

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS EM DEBATE

Bárbara Aline Ferreira Assunção

&

Francisca Karoline Ferreira Assunção
(Organizadoras)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS EM DEBATE

Bárbara Aline Ferreira Assunção

&

Francisca Karoline Ferreira Assunção

(Organizadoras)

Conselho Editorial:

1. Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Rondônia, Brasil.
2. Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo – São Paulo, SP, Brasil.
3. Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva – São Paulo, Brasil.
4. Dr. Eliuvomar Cruz da Silva – Amazonas, Brasil.
5. Dra. Laury Vander Leandro de Souza – São Paulo, Brasil.
6. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes – Massachusetts, Estados Unidos.
7. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes – Paraguai.
8. Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho – Roraima, Brasil.
9. Dra. Ivanise Nazaré Mendes – Rondônia, Brasil.
10. Dra. Celeste Mendes – São Paulo, Brasil.
11. Dra. Maria Cristina Sagário – Minas Gerais, Brasil.
12. Dr. Ivanildo do Amaral – Assunção, Paraguai.
13. Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior – São Paulo, Brasil.
14. Dr. José Maurício Diascânio – Espírito Santo, Brasil.
15. Dr. Geisse Martins – Flórida, Estados Unidos.
16. Dr. Cyro Masci – São Paulo, Brasil.
17. Dr. André Rosalem Signorelli – Espírito Santo, Brasil.
18. Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos – Espírito Santo, Brasil.
19. Me. Carlos Alberto Soares Júnior – Fortaleza, Ceará, Brasil.
20. Me. Michel Alves da Cruz – São Paulo, SP, Brasil.
21. Me. Paulo Maia – Belém, Pará, Brasil.
22. Me. Carlos José Domingos Alfance – Maputo, Moçambique.
23. Me. Hugo Silva Ferreira – Minas Gerais, Brasil.
24. Me. Walmir Fernandes Pereira – Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
25. Me. Solange Barreto Chaves – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
26. Me. Rita de Cassia Soares Duque – Mato Grosso, Brasil.
27. Me. Cesar Rodrigues Barrinho – Mato Grosso, Brasil.
28. Me. Renan Italo Rodrigues Dias – São Paulo, Brasil.

Revisores, Avaliadores Externos e Pareceristas

Guilherme Bonfim

Felipe Lazari

Fernando Mancini

Francisca Karoline Ferreira Assunção

Andrea Sousa

Janilson Ribeiro Batista

Eliane Compri de Azevedo Mattos

Martinho Vicente Caito

Suellen Iaskevitz Carneiro

Marcelo Zampolli

Raul de Miguel

Benjamim Jofrisse Nhamitambo

Jovana Souza de Oliveira

Juvenal Laurinda da Silva Chadreque

Natanael Falquetto de Sá Raposa

Antônio Filho
Alana Freitas Miranda
Lorena de Andrade
Ana Luiza da Silva Teles
Amanda Regina Marcelino dos Santos
Angela Ancelmo
Charles Cosme de Souza
Matheus Candido Barcelos
Salem Suhail El Khatib

Equipe Técnica

Editora-chefe: Dra. Bárbara Aline Ferreira Assunção – São Paulo, Brasil.

Editor Adjunto: Vinicius de Souza Silva – São Paulo, Brasil.

Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção – MTB 0091284/SP.

Bibliotecária Responsável: Sueli Costa – CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS EM DEBATE

1ª ed. – São Paulo: Editora Acadêmica Aluz, 2026.

DOI: 10.51473/ed.al.pebed

Organizadoras: Bárbara Aline Ferreira Assunção; Francisca Karoline Ferreira Assunção.

Autores: Diversos autores.

Editora-chefe, diagramação, layout e capa: Bárbara Aline Ferreira Assunção.

Índices para catálogo sistemático:

Educação

Políticas Educacionais

CDD: 370

Diretora: Dra. Bárbara Aline Ferreira Assunção.

