

RODRIGUES, Aline Tavares de Souza. **Interseccionalidade, raça e deficiência: escritórias de uma pessoa negra autista**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/37404>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8190. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8190>. Acesso em: 11 abr. 2025.

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Daniel Fernando da Silva Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
danielfsoliveiras@gmail.com

Mélanie de Quadro Soares Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
melaniedequadro@gmail.com

**Palavras-chave:** Formação docente; Relações étnico-raciais; Projeto político-pedagógico; Região Sul; Educação e diversidade.

### Introdução

O presente trabalho insere-se no eixo “Educação e Diversidade” do I Seminário Regional de Educação Brasileira – SUL. Partimos da premissa de que, em contextos democráticos tensionados por retrocessos políticos e sociais, a implementação de políticas de ensino para as relações étnico-raciais (ERER) torna-se ainda mais urgente como via de resistência e fortalecimento de uma cidadania plena.

Na região sul do Brasil, a população negra e indígena são minorias. A população negra (pretos e pardos), por exemplo, constitui 34,6% no Paraná, 23,5% em Santa Catarina e 21,3% no Rio Grande do Sul (IBGE, 2024). Já a população branca constitui 65,2% no Paraná, 76,4% em Santa Catarina e 78,5% no Rio Grande do Sul (IBGE, 2024).. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que:

- Nas matrículas da educação básica da rede pública: brancos são 71,9% (PR), 78,3% (SC), 79,7% (RS) em contrapartida, 27,2% (PR), 21,1% (SC), 19,5% (RS) são negros;
- No corpo docente: brancos são 80,7% (PR), 86,9% (SC), 91,0% (RS) e negros 18,3% (PR), 12,2% (SC), 8,4% (RS).

A disparidade entre a representatividade de estudantes e docentes, ampliada pela subnotificação indígena, evidencia a necessidade premente da implementação da EREER. Em um cenário marcado por ameaças à democracia, essas lacunas aumentam a incidência de violências simbólicas e epistemicídios.

A profissão docente surge antes mesmo de existir a escola, na idade média, com grande influência religiosa. No Brasil, a função docente não era especializada tendo sido secundarizada, primeiro pelos religiosos e depois, quando estatizada, por leigos sem qualquer preparo. Iniciou com os Jesuítas trazidos pela coroa de Portugal, muito associada à catequização dos povos indígenas. Isso durou mais de 200 anos, até ser estatizada com professores leigos, sem mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (Nóvoa, 1999, p.15).

Até o início do século XIX, os homens eram a maioria na educação. Após, com industrialização, entra na fase de feminilização da docência, dada a “vocação” para a maternidade. A luta pela qualificação dos docentes ainda esbarra na desigualdade de gênero. A proletarização da docência vive avanços e retrocessos. A afirmação do professor, enquanto profissional, é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de excitações e de recuos (Nóvoa, 1995, p. 21).

Na atualidade, observa-se um aumento do desinteresse pela carreira docente, o que se reflete nas estatísticas relacionadas aos cursos de licenciatura no Brasil. A tendência é parcialmente atribuída aos salários reduzidos, à carga excessiva de trabalho e à formação inicial e continuada dos profissionais para atender às demandas do mundo contemporâneo, no qual os sujeitos sociais da diversidade clamam por uma educação diferente, fundamentada em uma perspectiva alternativa da nossa história.

A problemática da diversidade no Brasil é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade (Silva, 2007, p. 498).

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. O ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que trata a todos com igualdade, ignorando

deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças. Imagem esta difundida desde os anos 1930 nas obras de Freyre (1963) e nos anos 1950, reforçada pelas teses, argumentos, estudos, entre outros, de Cassiano Ricardo (1959). Tais pensamentos têm constrangido a participação nos espaços públicos daqueles chamados de excluídos, e, ao mesmo tempo, têm atribuído sua ausência à pretendida falta de qualidades e competência (Silva, 2007, p. 498).

A partir da década de 1990, a temática das diversidades Étnico-Raciais está presente nos discursos, nas legislações, conferências e Planos de Educação, contudo, não estão acentuadas nos currículos da formação docente e dos projetos pedagógicos das escolas. Sua efetivação é um desafio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), foi instituída em 2004 e ainda não se configurou em uma prática efetiva nas formações dos docentes, nem na construção do planejamento escolar. Ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (Silva, 2007, p. 490).

Em 2024, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do MEC, lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Tem por objetivo implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. O público prioritário é formado por gestores, professores, funcionários e estudantes.

Reparar as desigualdades do acesso à escolarização ao longo da nossa história é um grande desafio e se efetiva nas ações afirmativas. Devem estar presentes na formação dos docentes e no planejamento das escolas para sua efetivação. Inexistentes na maioria dos cursos de formação inicial das instituições de ensino superior no Brasil, são ausentes também nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, ou não são implementados. A ausência do debate sobre as relações étnico-raciais no planejamento escolar impede a promoção da igualdade de direitos e oportunidades na diversidade.

Trata-se de uma reflexão a partir da análise documental da legislação e da literatura sobre a temática. Está organizado em quatro seções: na primeira, discute-se o marco legal

da Lei 10.639/2003 e sua relação com os projetos político-pedagógicos e formação docente; na segunda, detalha-se a metodologia e os critérios da revisão sistemática; na terceira, analisam-se os resultados da literatura recente sobre formação docente e EREER; na quarta a importância da EREER na região sul do Brasil; por fim, apresentam-se as considerações finais, destacando desafios e perspectivas para a efetivação das políticas antirracistas na educação brasileira.

### **A obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 na formação docente e sua inserção nos projetos pedagógicos escolares**

A Lei 10.639/2003 representa um marco jurídico na luta por uma educação antirracista, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, sua efetivação enfrenta desafios estruturais, especialmente na formação docente e na integração aos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas.

Tal contradição evidencia a necessidade de políticas públicas robustas, como o Curso de Extensão “Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola”, oferecido pelo governo federal, que busca capacitar educadores para implementar a lei de forma transversal e combativa (BRASIL, 2024).

A inserção da lei nos PPPs é igualmente crucial. Garza (2023, p. 96) defende currículos “flexíveis e inclusivos”, que reconheçam a diversidade como “fator positivo para a aprendizagem”. Análises de PPPs, como a realizada por Vasconcelos e Alves (2022, p. 11) em uma escola municipal, revelam que a temática é tratada de forma residual (restrita a datas comemorativas e com abordagens superficiais e folclorizadas), reforçando a necessidade de uma inserção efetiva da lei.

Nesse sentido, como destaca Nascimento (2023, p. 108), a lei promove “o reconhecimento de direitos e o combate ao racismo e às discriminações”, mas isso só será possível com uma abordagem curricular que vá além das datas comemorativas. De acordo com bell hooks (2017, p. 147), superar essa lacuna requer uma transformação na maneira como concebemos os processos pedagógicos, pois “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos.”

A mudança é essencial para criar ambientes onde educadores e alunos compartilhem a responsabilidade coletiva no combate ao racismo.

Em síntese, a efetivação da Lei 10.639/2003 depende de:

- Formação docente contínua, como a proposta pelo curso de extensão governamental, para romper com visões eurocêntricas;
- Revisão crítica dos PPPs, integrando a temática étnico-racial de forma interseccional, transversal e interdisciplinar;
- Envolvimento coletivo, conforme propõe hooks (2017, p. 154), para construir ambientes de aprendizado antirracistas.

## **Metodologia**

O estudo utiliza da abordagem qualitativa e de revisão sistemática da produção sobre a EREER. A abordagem qualitativa, em estudos dessa natureza, permite que se trabalhe com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, busca respostas que nem sempre são quantificadas. Minayo (2001). A revisão da literatura foi realizada a partir da busca nas bases de dados BDTD, SciELO, Periódico da Capes. Revisitamos a legislação vigente sobre a temática.

## **Revisão da literatura em produções sobre a formação de professores para a EREER – 2020-2024**

Este levantamento tem como objetivo identificar e sintetizar as informações disponíveis acerca de pesquisas relacionadas à formação de professores e à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Foram analisadas pesquisas em três bases de dados, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Periódico Capes. Os critérios de inclusão para esta revisão foram: pesquisas que abordem EREER e formação de professores com publicação entre 2020 e 2024 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Periódico Capes em língua portuguesa. Como critério de exclusão: artigos duplicados, temática da pesquisa fora do escopo desta revisão e estudos secundários (revisões sistemáticas e mapeamentos). Foi utilizado as seguintes palavras-chave: ("formação de professores" OR "formação docente") AND ("Lei 11.645/08" OR "Lei 10.639/03" OR "ensino história cultura afro-brasileira e

indígena" OR "educação relações étnico-raciais"). Após a pré-seleção a partir da *string* de busca, as pesquisas foram selecionadas a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave.

**Quadro 1 - Quantidade de pesquisas encontradas**

Base de dados	Artigos encontrados	Artigos aceitos	Artigos rejeitados
BDTD	66	48	18
SciELO	1	1	0
Periódico Capes	10	9	1
Total	77	58	19

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

A revisão identificou o total de 77 pesquisas, considerando como aceitas 58 e como rejeitadas 19 segundo os critérios estabelecidos anteriormente. Na figura 1, analisamos os dados referentes aos aceitos (58).

**Figura 1. Quantidade de pesquisas aceitas por ano de publicação**



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

A BDTD acumulou a maior quantidade de estudos, contando com 66 pesquisas, considerando 48 aceitas e 18 rejeitadas. No Periódico Capes, percebeu-se 10 estudos realizados, com 9 considerados aceitos e 1 como rejeitado, enquanto na SciELO foi encontrado somente 1 artigo, sendo considerado aceito.

Acerca do ano de publicação destes estudos, houve um aumento na quantidade de pesquisas até 2023, com 9 estudos em 2020, 9 em 2021, 15 em 2022, e 15 em 2023. Entretanto, em 2024, houve uma diminuição de 5 publicações, comparado com os anos de 2022 e 2023, contando com apenas 10 pesquisas, que pode evidenciar uma redução de produções relacionada com a temática desta revisão. Os dados apresentados acima, demonstram a relevância do aumento de produções acadêmicas sobre formação de professores e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, apesar de haver oscilações na quantidade de estudo nos últimos quatro anos.

A partir deste levantamento, observou-se que na BDTD concentrou-se pesquisas que analisam a EREER nos currículos de cursos superiores de licenciatura, identificando lacunas na implementação das leis 10.639/2003 e 11.64520/08, recomendando a procura por formação continuada por parte dos professores. Nos Periódicos Capes, a maioria dos estudos analisara o impacto das políticas educacionais de EREER, verificando os materiais didáticos, currículos e práticas pedagógicas, mostrando avanços e desafios para a Educação para as Relações Étnico-racial.

O único artigo encontrado na SciELO, aborda a inclusão de EREER na formação de professores na Universidade Federal do Acre, apresentando os desafios para introdução desta temática na formação docente. Estas análises apresentam que, mesmo com uma quantidade de pesquisas expressivas sobre o tema, ainda existe dificuldade no cumprimento das políticas educacionais para EREER na formação docente, sendo necessárias ações intencionais para a consolidar o ensino deste assunto nos cursos de licenciatura.

### **Descolonizando Saberes: a importância da EREER na região Sul**

A região Sul do Brasil preserva, até os dias atuais, uma significativa herança eurocêntrica, resultado das intensas ondas migratórias dos séculos XIX e XX. Em 1999, já se discutia a questão da invisibilidade e do preconceito racial nessa localidade; no caso de

Curitiba, por exemplo, Moraes e Souza (1999, p. 12) fundamentam-se em Meucci (1994, p. 49) ao analisarem o processo eleitoral de 1992, esclarecendo que o prefeito eleito herdou capital político de seu predecessor e que este, desde o início de sua carreira (como prefeito “biônico” em 1971), dedicou-se a valorizar a contribuição dos grupos imigrantes europeus na formação de Curitiba. Essa narrativa atribuía à população local um refinamento associado aos colonizadores, como salientado por Meucci (1994, p. 49), referindo-se aos habitantes como “cidadãos de primeiro mundo”, sem qualquer menção ou reconhecimento à presença negra na cidade.

Moraes e Souza (1999) discutem também a obra “Um Brasil diferente”, de Wilson Martins, abordando uma visão na qual os estados da região Sul, especialmente o Paraná, são caracterizados pela ausência do português, pela inexistência da escravatura e pelos elementos indígenas, fatores que contribuíram para a formação de um “Brasil diferente”. Os autores seguem a análise citando ainda, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Este tema e recorte é recorrentemente tratado nos outros estados que compõem a região sul do Brasil, e que vivem a disputar qual é o mais branco e o mais europeizado. No caso de Santa Catarina, muitos argumentos relativos à influência européia e à presença negra são semelhantes ao que encontramos no Paraná (LEITE, 1996). No Rio Grande do Sul, o elogio à “civilização branca”, ainda que por outros caminhos, acabam por ter o mesmo propósito (cf. CARDOSO, 1977 e OLIVEN, 1996). Um sintoma da maneira como estes estados percebem-se em relação ao restante do país é observável no, sempre incipiente, movimento separatista que tem por lema “o Sul é o meu país” (Moraes e Souza, 1999, p. 9)

Conforme mencionado anteriormente, a maior proporção da população de pele branca encontra-se tanto na composição da população quanto no universo dos estudantes matriculados na rede pública e no corpo docente na região Sul. Diante dessa realidade, torna-se fundamental promover a incorporação da EREER na formação dos docentes e nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino situadas nesta região. A omissão dessa temática no currículo contribui para a manutenção da percepção de que o conhecimento produzido nacionalmente decorre exclusivamente do trabalho branco (uma forma de epistemicídio que marginaliza as contribuições e subjetividades negras e indígenas). Discutir EREER no Sul não deve limitar-se ao cumprimento da legislação; trata-se também de um ato de descolonização do saber, que valoriza histórias silenciadas e

garante que toda diversidade étnico-racial seja visibilizada, valorizada e celebrada no espaço educacional.

Fundamentamo-nos em Meinerz, Kaercher e Rosa (2021), que afirmam

[...] apontamos a ERER como uma ação afirmativa que repara e corrige, dentro dos currículos escolares, o epistemicídio promovido historicamente na educação brasileira, que silenciou a história e a memória de negros e indígenas e produziu o entendimento de que o País e a episteme que conhecemos é fruto do trabalho branco. Para Sueli Carneiro (2005, p. 96), o epistemicídio é “o modus operandi do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou”. Ele produziu uma nação que realmente se entende nascida do esforço, da luta e da complacência branca, entendimento que se potencializa no sul do Brasil, com seu mito fundacional insistentemente reforçado como ligado à imigração alemã e italiana. (Meinerz, Kaercher e Rosa, 2021, p. 6)

É inadmissível que, após tantos séculos, continuemos a nutrir um currículo escolar que privilegia a figura dos colonizadores europeus como únicos “fundadores” e imigrantes europeus como únicos “habitantes”, ao passo que marginalizamos de forma violenta as memórias e conhecimentos de povos negros e indígenas. Se faz necessário desafiar a máscara branca que encobre nossos conhecimentos, para, assim, posicionar no centro das práticas pedagógicas vozes historicamente silenciadas. Precisamos de um projeto pedagógico que questione o mito do “Sul europeu”, promova discussões acerca do racismo estrutural e articule narrativas diversas: das comunidades quilombolas que resistem, das populações indígenas que preservam suas cosmovisões, e das trajetórias negras que moldaram a terra com suas mãos por meio de seus saberes ancestrais e resistência.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação de professores e o planejamento pedagógico relativos às Relações Étnico-Raciais (ERER), com ênfase na implementação das políticas educacionais vigentes, especialmente a Lei n.º 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena (DCNERER, 2004) e a Política Nacional de Educação para Relações Étnico-Raciais e Quilombolas (PNEERQ, 2024).

Partindo dos objetivos específicos de: (1) traçar o quadro legal existente e sua incorporação nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs); (2) compreender os obstáculos enfrentados na formação inicial e continuada dos docentes; bem como (3) consolidar evidências empíricas recentes acerca das práticas relacionadas às EREER. Constatou-se que, mesmo considerando as políticas vigentes sobre a temática, em especial a Lei 10.639/2003, as DCNERER, de 2004 e a recentemente lançada, Pnerq, com os avanços reconhecidos, ainda são imensos os desafios para que a implementação dessas conquistas seja de fato realizada na escola e na sociedade.

Inicialmente, a análise documental indicou que muitas instituições de ensino ainda abordam as questões étnico-raciais de maneira superficial, tratando-as enquanto atividades pontuais em datas comemorativas ou a perspectiva folclorizada de certos conteúdos curriculares. A abordagem reduzida, contrasta com as determinações da Lei n.º 10.639/2003, que preconiza uma abordagem transversal do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. No âmbito da formação docente, foi constatado que os cursos de licenciatura carecem frequentemente de disciplinas específicas e aprofundadas sobre EREER, deixando os futuros professores mal preparados para enfrentar criticamente o racismo institucionalizado ou para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas.

Posteriormente, a revisão sistemática das publicações entre 2020 e 2024 revelou um aumento na produção acadêmica voltada ao estudo das EREER em cursos de licenciatura e programas extensionistas. Contudo, essa produção ainda apresenta limitações quanto à avaliação do impacto pedagógico dessas ações. Segundo dados da Base de Dados Textuais em Documentos Educacionais (BDTD), há evidências de insuficiência no cumprimento integral das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, destacando-se a necessidade de uma formação continuada especializada para os profissionais da educação.

Diante dos achados, apresentamos algumas propostas para o desenvolvimento das ações relacionadas a EREER:

- No campo da formação continuada, recomenda-se implementar programas de extensão e formação que articulam teoria e prática, preferencialmente em parceria com comunidades quilombolas e indígenas e universidades públicas, visando promover experiências imersivas culturais;
- Revisões críticas dos PPPs devem envolver a constituição de comissões escolares compostas por diferentes atores (professores, estudantes e lideranças

comunitárias) visando avaliar e reestruturar os projetos pedagógicos, e também assegurando a presença da EREER em todas as áreas do conhecimento;

- No âmbito da avaliação e monitoramento, é importante estabelecer indicadores objetivos para mensurar as ações relativas à EREER (como quantidade de aulas realizadas, projetos interdisciplinares desenvolvidos, produção de materiais didáticos);
- Quanto ao incentivo à pesquisa aplicada, recomenda-se fomentar investigações acerca do impacto das metodologias antirracistas na aprendizagem por meio de parcerias entre universidades e secretarias da educação garantindo retorno prático as escolas.

Por fim, entendemos que a realização de uma implementação eficaz da EREER na região Sul requer o enfrentamento do currículo escolar e da cultura que sustentam uma visão eurocêntrica. Cabe aos cursos de licenciatura, secretarias de educação e escola a estabelecerem ambientes voltados à escuta e à construção colaborativa do conhecimento, valorizando as experiências e a vivências de indivíduos negros e indígenas na educação, seja enquanto estudantes, docentes ou gestores. Reconhecemos, ainda, a importância da valorização da formação continuada de professores, uma vez que requer um investimento adequado. Somente dessa forma deixaremos de perpetuar epistemicídios e fomentaremos uma formação docente voltada para as diversidades de ser e estar no mundo, aptos a construir uma educação plural e antirracista.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Curso de Extensão "Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola"**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/...> Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/diagnostico-inedito-avalia-educacao-etnico-racial-pelo-brasil>. Acesso em 24 de fevereiro de 2024.

GARZA, Rosalinda Morales. Racismo, Perspectiva de Inclusão e Gestão Pública. In: GOMES, C. (org.). **Racismo e Neoliberalismo na América Latina: Descolonização e Desracialização**. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2021. p. 89-104.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

INEP. **Painel de Estatísticas Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MEINERZ, C. B.; KAERCHER, G. E. P. DA S.; ROSA, G. O. N. DA .. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254366, 2021.