Produção Gráfica, Capa e Diagramação: Editora Aluz.

Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção – MTB 0091284/SP.

Bibliotecária Responsável: Sueli Costa – CRB-8/5213.

CARO LEITOR,

Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, siga-nos no Instagram **@revistarcmos** e visite nosso site: editoraaluz.com.br

Copyright © 2026 por Bárbara Aline Ferreira Assunção; Francisca Karoline Ferreira Assunção (Org.)

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida, por quaisquer meios, sem autorização por escrito da **Editora Acadêmica Aluz.**

Contato

E-mail: rcmos.rev@gmail.com

Telefone: +55 (11) 97228-7607

Prefixos Editoriais

ISSN 2675-9128

ISBN 978-65-994914

ISBN 978-65-996149

ISBN 978-65-995060

DOI 10.51473

Endereço

Rua Benedito Calixto, 143, térreo – Centro – Mongaguá – SP – Brasil

CEP: 11730-000

CNPJ: 30.006.249/0001-75

USO DE LINGUAGEM

A grafia utilizada neste eBook segue as normas estabelecidas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009, com o objetivo de padronizar a escrita e facilitar a comunicação entre os países lusófonos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....9

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA COLÔNIA DO BRASIL À ATUALIDADE 11

Ana Paula Cunha Viana de Souza, Bethânia de Moraes Nogueira Neves, Cibele Fernandes Mangabeira Araújo, Clebercy Araújo da Silva, Cleonice Rodrigues de Souza Nunes, Flávia Santana de Oliveira Carvalho, Iracy Souza Lopes, Jaqueline Cardoso da Silva Souza, Jussara Barboza Barauna, Leopoldo Queiroz Paim, Patrícia de Oliveira Silva

DOI: 10.51473/ed.al.pebed1

2 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E O DESAFIO DE GARANTIR ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS 34

Adriany Vigilato Gomes Felício, Aparecida Teodoro da Silva, Célia Leal de Souza, Érica Nascimento Lopes, Jucelma Nascimento Neves, Maria Aparecida de Souza Santos, Maria da Paz Borge Diniz Medrado, Maria Gisélia dos Santos Mestre, Regiane Rodrigues da Silva, Soraia Marques Ferreira, Sueli de Fátima Damaceno

DOI: 10.51473/ed.al.pebed2

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA..... 59

Adriene Abrante Gomides Furtado, Ana Carla da Silva Borges Tavares, Ana Paula de Andrade Silva Alencar, Cristiane de Almeida Barbosa, Edisléia Batista dos Santos, Jussara Barboza Barauna, Maria Rita da Cunha, Raylla Trindade da Silva, Simone Tonello Pereira de Mello, Thais Silva Rodrigues

DOI: 10.51473/ed.al.pebed3

4 A EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL, OS DESAFIOS E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS RURAIS E COMUNIDADES TRADICIONAIS 79

Adriene Abrante Gomides Furtado, Ana Maria Pereira do Nascimento, Camila Fernanda de Oliveira Silva Souza, Cristiane de Almeida Barbosa, Janice Aparecida Costa de Almeida, Jucelia Santana de Sena, Mara da Silva Santana, Maria Camilo Azevedo Morais, Milena Rodrigues Mendes, Rosimeire Batista Ferreira

DOI: 10.51473/ed.al.pebed4

5 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AS POLÍTICAS PARA GARANTIR ACESSO UNIVERSAL100

Camila Fernanda de Oliveira Silva Souza, Cleici Oliveira dos Santos, Daniela Chaves Rodrigues Moraes, Elisangela Fernandes da Silva, Jhoneta Bruna Crispim da Silva, Lucilia Maria da Silva Goivinho, Marilza Luiz de Araújo Moraes, Neidiane Goulart Lima Paiva, Raquel Vale Rocha, Yngrhydd Regina Amorim Lima