MORAES, P. R. B. DE .; SOUZA, M. G. DE .. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. *Revista de Sociologia e Política*, n. 13, p. 7–16, nov. 1999.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. A Lei 10639/03: um marco histórico de conquistas e avanços para a população negra. In: MENEZES, C. SANTANA, E. AQUINO, M. (org.). **Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

NÓVOA, António O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Ed. Porto Editora. Portugal, 1995.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, 2007, p. 489-506.

VASCONCELOS, D. K. F.; ALVES, P. F. M. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69548>. Acesso em: 2 fev. 2025.

## **OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA: O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ**

Maria Eunice Martchuk da Costa  
Secretária Estadual de Educação/PR  
nicemartchuk@gmail.com

**Palavras-chave:** Observação de Sala de Aula. Gerencialismo Empresarial. Autonomia Docente

### **Introdução**

Nas últimas décadas, a educação pública paranaense tem sido palco de profundas transformações impulsionadas pela perspectiva neoliberal, que preconiza a adoção de um modelo de gestão gerencialista empresarial. Esse modelo é pautado em fixação de metas, bonificações, competições e premiações, busca alinhar as instituições educacionais às demandas do mercado, priorizando a produtividade de resultados e, conseqüentemente, exercendo um controle crescente sobre o desempenho docente. No contexto paranaense, essa lógica se intensificou sob a gestão do governador Carlos Roberto Massa Júnior (PSD), cujo governo, iniciado em 2019 e reeleito até 2026, tem se ancorado em princípios mercadológicos para a administração da educação pública. Tal concepção ideológica, marcadamente gerencialista empresarial, choca-se com os preceitos de um processo educacional democrático.

O presente texto aborda o desmonte na autonomia do trabalho docente por meio da implementação do mecanismo de controle e vigilância denominado “Observação de Sala de Aula”. Essa ação foi transplantada para o ambiente escolar, tendo como fundamentação o Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social, material desenvolvido em 2014 pelo grupo Itaú; que foi implantado pela SEED em 2019 como prática obrigatória para o exercício da função de gestor escolar, conforme a Resolução nº 2.857/2021, que impôs essa ferramenta como atribuição legal para os novos diretores escolares, eleitos em 2021.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de compreender como tais políticas afetam a autonomia profissional dos educadores, um pilar essencial para a

qualidade do ensino e para a construção de uma educação pública verdadeiramente democrática e contextualizada.

A literatura acadêmica tem se debruçado sobre o avanço do gerencialismo na educação, tecendo alertas significativos sobre suas consequências. Shiroma (2018), por exemplo, ressalta que o termo gerencialismo é amplamente empregado no campo educacional para descrever a importação de ferramentas e lógicas da gestão empresarial para o ambiente escolar. Essa transposição revela uma clara intencionalidade, tanto econômica quanto ideológica, por trás do modelo gerencialista empresarial ao qual a educação pública tem sido submetida. Em sintonia com essa perspectiva, estudos como os de Primo (2021) apontam que a lógica gerencialista, apesar de se mascarar sob um discurso democrático, prioriza a produtividade e o controle, frequentemente minando a autonomia profissional dos educadores. Reforçando essa analogia entre escola e empresa, as abordagens de Laval (2019) evidenciam a influência da onda neoliberal, em que a educação é entendida como um grande mercado, bem como as consequências de a educação ser colocada sob as práticas mercadológicas, o que gera, dentre outras coisas, a segregação.

Já no âmbito da educação pública paranaense, tem-se como embasamento os estudos de professores da Rede Estadual de Educação e das Universidades que se debruçam em estudar as atuais políticas gerenciais e as consequências para a autonomia pedagógica das escolas, as condições de trabalho dos docentes e a formação dos estudantes. Como exemplo, faz-se referência, aqui, à obra *Mercantilização da Educação Pública*, organizada pelos autores Geraldo Balduino Horn, Sebastião Donizete Santarosa, Bernardo Kestring e Pedro Elói Rech (2022), que apresenta uma série de artigos de diversos autores com debates atuais referentes às políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

## **Metodologia**

O presente estudo tem por objetivo analisar o mecanismo de controle da Observação de Sala de Aula, sustentando-se metodologicamente na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético para analisar os processos e relações sociais implicados no contexto investigado. A análise documental será utilizada como método de pesquisa

para examinar os documentos oficiais, normativas e demais materiais pertinentes, a fim de garantir uma compreensão crítica e fundamentada dos fenômenos estudados.

Serão investigadas as formas como essa ferramenta tem sido empregada no controle e na vigilância dos docentes por parte dos gestores escolares, do Tutor Pedagógico e dos agentes do Núcleos Regionais de Educação. Esses agentes atuam seguindo os ditames da Resolução nº 2.857/2021, documento que obriga o diretor a realizar a Observação de Sala de Aula (Paraná, 2021).

Na análise documental, por meio do Materialismo Histórico-Dialético, procurou-se evidenciar as contradições entre o discurso legal e as práticas efetivas, a fim de evidenciar as relações de dominação, controle e resistência presentes. A abordagem dialética permitiu revelar como os documentos refletem e reproduzem relações sociais específicas, oferecendo um olhar capaz de compreender as tensões e contradições que moldam o contexto estudado.

Assim, o método Materialista Histórico-Dialético foi fundamental para operacionalizar a análise documental, orientando a interpretação crítica dos documentos para decifrar suas implicações sociais, históricas e políticas. Auxiliando ainda a embasar as conclusões do estudo sob uma perspectiva que considera o movimento e a historicidade dos fenômenos sociais observados.

Os resultados desta pesquisa apontam que as escolas públicas paranaenses estão sucumbindo às ações de caráter empresarial e mercadológico, impostas pelo governo do estado do Paraná para fazer valer o projeto neoliberal, rompendo as fronteiras entre o público e o privado ao trazer os empresários para gerenciar a educação pública, determinar seus rumos e acessar seus recursos financeiros. A gestão escolar, o trabalho pedagógico e dos professores são vigiados e controlados, assim como as concepções de educação e os conteúdos. Nesse sentido, o modelo gerencialista empresarial do governo Ratinho Junior fere os princípios da gestão democrática e limita a autonomia docente.

Ao ousarem construir práticas e relações alternativas, esses trabalhadores evidenciam as contradições internas do sistema, sinalizando a necessidade de um olhar metodológico sensível às dinâmicas de luta e transformação social que permeiam o campo educativo. Tal reconhecimento reforça a importância do Materialismo Histórico-Dialético como referencial metodológico capaz de compreender essas contradições e orientar a análise crítica das políticas e práticas educacionais sob a ótica da luta de classes em busca

de mecanismos de resistência ao modelo gerencialista imposto para a educação pública paranaense.

## **Resultados e discussão**

No início do ano de 2019, o governo do estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) criaram um amplo controle de vigilância do trabalho pedagógico que passou a ser monitorado por meio do uso de ferramentas tecnológicas ou de visitas quinzenais de agentes do governo. Com o intuito de manter o controle total e garantir que as políticas e projetos educacionais fossem aplicadas no cotidiano escolar, a SEED-PR inseriu, na rotina das escolas, um agente do Estado denominado “Tutor”.

Sob a prerrogativa de acompanhamento e alinhamento das escolas com os programas de governo, os diretores e equipes pedagógicas recebem a visita quinzenal de um professor nomeado pelos Núcleos Regionais de Educação, com a função de realizar “tutorias” com as equipes. A esse respeito, Mendes, Horn e Rezende (2020) asseveram que a presença da tutoria pedagógica no ambiente escolar está atrelada ao trabalho de fiscalização e vigilância, herança da ditadura militar e reflexo da lógica empresarial que defende que o trabalhador só irá produzir se for vigiado, cobrado e submetido a metas às quais está condicionado.

Verifica-se, nos estudos de Primo (2021), que o Programa da Fundação Itaú Social visa atender um roteiro pré-estabelecido no Guia de Tutoria Pedagógica, que contempla o acompanhamento da rotina de gestores e professores. Este material possui uma lógica gerencialista e burocrática e, apesar de preservar o discurso de uma gestão com características democráticas, o que se destacam são os aspectos gerenciais. O cumprimento dessas tarefas assegura o alinhamento da direção ao projeto gerencialista empresarial da educação pública no Paraná.

Sob pressão e extremamente controlados, diretores e pedagogos acabam executando o que lhes é determinado, e isso garante que se cumpram as exigências da SEED-PR, sem que sejam perseguidos nem destituídos de seu cargo, mesmo tendo sido eleitos pela comunidade escolar.

E foi nessa conjuntura que, em meados de 2019, o governo anunciou o acompanhamento do trabalho docente denominado Observação de Sala de Aula. Esse

processo de implantação deu-se, inicialmente, por conversas entre os gestores escolares e os Tutores Pedagógicos que visitavam as escolas por conta do Programa de Tutoria Pedagógica, conforme descrita acima. Durante o processo de visitação às escolas, várias tarefas eram determinadas para a equipe pedagógica e diretores, que teriam um prazo de alguns dias para a sua realização e cumprimento. Ou seja, quando esses agentes retornassem para uma próxima visita, seria verificado se a tarefa foi cumprida.

Embora fosse uma prática invasiva, sem contexto ou fundamentação, o governo buscava tratar o assunto com cuidado: a orientação era para que a aula do professor só fosse observada com a autorização dele e combinado previamente com o profissional durante sua hora-atividade.

A Observação de Sala de Aula passou a ser implementada por uma exigência das visitas da Tutoria Pedagógica nas escolas. A orientação passada para a direção e equipe gestora era para proceder com a metodologia de forma gradual e esporádica, sempre com um planejamento prévio e negociada com o professor. Assim, aqueles que não se sentissem confortáveis com essa interferência em sua aula poderiam recusar a entrada do pedagogo ou da direção como observadores de seu trabalho. Contudo, essa situação não perdurou por muito tempo.

O governo do estado do Paraná, sob a gestão de Ratinho Junior, e a Secretaria de Estado da Educação, sob gerência de Renato Feder, criaram um amplo e sofisticado modelo de controle e vigilância do professor. Para esse fim, são utilizadas várias plataformas tecnológicas, os registros de classes *online* e a utilização das aulas prontas em *slides*. Tudo é monitorado, e, por meio da Observação de Sala de Aula, é possível verificar se o professor tem utilizado esses recursos. Portanto, a ideologia que sustenta essas ações, impondo soluções, mediante técnicas e ferramentas de gestão aos moldes do mercado, é o gerencialismo.

Em relação ao modelo gerencial, Laval (2019) destaca que a busca pela eficiência que se espera encontrar no sistema educacional é o de gerir a escola como uma empresa. Nesse sentido, a gestão escolar deve implementar na escola as práticas adotadas na integralidade pelas empresas, como “colocar “chefes de verdade” na direção das unidades descentralizadas, encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os professores” (Laval, 2019, p. 251). Ter na gestão das escolas chefes de verdade é ter a

segurança de que esse dirigente terá as condições de realizar as ações desejadas pelo mercado escolar e se responsabilizará pela produção da empresa.

Mesmo com todo esse aparato de vigilância e controle por parte do Programa de Tutoria, a ferramenta Observação de Sala de Aula se consolidou e ganhou caráter de legalidade quando, em junho de 2021, o governo publicou a Resolução nº 2.857/2021, que regulamentava procedimentos e atribuições legais para os novos diretores escolares, eleitos em 2021. Entre essas atribuições, o documento obriga o diretor a realizar a metodologia denominada Observação de Sala de Aula. Destaque para este texto é que a figura do pedagogo é tirada de cena e a obrigatoriedade da Observação de Sala de Aula passa a ser dos diretores. Na Resolução ficou estabelecido que uma das funções do diretor é o acompanhamento de aulas, o qual deverá ser previamente combinado com o docente, e, conforme estabelece o Artigo I da Resolução:

I. O Diretor e o Diretor auxiliar devem utilizar o instrumento de observação constante no Anexo I da presente Resolução para documentar o acompanhamento pedagógico que tem como propósito valorizar as boas práticas de ensino, identificar e aprimorar o que necessita ser melhorado e apoiar o professor sempre que necessário para que ofereça aos estudantes aulas que potencializem sua aprendizagem (Paraná, 2021).

Essa ação vem como uma obrigatoriedade para o diretor ao assumir o cargo para o qual foi eleito pela comunidade escolar. Sendo assim, a gestão democrática, amplamente discutida por décadas, como sinônimo de autonomia, descentralização administrativa e participação da comunidade, passa a ser alvo de desmonte pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

A Resolução nº 2.857/2021 traz em sua redação seis parágrafos destinados a sistematizar como que o gestor deve proceder na Observação de Sala de Aula:

**Art. 4.º Parágrafo I** - O Diretor e o Diretor Auxiliar devem utilizar o instrumento de observação constante no Anexo I da presente Resolução para documentar o acompanhamento pedagógico que tem como propósito valorizar as boas práticas de ensino, identificar e aprimorar o que necessita ser melhorado e apoiar o professor sempre que necessário para que ofereça aos estudantes aulas que potencializem sua aprendizagem.

**Parágrafo II** - O Diretor e o Diretor Auxiliar devem observar a sala de aula e documentar no instrumento de observação, com o propósito de apoiar o professor, quais são suas potencialidades e fragilidades, como

está o clima da sala de aula e como este interfere na aprendizagem, bem como se os estudantes interagem com o professor, com o conhecimento e com os colegas.

**Parágrafo III** - A observação de sala de aula subsidiará o Diretor e o Diretor Auxiliar na definição das necessidades pedagógicas evidenciadas no alinhamento com o pedagogo das ações a serem desenvolvidas durante o acompanhamento da hora-atividade dos professores, conforme instrumento de observação, o qual deve ser acompanhado e monitorado pelo Diretor e Diretor Auxiliar.

**Parágrafo IV** - Após a observação de sala de aula é imprescindível ao Diretor ou Diretor Auxiliar construir o *feedback* formativo com o professor, para destacar os pontos positivos e pontos de melhoria, valorizar os avanços e as boas práticas, as quais serão documentadas no instrumento de observação.

**Parágrafo V** - Para o acompanhamento de uma aula por dia letivo, conforme previsto no art. 2.º, § 1.º, I, do Decreto n.º 7.943, de 2021, o Diretor deve criar um cronograma anual, conforme modelo no anexo II, o qual deve ser combinado previamente com os professores e cumprido durante o ano letivo – o referido cronograma poderá sofrer ajustes, desde que os professores sejam comunicados com antecedência e devidamente documentado.

**VI** - Cabe ao Diretor e ao Diretor Auxiliar orientarem, apoiar e darem condições diariamente para os pedagogos realizarem a observação de sala de aula como metodologia de formação continuada em serviço, uma vez que essa ação é a base do trabalho do pedagogo, devendo documentar tais ações mediante resumo e assinatura dos participantes, bem como arquivo do documento na instituição de ensino (Paraná, 2021, grifos do autor).

Considera-se importante citar esses seis parágrafos, na íntegra, para que seja evidenciado como essa ação acontece no âmbito das escolas públicas paranaenses. Essa política de controle e responsabilização vem imposta pelo governo na forma de leis, tem como intuito levar a diante o projeto de gerencialismo, na esfera educacional, que coloca a função do diretor escolar como um gerente, cuja responsabilidade é garantir que seu corpo docente ministre aulas metodologicamente adequadas ao pragmatismo exigente desse sistema.

Nessa visão, destaca-se que o professor está sujeito a ações que julgam o seu desempenho conforme sua produtividade. E, após a observação de sua aula pelo diretor, o docente ainda terá que passar por uma sabatina na qual sua produtividade e metodologia de trabalho serão questionadas. Neste modelo de organização, a linguagem vocabular no ambiente escolar passa por modificações, pois saem os termos ligados à gestão democrática participativa e compartilhada, cooperação, participação, para dar lugar a termos como: eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional,

empreendedorismo, gerência, liderança, que são terminologias correntes utilizadas neste ambiente educacional (Shiroma, 2003).

Esse controle sobre as aulas do professor passa a ser da gestão escolar, a qual terá que desenvolver cronogramas de cumprimento sob a pena de responsabilidade administrativa caso não realize ou se recuse a seguir o marco regulatório da Resolução nº 2.857/2021, como citado no Capítulo IV do “Não Cumprimento das Competências e das Comissões”:

**Art. 10.** A autoridade que tiver ciência ou notícia de irregularidades e de insuficiência de desempenho das atribuições e competências para atuação do Diretor e Diretor Auxiliar, assumidas por meio do termo de compromisso constante no anexo III, é obrigada, sob pena de se tornar corresponsável, a promover, de imediato, sua apuração (Paraná, 2021).

Vale destacar que, em 2021, o governo do estado destituiu três diretores de escolas em ações antidemocráticas e ilegais. Isso ocorreu quando a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) afastou do cargo esses diretores do cargo por não estarem cumprindo metas relacionadas à volta às aulas, após a Pandemia de Covid-19 (Brasil de Fato, 2021, [n.p.]).

Essa obrigatoriedade de observar as aulas dos professores estabelece, no ambiente escolar, posições hierárquicas que provocam um profundo mal-estar. O diretor não é mais aquela figura que intermedia os processos de gestão democrática na escola e sim um gerente que fiscaliza se as aulas estão sendo lecionadas de acordo com as políticas do governo. Embora os tutores tentem afirmar que essa ação se trata de uma estratégia de formação em serviço, a prática tem como objetivo avaliar os professores individualmente e violar a autonomia escolar.

Diante do exposto, percebemos que a gestão escolar fica limitada diante das possibilidades de argumentar ou construir a sua organização de gestão pedagógica com seu corpo docente. Falta autonomia e sobra instrumentos de coação, pois a Observação de Sala de Aula vem como imposição e, no final, caberá ao diretor apresentar ao professor as irregularidades em sua forma de ensinar. Trata-se de um diagnóstico baseado apenas em um recorte que não retrata com nitidez as relações de sala de aula e nem sempre revelam o perfil do professor. Essas relações se tornam perigosas dentro do ambiente escolar, pois não serão todos os gestores que terão a capacidade de refletir e compreender toda a

complexidade da dinâmica que envolve uma sala de aula. A fim de demonstrar a perversidade que é esse instrumento de coação e vigilância, denominado de Observação de Sala de Aula, Horn (2022, p. 11), ao se referir a esse instrumento de controle e negação dos sujeitos, afirma que “esta é mais uma das violentas práticas de assédio moral contra os educadores, de pura desqualificação do trabalho docente”.

As práticas escolares cotidianas estão ameaçadas, e esta ameaça pode vir do próprio ambiente de trabalho, pois o gestor, que seria aquele que deveria direcionar e trabalhar junto ao seu corpo docente, passa a ter a junção fiscalizadora de seu próprio colega de trabalho, que, em síntese, sofre as mesmas dores e consequências com o descaso e desvalorização profissional. Contudo, foi institucionalizada ao diretor uma função de controle, sob o subterfúgio de “colaborar” com a melhoria da qualidade das aulas do professor.

O controle sobre o quê e de qual forma o docente vai realizar seu trabalho fica sob a jurisdição do seu gestor. Nesse complexo emaranhado de relações dentro da escola, corre-se o risco de ter um gestor escolar que não compactua com os mesmos ideais do que está contido na Resolução da SEED, enquanto, por outro lado, há um professor/trabalhador que vai ser avaliado pela sua chefia imediata e poderá vir a sofrer consequências para o seu futuro profissional.

Em relação ao Decreto e à Resolução, o Sindicato de Professores do Estado do Paraná posicionou-se por meio de uma nota de insatisfação, considerando esses documentos um conjunto de ações de coação sobre os diretores e, conseqüentemente, sobre os professores.