DOI: 10.51473/ed.al.pebed5

6 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO.....120

Ana de Sousa Celestino Silva Santos, Daniela Chaves Rodrigues Moraes, Janice Aparecida Costa de Almeida, Jucelia Santana de Sena, Lucilene Teixeira dos Santos, Marilene Pereira Moreno Souza, Marley Pereira Moreno dos Santos, Raquel Esther de Campos Rocha, Raquel Vale Rocha, Roseli Onofre Rodrigues

DOI: 10.51473/ed.al.pebed6

7 EQUIDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO: DISCUSSÃO SOBRE AS DESIGUALDADES REGIONAIS E SOCIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO E COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM MITIGÁ-LAS.....149

Cirley Neto Santos, Érica Maiara Araújo Santos, Laurinha Aparecida de Sousa Cardoso, Roseli Onofre Rodrigues, Sirlei Rodrigues Lopes, Lecy Aparecida Martins Belini, Lucilia Maria da Silva Goivinho, Sueli de Fátima Damaceno, Suely Figueiredo de Oliveira Aquino, Yngrhydd Regina Amorim Lima

DOI: 10.51473/ed.al.pebed7

8 O PAPEL DAS COMUNIDADES NO PROCESSO EDUCACIONAL: COMO A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE PODE INFLUENCIAR POSITIVAMENTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO 178

Aline Souza Santos, Ana Cristina Oliveira Gomes, Ana Paula Cunha Viana de Souza, Ana Paula de Andrade Silva Alencar, Angela Cristina Pereira do Nascimento, Delice Gonçalves da Silva; Ivani Ferreira Lucas, Jaqueline Ferreira da Silva, Potira Coelho dos Santos, Simone Tonello Pereira de Mello

DOI: 10.51473/ed.al.pebed8

9 EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES, INCLUINDO A NECESSIDADE DE APOIO PSICOLÓGICO207

Adriany Vigilato Gomes Felicio, Andreia Paula de Oliveira, Beatriz do Carmo Muniz, Célia Leal de Souza, Joanice Lopes dos Santos Vilalva, Jucelma Nascimento Neves, Marta dos Santos Dourado Souza, Roseli Aparecida Correa, Sebastiana Félix da Cruz Freitas, Shelma Batista Soncim Marques, Stefanni Silva Gomes

DOL: 10.51473/ed.al.pebed9

10 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....232

Aline Fortini Mateus, Andreia Paula de Oliveira, Beatriz do Carmo Muniz, Delaídes Maria dos Santos, Edineia Ferreira de Souza, Isabela Maria de Arruda, Maria Aparecida Lopes Faustino, Silvia Marcia do Nascimento, Soraia Marques Ferreira, Sueli Aparecida Correia De Oliveira, Valeria Oliveira Santos

DOL: 10.51473/ed.al.pebed10

11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O EIXO CENTRAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS260

Arielle Cristhine da Silva, Avameire Souza Oliveira de Almeida Bessa, Cássia Sirlene Castilho de Oliveira, Dayane Viera de Oliveira Borges, Dionne de Siqueira Azevedo, Nilvaci Marques de Sousa, Salviana Rodrigues Xavier, Shaienny Gabriele Alves de Freitas, Watson Silva de Almeida Lara, Yngrhydd Regina Amorim Lima

DOL: 10.51473/ed.al.pebed11

12 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O QUE OS NÚMEROS REVELAM SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO?.....282

Arlete Moreira, Aylime Lima Martins, Érica Maiara Araújo Santos, Lucicleide Maria de Oliveira Fernandes, Maria Rita da Cunha, Neidemar Santos de Jesus, Rosemar Dourado Franco, Sandra Máisa Pina Borges, Sirlei Rodrigues Lopes, Suely Figueiredo de Oliveira Aquino