[...] o Decreto 7943 estabelece as competências e atribuições das direções e direções auxiliares. Um conjunto de ações que servem com mais uma medida de coação sobre a ação das direções e dos(as) professores(as). Logo de imediato, no segundo artigo, a Deliberação já diz ao que veio: é de atribuição da direção realizar uma metodologia de observação da sala de aula, assistindo, pelo menos, uma aula por dia letivo. [...] O Decreto prevê punições para as direções que não cumprirem com o que está sendo determinado, que pode ser o afastamento definitivo após apuração de uma comissão paritária. Nota-se a preocupação em incidir nos índices escolares e a sana descabida e sem pudor por parte deste governo em ser o primeiro no IDEB (Decretos, 2021, [n.p.]).

As notas de reação contra esse ataque às gestões democráticas da APP-Sindicato deixam claro que esses Decretos violam a autonomia escolar, colocam diretores na posição de censores dos professores, e são autoritários, pois seus conteúdos não foram discutidos com as comunidades escolares. “O que o governador está fazendo é muito grave, porque interfere na lógica da gestão democrática”, afirma Taís Mendes, secretária educacional da APP-Sindicato (Decretos, 2021, [n.p.]).

Fica evidente que este Decreto é uma afronta e um recado do governo aos profissionais de educação, mostrando ao que veio e a quais interesses pretende atender. Entendemos, com todos esses apontamentos e reflexões, que a presente Resolução nº 2.857/2021 e o Decreto nº 7.943/2021 da Secretaria Estadual de Educação do Paraná violam a autonomia escolar e colocam diretores na posição de censores dos professores.

Esses documentos, apresentados sob o disfarce de leis, são autoritários, pois não foram discutidos com as comunidades escolares e muito menos passaram por um amplo debate na Assembleia Legislativa. Essa forma evidencia o *modus operandi* de como tem se comportado o atual governo, que atropela qualquer perspectiva democrática de atuação nas escolas públicas.

Com o passar dos anos, a Observação de Sala de Aula foi sendo aprimorada pela SEED/PR. Em 2023, esse instrumento passou a ser online, ou seja, a direção da escola foi incumbida da tarefa de observar uma aula por dia, seguindo um cronograma mensal de observações. Todos os professores passaram a ter a presença do olhar do observador ao longo da semana em suas salas de aulas. Às direções das escolas cabe realizar os registros dessas observações em uma aba específica no LRCO (Livro de Registro Online), plataforma que serve de registro de frequência dos alunos, planejamento de aulas e, agora, possui um espaço para registro por parte da direção para realizar as anotações. Conforme a Figura 1, abaixo, pode ser visualizado a página do sistema denominado LRCO, à qual as direções das escolas têm acesso. Por meio da imagem, pode-se verificar que em uma das abas fica o campo para os registros das observações das aulas dos professores.

**Figura 1 – Sistema do LRCO, página referente à avaliação feita do professor (Observações de Sala de Aula)**

**Fonte:** Livro de Registo de Classe Online. SEED (Paraná, 2025).

De acordo com a imagem, destaca-se que as questões a serem observadas nas aulas já vêm previamente determinadas pelo sistema e a avaliação se dá pela atribuição de “estrelas” ao docente. No final da página, encontra-se um espaço para que o observador registre outras questões que possam ter ocorrido na aula. Para finalizar os registros, é necessário agendar uma data para repassar ao professor a avaliação. Para esse momento, é utilizado o termo *Feedback*. Este termo tem sido bastante utilizado dentro desse modelo de gestão gerencialista. A definição para o termo *Feedback* pode ser encontrada no Guia de Tutoria Pedagógica:

Presença constante no trabalho de tutoria, trata-se de uma conversa pautada pela observação e coleta de evidências observadas por tutor e/ou tutorado que vai subsidiar um processo de reflexão e encaminhamentos para aprimoramento da prática. Feedback é uma via de mão dupla. Na relação de tutoria, o tutor também precisa solicitar feedback, que o ajuda a perceber o que naquele momento está funcionando ou não no trabalho com o tutorado (Guia, 2014).

Nessa rede de relações que se estabelece no ambiente escolar, a cada observação é obrigatório o retorno (*Feedback*) do que foi avaliado pelo diretor. Essa obrigatoriedade de observar as aulas dos professores, mediante o instrumento de Observação de Sala de Aula, estabelece, no ambiente escolar, posições hierárquicas que provocam um profundo mal-estar. Posto que o diretor não é mais aquela figura que intermedia os processos de gestão democrática na escola e sim um gerente que fiscaliza se as aulas estão sendo lecionadas de acordo com as políticas do governo. Embora os tutores tentem afirmar que essa ação se trata de uma estratégia de formação em serviço, essa prática tem como objetivo avaliar os professores individualmente e violar a autonomia escolar.

## **Conclusão**

Este estudo buscou compreender como as políticas gerencialistas empresariais têm impactado a autonomia profissional dos trabalhadores da educação no contexto das escolas públicas do Paraná. Os resultados da análise documental e teórica evidenciam que a implementação da Observação de Sala de Aula configura um modelo de gestão que prioriza o controle e a imposição de lógicas mercadológicas, restringindo significativamente a autonomia pedagógica e enfraquecendo a gestão democrática nas instituições escolares.

Diante do exposto, percebemos que a gestão escolar fica limitada diante das possibilidades de argumentar ou construir a sua organização de gestão pedagógica com seu corpo docente. Falta autonomia e sobra instrumentos de coação, pois a ação da Observação de Sala de Aula vem como imposição e, no final, caberá ao diretor apresentar ao professor as suas irregularidades em sua forma de ensinar.

A prática da Observação de Sala de Aula, imposta pela Resolução nº 2.857/2021, transforma o diretor em um gerente fiscalizador, que se vê obrigado a vigiar e punir seu colega de trabalho. Essa ação estabelece posições hierárquicas que provocam um grande mal-estar no ambiente escolar. Tal mecanismo, que se manifesta como um ataque aos princípios democráticos, “é mais uma das violentas práticas de assédio moral contra os educadores, de pura desqualificação do trabalho docente”, tão bem definido por Horn (2022, p. 11).

A avaliação gerada por esse instrumento é baseada em um recorte de informações que não retrata a complexidade da sala de aula e nem sempre revela o perfil real do

professor. Essa imposição é sustentada por uma ideologia que restringe a compreensão do projeto político e ideológico em curso, abrindo caminho para o avanço da opressão e limitação da autonomia docente.

Nesse cenário de disputa, uma análise crítica associada a esta temática se torna premente; e buscar caminhos no âmbito da emancipação humana e política pode ser uma saída para fortalecer as bases e resistir nesses tempos de conservadorismo e prerrogativas neoliberais. Em uma referência direta à natureza de luta em curso no campo da educação, este trabalho remete ao pensamento de Marx e Engels (2021, p. 14), de que “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes”. O que se observa atualmente no contexto paranaense é justamente a manifestação dessa luta, na qual o trabalhador é explorado e tem sua autonomia violada.

Mais que isso, o que se verifica, na prática, é que a autonomia do processo de ensino e aprendizagem e das gestões escolares é demarcada por ações concatenadas pela SEED/PR na forma pela qual ela se desenvolve. O que se identifica também é a obrigatoriedade em cumprir determinações e se alinhar às expectativas definidas externamente e que, em geral, são contraditórias

Essas constatações são também parte do projeto de dominação e de controle, pois, a partir do medo, limitam a compreensão do projeto político, econômico, ideológico em curso e, com isso, abrem caminho para que o avanço daquilo que objetivam se dê de forma mais rápida e sem oposição que possa representar mudança de rota.

Este trabalho contribui para ampliar o debate sobre as reais intencionalidades do mecanismo de controle da Observação de Sala de Aula e reforça a necessidade de fortalecer as bases para a luta por uma educação verdadeiramente democrática e emancipada, possibilitando combater as políticas autoritárias que ameaçam os direitos e a autonomia dos profissionais da educação. Por fim, ressalta-se que é preciso muita consciência de classe e luta para enfrentar uma política de governo, como a que está sendo disseminada dentro das escolas paranaenses e que se utilizam de nossos pares para validar uma proposta clara de opressão e retrocessos.

## Referências

BRASIL DE FATO. Diretores são afastados por não pressionarem estudantes para volta às aulas presenciais. **Brasil de Fato**, [S. l.], 15 set. 2021. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2021/09/15/diretores-sao-afastados-por-nao-pressionarem-estudantes-para-volta-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 30 jun. 2025.

COSTA, M. E. M. da. **A educação pública paranaense sob a lógica do mercado**: As políticas gerencialistas empresariais no governo Ratinho Junior (2019-2022), 2024. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2024.

**DECRETOS de Ratinho Jr atacam a gestão democrática das escolas estaduais**. APP Sindicato. 01 de jun 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/decretos-de-ratinho-jr-atacam-a-gestao-democratica-das-escolas-estaduais/> Acesso: 14 ago. 2021.

**GUIA de tutoria pedagógica**: Itaú Social, 2014. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/48-guia-tutoria-pedagogica-09082017\\_1510329199.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/48-guia-tutoria-pedagogica-09082017_1510329199.pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

HORN, G. B. Apresentação. *In*. HORN, G. B. SANTAROSA, S. D.; KESTRING, B.; RECH, P. E. (orgs.). **Mercantilização da educação pública no Paraná**: Autoritarismo, Violência e Plataformização do Ensino. Curitiba: Platô Editora. 2022.

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

MARX K., ENGELS. F. **Manifesto comunista**. 1. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; REZENDE, E. T. de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393>. Acesso em: 20 set. 2022.

PARANÁ. SEED. **Decreto nº 7.943 de 22 de junho de 2021**. Define os critérios de escolha mediante a consulta à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares da rede estadual de educação do Paraná. Curitiba: 2021a.

PARANÁ. SEED. **Resolução SEED nº 2.857- 02/07/2021**. Estabelece os procedimentos complementares referentes à atuação, atribuições e competências do diretor e do diretor auxiliar das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba: 2021.

PRIMO, P. **Políticas e a gestão da educação**: um estudo sobre o programa de tutoria pedagógica na rede pública estadual de ensino do Paraná (2019-2020). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>.

**PRIVATIZAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO NA GESTÃO DO GOVERNADOR  
RATINHO JUNIOR (2023-2026)**

*PRIVATIZACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES BAJO LA GESTIÓN DEL  
GOBERNADOR RATINHO JUNIOR (2023-2026)*

Regis Clemente da Costa  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
rclementecosta@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Privatização de escolas. Políticas neoliberais. Escolas do Campo.

**Palabras clave:** Privatización de las escuelas. Políticas neoliberales. Escuelas rurales.

### **Introdução**

No ano de 2024, o governador do estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior, doravante Ratinho Junior, criou o Programa Parceiro da Escola por meio da Lei nº 22.006/2024, sancionada no dia 04 de junho de 2024. (Paraná, 2024a). Com esse programa, o governador está autorizado a passar a gestão das escolas públicas estaduais para empresas e incluiu escolas do campo dentre as elegíveis para serem privatizadas.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é discutir as políticas neoliberais implementadas pelo governador Ratinho Junior, com destaque ao Programa Parceiro da Escola e a entrega de escolas do campo a gestão empresarial. O destaque dessas discussões se volta à análise das consequências do gerencialismo empresarial para a Educação do Campo, que é uma importante política pública, construída e conquistada pelos sujeitos do campo no Brasil e no estado do Paraná desde a década de 1990 e que tem, em sua gênese, a defesa do acesso dos povos do campo à educação e a construção de um projeto de sociedade calcado nas lutas dos trabalhadores em vista da transformação social, portanto, frontalmente contrária às concepções políticas, ideológicas, econômicas e culturais mercantilizadas. Em relação à Educação do Campo, cabe destacar que, ao longo dos dois mandatos do governador Ratinho Junior ela vem sofrendo constantes ataques à sua

concepção teórica, prática, educativa e formativa, assim como às diretrizes curriculares. (Costa 2023; 2024).

Salientamos que o conceito de privatização assumido nesse estudo está fundamentado em Freitas (2018) que afirma não haver meia privatização, pois, os objetivos do mercado são de privatização da educação e não o de colaborar com a melhoria da gestão pública por meio do seu modelo de gestão. Cada ação elaborada e executada pelos neoliberais representa passos concretos rumo à privatização da educação.

No que concerne à Educação do Campo, as discussões desse artigo estão embasadas em Caldart (2004; 2019; 2021), Kolling, Nery e Molina (1999), as discussões sobre neoliberalismo estão embasadas em (APPEL, 2003), Anderson (1995) e Freitas (2018). Os estudos de Costa (2022; 2023; 2024) contribuem para as análises do impacto das políticas neoliberais na Educação do Campo e os estudos de Flach (2024) e de Fonseca, Ruppel e Lima (2023) contribuem para as análises sobre o Programa Parceiro da Escola.

As discussões desse trabalho contemplam a fundamentação sobre a Educação do Campo, sobre neoliberalismo e o avanço das políticas neoliberais no Brasil e no estado do Paraná na gestão do governador Ratinho Junior e as questões pertinentes ao gerencialismo empresarial, ao Programa Parceiro da Escola, a entrega de escolas do campo à gestão empresarial e aos impactos para a concepção e a prática da Educação do Campo no estado do Paraná.

## **Metodologia**

Trata-se de estudo e pesquisa bibliográfica, exploratória e documental, com fundamentação no método materialista histórico e dialético. Esse artigo é parte de estudos e pesquisas sobre as políticas educacionais no estado do Paraná, no contexto da gestão do governador Ratinho Junior (2019-2022; 2023-), que analisam os avanços das políticas neoliberais nesse estado e os impactos dessas políticas para a educação pública e em especial para a Educação do Campo, no que diz respeito à conquista do direito e do acesso à educação do e no campo e à sua concepção educativa e formativa omnilateral, com vistas emancipação humana.

## Resultados e discussão

A Lei nº 22.006/2024, sancionada no dia 04 de junho de 2024. (Paraná, 2024a) criou o programa Parceiro da Escola. A aprovação dessa lei se insere no conjunto das políticas neoliberais implementadas pelo governador do estado do Paraná Ratinho Junior (2023-2026), desde o seu primeiro mandato (2019-2022) à frente do governo estadual. Nesse tempo, Ratinho Junior adotou as políticas neoliberais, privatizou empresas públicas estratégicas do ponto de vista econômico e social para o estado do Paraná e implementou o modelo gerencialista empresarial, afetando os serviços públicos e direitos sociais importantes como a educação pública, impondo o modelo de gestão privada.

Para implementar as políticas neoliberais na educação básica da rede estadual, o governador Ratinho Junior, assinou acordos de cooperação, convênios e parcerias com fundações e institutos privados, já nos primeiros dias do seu primeiro mandato, no ano de 2019. (Costa, 2023). Essas entidades privadas foram criadas e são mantidas por grandes empresários que atuam no setor de fabricação de bebidas, alimentação, redes de lojas de varejo, bancos privados, construção civil, educação privada, dentre outros.

Os acordos, convênios e parcerias firmados visam a prestação de assessoria, consultoria, e desenvolvimento de programa de gestão privada a fim de direcionar a gestão da educação pública no Paraná, com base nas concepções e práticas de gestão empresarial. Dentre esses acordos, destaca-se o que foi realizado com a Fundação Lemman. Essa fundação pertence a um dos maiores empresários brasileiros, o bilionário Jorge Paulo Lemman. Esse acordo foi firmado nos primeiros dias de janeiro de 2019, no início do primeiro mandato do governador Ratinho Junior.

O Programa Parceiro da Escola, aprovado como Lei nº 22.006 em 2024, iniciou-se em 2022 como projeto piloto. Com a aprovação da Lei nº 22.006, o governo estadual quis expandir o Programa para todas as regiões do estado do Paraná e entregar escolas públicas à gestão empresarial, pagando aos empresários cifras milionárias para executarem esse serviço. A previsão de entrega dessas escolas aos empresários da educação, impacta a concepção e a gestão da educação pública como um todo, por conseguinte, impacta a Educação do Campo, pois, as escolas do campo foram incluídas dentre as elegíveis a serem entregues à gestão empresarial.

Em relação à Educação do Campo é importante destacar que sua história está relacionada à luta dos povos do campo no país, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, a partir da década de 1990.

Em Kolling, Nery e Molina (1999) e Caldart (2004), é possível observar que ao se conceber uma educação do campo, se pensava nos interesses e necessidades dos povos que habitavam e trabalhavam no campo, assim como ao desenvolvimento sociocultural e econômico desses povos. Nesse sentido, a educação do campo, tinha como objetivo também contribuir com a organização dos povos do campo para resistirem à expulsão e a expropriação de suas terras. O fato de se afirmar como do campo, aponta para a identidade desses povos que formam a sociedade brasileira.

A esse respeito, em Munarim (2008, p. 4) é possível observar que se constrói o conceito de Educação do Campo, que “na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam.”

Os estudos sobre a história da Educação do Campo e sobre seu processo de construção no Brasil, apontam para a efetivação da superação de um modelo de educação pensado e executado *para* os povos do campo, passando ao modelo *dos* povos do campo, relacionado a pertencimento, identidade, projeto de sociedade e projeto de campo. Nesse contexto, está presente também a luta para que o Estado garanta a Educação do Campo aos povos *do* e *no* campo, o que historicamente tem sido negligenciado no país. (Costa, 2024)

A Educação do Campo, portanto, traz em suas origens o acúmulo de lutas dos camponeses e trabalhadores rurais no Brasil. Ela está inserida

no conjunto das lutas da classe trabalhadora, numa práxis educativa emancipadora. A concepção de sociedade e de educação que fundamenta a Educação do Campo tem, em suas raízes históricas, a superação da visão de educação rural pensada e executada pela burocracia do Estado, como política compensatória, alheio às realidades e demandas dos povos do campo, que por vezes considerava os sujeitos do campo como atrasados. (Costa, 2024, p. 258)

Ela articula as lutas dos trabalhadores e camponeses pela terra e pelas condições de vida e de trabalho com a defesa do direito do acesso dos povos do campo à educação e elabora sua concepção de educação com base numa práxis educativa emancipadora e na

construção e defesa de um projeto de transformação social, a partir da participação coletiva e da construção de processos desde o chão da escola. De acordo com Costa (2023, p. 17), há que se destacar que, “o processo de construção da Educação do Campo e suas conquistas desde a década de 1990, no Brasil, não são frutos de reformas do Estado, mas de lutas protagonizadas pelos sujeitos do campo.”

Importante notar que ao garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos, estéticos, científicos, tecnológicos, assim como a produção de novos conhecimentos, que historicamente foram negados aos trabalhadores em geral e aos povos do campo em específico, a Educação do Campo possibilita as condições ao sujeito de compreender-se e compreender as relações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais e históricas em que ele está inserido. (Costa, 2024)

A Educação do Campo, enquanto práxis educativa, alia teoria e prática, ou seja, não separa o estudo, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, a produção de conhecimentos das ações no sentido da transformação social. Essas ações se expressam na luta, que, no contexto da práxis, está carregada de sentido histórico, filosófico, sociológico e de classe. A luta, portanto, indica consciência de classe e movimento transformador. A luta que a Educação do Campo faz parte, é a luta da classe trabalhadora, e se volta para a superação do sistema capitalista. (Costa, 2024). Assim sendo, a Educação do Campo se fundamenta na formação omnilateral, com vistas emancipação humana e tem a luta como parte do processo.

Notadamente, o projeto de educação e de sociedade defendido, elaborado e construído pela Educação do Campo está em disputa com o projeto de educação de base liberal, do Estado burguês e do sistema capitalista de formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado. No contexto das políticas neoliberais essas disputam se ampliam e afetam não só a Educação do Campo, mas a educação pública como um todo.