DOL: 10.51473/ed.al.pebed12

CONCLUSÃO.....303

INTRODUÇÃO

Neste e-book, reunimos reflexões construídas a partir das experiências, vivências e estudos de educadores comprometidos com a educação brasileira. A obra busca promover uma análise crítica das políticas educacionais brasileiras, considerando a complexidade e a diversidade que caracterizam o sistema educacional do país. Os capítulos contemplam diferentes temáticas e realidades educacionais, evidenciando desafios, possibilidades e demandas que permeiam a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Iniciaremos nossa jornada com um breve histórico da educação no Brasil, que se estende do período colonial aos dias atuais, destacando a evolução das políticas públicas voltadas a atender à população em suas diversas demandas. Analisaremos a inclusão de alunos com deficiência, enfatizando a importância de tornar as escolas acessíveis e inclusivas, além de discutir o papel crescente da educação a distância e das tecnologias digitais, especialmente em um contexto pós-pandemia que trouxe à tona novos desafios e oportunidades.

Mergulharemos também nas especificidades da Educação no Campo, nas políticas voltadas à educação infantil, na formação e valorização do professor e nos esforços necessários para garantir a equidade no acesso à educação em nosso vasto país. A participação da comunidade será

considerada um elemento vital que pode potencializar as políticas educacionais, assim como a relação entre educação e saúde mental, que se tornou ainda mais evidente nos últimos anos.

Por fim, discutiremos a importância da formação de professores como eixo central das políticas educacionais e a relevância das avaliações educacionais, refletindo sobre como os resultados podem impactar positivamente ou negativamente a qualidade do ensino e, conseqüentemente, as diretrizes políticas.

Esta produção é um convite à reflexão e ao debate, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros. Convidamos você a explorar cada capítulo e a se aprofundar nas múltiplas facetas das políticas educacionais que moldam o futuro da educação no Brasil.

1

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA COLÔNIA DO BRASIL À ATUALIDADE