Nesse sentido, nossa abordagem se volta a analisar mais uma ação de cunho neoliberal do governo Ratinho Junior que impacta a educação pública e a Educação do Campo no estado do Paraná, com a aprovação do Programa Parceiro da Escola e a entrega de escolas do campo aos empresários da educação. Essas ações do governo do estado do Paraná se somam a outros ataques à educação pública e à Educação do Campo, como a precarização da carreira, das condições de trabalho e dos direitos dos professores e

funcionários de escola, as mudanças no currículo, a plataformização, a imposição de metas com foco em índices, dentre outros.

Com a aprovação da Lei nº 22.006/2024 que instituiu o Programa Parceiro da Escola, o governador do estado inaugura uma nova fase nas relações com os empresários da educação, pois, pretende repassar às empresas privadas, a gestão de escolas públicas da rede estadual de educação do Paraná e o repasse de dinheiro público para que essas empresas gerenciem essas escolas.

O movimento em torno à entrega de escolas públicas paranaenses à gestão empresarial teve início em 2022, quando o governo do estado do Paraná pretendia entregar 27 escolas aos empresários, conforme o Edital de credenciamento nº 02/2022. Para tal, foi realizada consulta pública junto à comunidade escolar e, em 25 escolas a proposta do governo estadual foi reprovada. Portanto, somente em 2 escolas a comunidade escolar aprovou a proposta do governo.

As políticas neoliberais praticadas pela gestão do governador Ratinho Junior estão presentes no Brasil desde a década de 1990. Appel, (2003) aponta que a adoção dessas políticas redefine o papel do Estado e, por consequência, redefinem também as fronteiras entre o público e o privado. Essa redefinição, no entanto, impacta de maneira direta os rumos das políticas sociais, das políticas públicas, das políticas educacionais. (APPLE, 2003). Para efetivar essa redefinição, os governos neoliberais se pautam por constantes reformas do Estado. No conjunto dessas reformas, a educação é uma das áreas atingidas.

Ao discutir as questões referentes às políticas neoliberais e às reformas empresariais da educação, Freitas (2018) afirma que prevalece a visão de que a escola e a formação dos estudantes devem ser pautadas pela concorrência, pois afirmam que o mundo é assim e, portanto, há que se preparar as crianças para competir. Consequentemente, estão dispensadas quaisquer perspectivas de educação humanizadora e de transformação social. Nesse sentido, é necessário pensar a escola como uma empresa, regida pela concorrência entre professores, estudantes e entre as próprias escolas. E, como em todo processo que se pauta pela concorrência e pela competição há vencedores e vencidos, isso reforça e naturaliza a exclusão. “Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”.” (Freitas, 2018, p. 29).

Nesse contexto, segundo Freitas (2018, p. 29), a educação, nessas condições “está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica.

A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização.” E ainda, “do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”. (Freitas, 2018, p. 29)

Conforme já mencionado, para Freitas (2018) não há meia privatização e as ações efetivadas pelos governos em parceria com o mercado, conduzem à privatização total, pois esse é o objetivo do mercado e não é a colaboração com a melhoria da qualidade da gestão pública e da educação, como apresentam em suas propagandas e discursos. “O modelo empresarial que se quer para a escola (e para todos os direitos sociais) e define a autoria, financiamento e intencionalidade da proposta de forma mais direta: destruir o sistema público de educação e não o dotar de uma nova gestão pública.” (Freitas, 2018, p. 54). Ainda em Freitas (2018) é possível observar que a gestão empresarial é apresentada pelo mercado como uma proposta de melhoria e de contribuição ao Estado para torná-lo mais eficiente e mais eficaz e, para isso, utiliza-se do discurso de colaboração com a gestão pública, porém, o objetivo é eliminar a gestão pública e criar um mercado empreendedor na área.

O processo de privatização das escolas iniciado pelo governo do estado em 2022, foi discutido por Fonseca, Ruppel e Lima (2023) que apontam, dentre outras questões que a privatização da educação pública repassa a decisão à iniciativa privada sobre o tipo de educação que os filhos da classe trabalhadora terão direito e ainda que entendem o projeto como excludente “já que atrela seu sucesso à não reprovação do aluno, criando a falsa ideia de melhora na qualidade educacional e no desempenho do estudante.” (Fonseca; Ruppel; Lima. 2023, p. 15).

No bojo das discussões em relação à participação das empresas privadas na gestão da educação pública, por meio do Programa Parceiro da Escola, já na proposta de 2022, (Fonseca, Ruppel e Lima, 2023, p. 6) afirmam que “o Projeto Parceiro da Escola é resultado do processo de empresariamento das políticas educacionais que vem ocorrendo no Estado.” Assim sendo, nessa análise, Fonseca, Ruppel e Lima (2023) atentam para o fato da função social da escola enquanto caminho para a formação de sujeitos ativos e críticos formados numa escola também crítica.

A esse respeito, ao analisar a forma como a Lei nº 22.006/2024 foi aprovada, Flach (2024) destaca o fato do projeto de lei ter tramitado em regime de urgência e ter sido votado

de maneira remota. “Não resta dúvida de que a transferência da sessão, do modo presencial para o remoto, denota a incapacidade do Poder Legislativo em promover o debate público sobre um PL que foi amplamente rechaçado pela comunidade educacional e científica da área.” (Flach, 2024, p. 4).

Os apontamentos em relação ao *modus operandi* dos neoliberais contribuem para a compreensão da análise em relação ao Programa Parceiro da Escola, principalmente no que diz respeito à mudança na concepção de educação pública e na prática de gestão pública, de princípios públicos e democráticos à lógica empresarial, de princípios mercadológicos e mercantilizados. (Costa, 2022).

Nesse contexto, no que tange à Educação do Campo, ao analisar o conteúdo da Lei que instituiu o Programa Parceiro da Escola, Lei nº 22.006/2024, em seu Art. 2º é possível notar que a Secretaria de Estado da Educação – SEED, está autorizada a “celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado especializadas na prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a eficiência na gestão das unidades escolares.” (Paraná, 2024a).

No Parágrafo único do Art. 3º, se encontram as informações centrais em termos de ataque à Educação do Campo, quando são destacadas as instituições em que essa lei não se será aplicada. São elas:

- I - de ilhas;
- II - de aldeias indígenas;
- III - de comunidades quilombolas;
- IV - da Polícia Militar do Paraná;
- V - das unidades prisionais;
- VI - que funcionem em prédios privados, cedidos ou alugados de instituições religiosas, salvo previsão no respectivo instrumento; e
- VII - que participem do Programa Cívico-Militar. (Paraná, 2024a).

É possível observar que as escolas do campo não estão incluídas dentre as instituições em que a lei não será aplicada, portanto, estarão à mercê da entrega à gestão empresarial, conforme estabelece a referida lei.

Em nota publicada no dia 28 de maio de 2024, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (Nota, 2024) manifesta-se contrária ao Programa Parceiro da Escola e à inclusão das escolas do campo nessa lista. A nota destaca que o governador Ratinho

Junior trata a educação como mercadoria ao propor transferir dinheiro público para empresas privadas que visam somente o lucro. A nota chama a atenção para o fato que o governador Ratinho Junior não é dono do patrimônio público paranaense e, portanto, não tem o direito de entregá-lo aos empresários. Ela reforça a necessidade de mobilização a fim de barrar o avanço desse projeto nas escolas, uma vez que as escolas são da comunidade e do povo paranaense e não dos empresários.

Com a aprovação da lei, 204 escolas da rede estadual de educação foram consideradas elegíveis pelo governo estadual, conforme divulgado pela Agência Estadual de Notícias, no dia 04 de junho 2024. (Governador, 2024). Do total de escolas elegíveis, constavam as escolas localizadas no campo.

Com base na Lei nº 22.006/2024, as escolas consideradas elegíveis passaram pela consulta à comunidade. No entanto, dentre as pessoas consideradas aptas a votar estavam professores e funcionários lotados nas instituições de ensino, responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos e estudantes maiores de 18 anos. (Paraná, 2024b),

Os estudantes menores de 18 anos foram impedidos de votar. Esse impedimento contradiz até mesmo a legislação brasileira que autoriza o voto de jovens a partir dos 16 anos de idade. O Decreto nº 7235 de 03 de Setembro de 2024 do governador do Paraná, previa também que em caso da escola não atingir o quórum mínimo de 50% mais um, a urna não seria aberta, os votos não seriam contados e quem decidiria pela entrega da escola aos empresários seria o governador. (Paraná, 2024b).

Por fim, no conjunto das previsões questionáveis do ponto de vista do processo democrático, o Artigo 30 do Decreto determina que “As instituições de ensino que optarem por não aderir ao Programa podem passar por nova consulta pública no período letivo subsequente.” (Paraná, 2024b). Esse artigo revela a insistência do governo em aprovar a entrega das escolas aos empresários e o desrespeito ao resultado da consulta junto à comunidade.

A análise das 177 escolas que constam na Resolução N.º 7.789/2024 – GS/SEED de 2 de dezembro de 2025, possibilitou a identificação de 7 escolas do campo que passariam pela consulta à comunidade. (Paraná, 2024c).

**Quadro 1: Escolas do campo elencadas para consulta à comunidade no âmbito do Programa Parceiro da Escola, que constam na Resolução N.º 7.789/2024 – GS/SEED**

Nome do Colégio	Município	Núcleo Regional de Educação
Juscelino K. de Oliveira, C E C DR-EF M	Lapa	Área Metrop. Sul
Maria Senek Wosnhaki, C E C PROFAEF M	Mandirituba	Área Metrop. Sul
Colônia Malhada, C E C-EF M PROFIS	São José dos Pinhais	Área Metrop. Sul
Kamilla P. da Cruz, C E C PROFA - EF M P	Tijucas do Sul	Área Metrop. Sul
Rui Barbosa, C E C-EF M	Matelândia	Foz do Iguaçu
José Orestes Preima, C E C PE-EF M P	Prudentópolis	Irati
Fritz Kliewer, C E C-EF M	Palmeira	Ponta Grossa

**Fonte:** Paraná, 2024c. Organizada pelo autor.

A consulta ocorreu nos dias 06, 07 e 09 de dezembro de 2024. Finalizada a consulta à comunidade, a SEED/PR publicou os resultados por meio do Edital 173/2024 – GS/SEED. (Paraná, 2024d). O anexo desse edital aponta a quantidade de escolas que aprovaram a adesão ao Programa, as escolas em que o quórum mínimo de 50% mais um, exigido pelo decreto governamental para que fosse contado as cédulas não foi alcançado e as escolas que votaram não à adesão ao Programa.

**Quadro 2: Resultado da consulta pública à comunidade realizada pela SEED/PR nos dias 06, 07 e 09 de dezembro de 2024, sobre a adesão ao Programa Parceiro da Escola publicados no Edital 173/2024 – GS/SEED.**

Aprovado	Não deu quórum e não foi contado as cédulas	Não aprovado
10 escolas	83 escolas	84 escolas

**Fonte:** Paraná (2024d). Organizado pelo autor.

Conforme o resultado apresentado acima percebe-se que, nas escolas onde os votos foram contados, a imensa maioria dos integrantes da comunidade votou contra o Programa Parceiro da Escola e conseqüentemente contra a entrega das escolas públicas à gestão empresarial.

Ao verificar o resultado referente à votação nas escolas do campo que foram submetidas à consulta, observamos o seguinte resultado:

**Quadro 3: Resultado da consulta pública à comunidade das escolas do campo, realizado pela SEED/PR nos dias 06, 07 e 09 de dezembro de 2024, sobre a adesão ao Programa Parceiro da Escola publicados no Edital 173/2024 – GS/SEED.**

Nome do Colégio	Município	Quórum	Resultado
Fritz Kliewer, C E C-EF M	Palmeira	58,76%	Aprovada
Rui Barbosa, C E C-EF M	Matelândia	53,56	Aprovada
Juscelino K. de Oliveira, C E C DR-EF M	Lapa	54,67%	Não aprovada
Maria Senek Wosnhaki, C E C PROFAEF M	Mandirituba	59,15%	Não aprovada
Colônia Malhada, C E C-EF M PROFIS	São José dos Pinhais	54,92%	Não aprovada
Kamilla P. da Cruz, C E C PROFA - EF M P	Tijucas do Sul	68,34%	Não aprovada
José Orestes Preima, C E C PE-EF M P	Prudentópolis	50,92%	Não aprovada

Fonte: Paraná (2024d). Organizado pelo autor.

Considerando-se os resultados referentes às escolas do campo que foram submetidas à consulta à comunidade, publicados no Edital 173/2024 – GS/SEED, apenas duas escolas aprovaram a adesão ao Programa. As outras 5 escolas, atingiram o quórum mínimo exigido e disseram não ao programa.

No dia 19 de dezembro de 2024, a SEED/PR homologou as instituições privadas que farão a gestão das 10 escolas aprovadas na consulta pública junto à comunidade e de outras 70 escolas que não conseguiram o quórum, mas foram entregues aos empresários por decisão da SEED/PR. As 80 escolas foram organizadas em lotes e as três empresas que assumirão a gestão dessas instituições de ensino são “os grupos educacionais Apogeu; Tom Educação com apoio do grupo Positivo e Rede Decisão; e Salta.” (Paraná, 2024). Ao todo 9 empresas foram credenciadas e as três mencionadas acima foram habilitadas pela SEED/PR.

As escolas do campo Fritz Kliewer, localizada no município de Palmeira e Rio Barbosa localizada no município de Matelândia, serão gerenciadas pelo grupo Positivo/Tom Educação/Rede Decisão. (Paraná, 2024).

O contexto envolvendo a entrega das escolas públicas no estado do Paraná aos empresários da educação impacta de maneira direta a organização dessas escolas, assim como a concepção de educação do campo. Os estudos de Fonseca, Ruppel e Lima. (2023, p. 15-16) a respeito do Programa Parceiro da Escola, apontam que

Ao determinar como deve ser o processo de desenvolvimento do ensino, direcionar currículo, excluir as minorias, faz-se com que a instituição escolar perca sua função enquanto meio de diminuir os problemas sociais, e perpetua diferenças e sua precarização, restando apenas o papel de fornecedor de mão de obra barata e qualificada para o mercado, não contendo a utopia da transformação social.

Nesse mesmo sentido de avanço das empresas no controle dos processos educativos e formativos das escolas públicas e dos filhos da classe trabalhadora, Flach (2024) destaca que

Não restam dúvidas de que o Programa Parceiro da Escola possibilitará não apenas a subsunção da educação pública paranaense à organização capitalista, mas também contribuirá para que os estudantes sejam formados para o mercado. Por fim, o Programa Parceiro da Escola torna a escola uma fábrica que produz mercadorias para um mercado ávido de trabalhadores a serem explorados até os ossos. (Flach, 2024, p. 11)

Os resultados da consulta às escolas do campo foram animadores do ponto de vista da defesa do princípio público da educação pública e do princípio da gestão democrática e participativa. Isso demonstra o compromisso da comunidade com a defesa da escola e se soma ao fato de que todas as escolas do campo conseguiram o quórum estipulado pelo governo e, além de comparecer à votação, a grande maioria das comunidades disseram não ao projeto privatista.

## **Conclusão**

As políticas neoliberais empreendidas pelo governador Ratinho Junior são parte de um projeto de desmonte da educação pública e conseqüentemente, afetam a Educação do Campo. O gerencialismo empresarial se pauta por interesses privados, pelo lucro, age com base em decisões hierárquicas, emanadas de dentro das empresas e da Secretaria de Educação, enquanto a Educação do Campo, assim como toda a educação, calcada em princípios democráticos e participativos, se pauta pela formação humana, pelo acesso e pela produção do conhecimento, por decisões coletivas e por interesses públicos.

O Programa Parceiro da Escola é mais um passo rumo à privatização da educação pública paranaense. Ao repassar as escolas do campo às empresas, toda construção histórica em torno da Educação do Campo, seus princípios e sua identidade estarão comprometidos, pois, são projetos de educação e de sociedade incompatíveis. O projeto da Educação do Campo visa a emancipação humana e a transformação social, enquanto o projeto neoliberal do governador Ratinho Junior visa somente o lucro, a formação de mão de obra para o mercado e a ampliação dos interesses e do domínio do sistema capitalista.

Para barrar esse projeto de desmonte, há que se conhecer a importância da educação pública, pautada pela gestão pública e democrática e atuar junto à sociedade a fim de fortalecer os processos de formação e de mobilização popular. No caso específico da Educação do Campo, há que se manter viva a história e a memória das suas lutas e conquistas no enfrentamento aos ditames do capital, do latifúndio e do agronegócio.

## Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- APPEL, M. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção por uma educação do campo, v. 5).
- CALDART, R. S. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.) **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.
- CALDART, R. S. Educação do campo e agroecologia. In: DIAS, A. P. et al. (org.) **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 355-361.
- COSTA, R. C. O poder do povo *versus* o poder de poucos: a gestão democrática preterida pela gestão empresarial no âmbito educacional. In: HORN, G. et al. (org.) **Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformação do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, p. 46-63. 2022.
- COSTA, R. C. da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21592.002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- COSTA, R. C. da. A Educação do Campo e a emancipação humana ante as políticas neoliberais no estado do paraná. In.: HORN, G. et al. (org.) **Racionalidade antidemocrática e privatização da escola pública: vieses de resistência**. Curitiba: Platô Editorial, p. 242-262. 2024.

FLACH, S. de F. O canto da sereia na política educacional paranaense: o Programa Parceiro da Escola em discussão. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 9, p. 1–13, 2024. DOI: 10.5212/retepe.v.9.23620.009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/23620>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FONSECA, M. G. O; RUPPEL, J. F. I.; LIMA, M. F. A privatização da Educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 17, e 93643. Agosto de 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/93643>. Acesso em: 25 jul. 2024.

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

GOVERNADOR sanciona lei que cria o programa Parceiro da Escola. **Paraná**, 2024. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Governador-sanciona-lei-que-cria-o-programa-Parceiro-da-Escola>. Acesso em 10 maio. 2025.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo: memória**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 18 jun. 2025.

NOTA: A escola é nossa! A escola é da comunidade e não dos empresários. **APEC**. Disponível em: <https://apecpr.com.br/nota-a-escola-%C3%A9-nossa-a-escola-%C3%A9-da-comunidade-e-n%C3%A3o-dos-empres%C3%A1rios-a3fb7ffd47ea>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 22.006 4 de junho de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola. Disponível em: [https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf](https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf). Acesso em: 22 set. 2024a.

PARANÁ. **Decreto nº 7235 - 03 de setembro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024, que institui o Programa Parceiro da Escola. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=337085&indice=1&totalRegistros=38&anoSpan=2024&anoSelecionado=2024&mesSelecionado=9&isPaginado=true>. Acesso em: 13 dez. 2024b.

PARANÁ. **RESOLUÇÃO N.º 7.789/2024 – GS/SEED**. Regulamenta o processo de Consulta Pública para a implementação do Programa Parceiro da Escola nas instituições que integram a rede estadual de ensino de Educação Básica do Paraná. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-12/resolucao77892024\\_gsseed\\_prot230592462\\_parceiro\\_escola.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-12/resolucao77892024_gsseed_prot230592462_parceiro_escola.pdf). Acesso em: 15 dez. 2024.

PARANÁ. **Parceiro da Escola – Editais 2024**. Disponível em:  
<https://www.educacao.pr.gov.br/parceiro-da-escola/editais>. Acesso em: 20 dez. 202d.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **Edital de Credenciamento nº 02/2022**. Credenciamento para prestação de serviço de assistência gerencial das unidades escolares do sistema educacional do Estado do Paraná Projeto Parceiros da Escola. Curitiba, 2022.