Ana Paula Cunha Viana de Souza

Bethânia de Moraes Nogueira Neves

Cibele Fernandes Mangabeira Araújo

Clebercy Araújo da Silva

Cleonice Rodrigues de Souza Nunes

Flávia Santana de Oliveira Carvalho

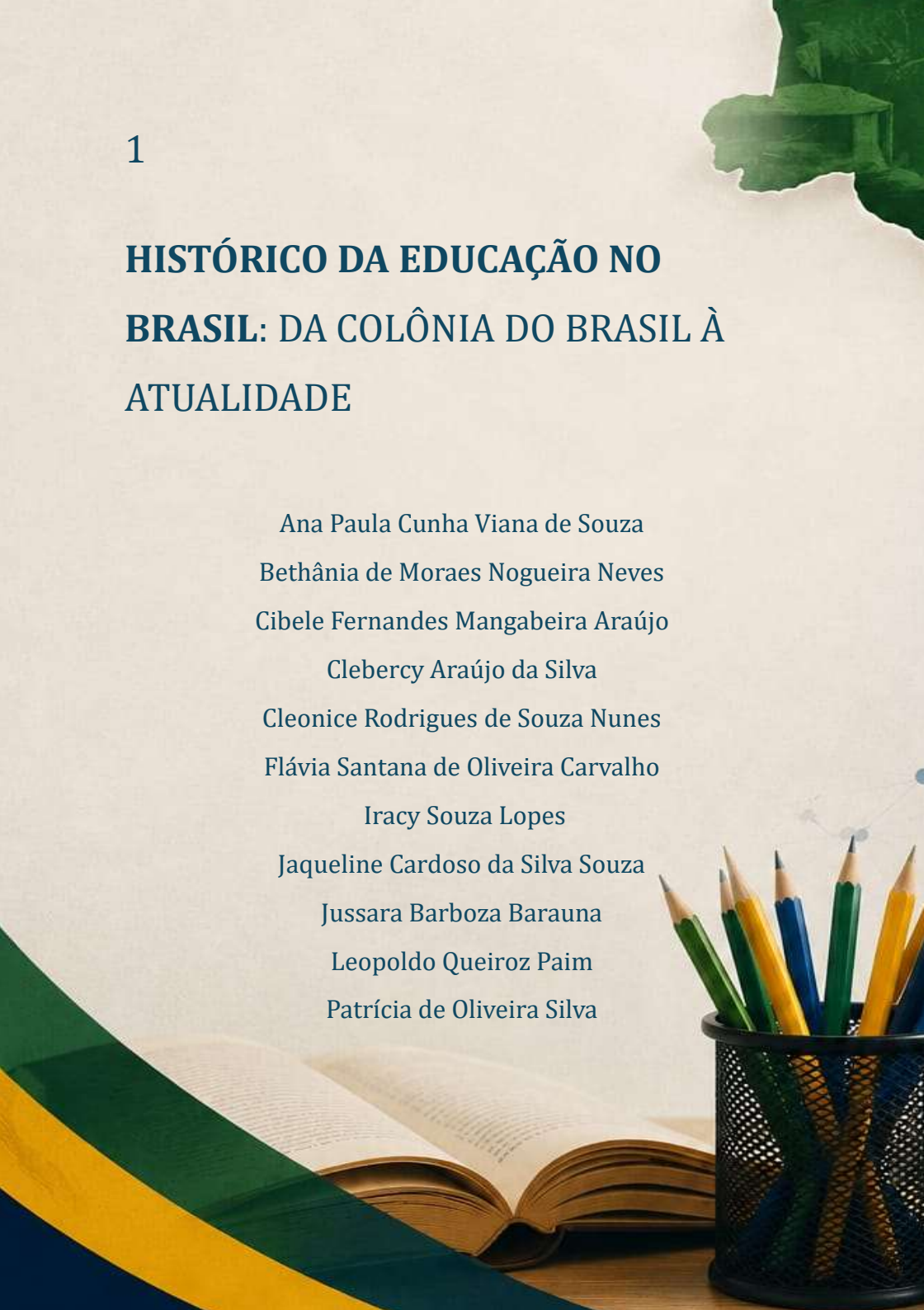
Iracy Souza Lopes

Jaqueline Cardoso da Silva Souza

Jussara Barboza Barauna

Leopoldo Queiroz Paim

Patrícia de Oliveira Silva



RESUMO

Este capítulo visa examinar a trajetória da educação no Brasil, desde a época colonial até os dias atuais, enfatizando a evolução das políticas públicas educacionais e seus efeitos sobre o acesso e a qualidade do ensino. O estudo se baseia na ideia de que a educação brasileira é fruto de um processo histórico repleto de mudanças sociais, políticas e econômicas, que impactaram diretamente sua estrutura e seu progresso ao longo do tempo. Dessa forma, questiona-se qual foi o percurso histórico da educação no Brasil e de que maneira as políticas públicas contribuíram para a expansão e o aprimoramento do ensino no país. A abordagem utilizada é de natureza qualitativa, fundamentada na revisão da literatura e de documentos. Foram examinadas obras de importantes autores do campo, como Saviani (2008, 2013), Libâneo (2017) e Freire (1996), além de textos legais, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. Os dados demonstram que, durante o período colonial, a educação era exclusiva e focada na catequese e na formação das classes sociais privilegiadas. No decorrer do Império e da República, houve tentativas de expandir o ensino público, embora de forma restrita e desigual. Com o advento do século XX, especialmente após a Constituição de 1988, a educação passou a ser considerada um direito social, o que impulsionou o desenvolvimento de políticas públicas com o objetivo de universalizar o acesso e aprimorar a qualidade do ensino. Entre as conquistas, sobressaem-se a inclusão do ensino

fundamental para todos, a expansão do acesso ao ensino superior e o desenvolvimento de sistemas de avaliação no âmbito educacional. Entretanto, ainda persistem desafios consideráveis, como as desigualdades regionais, a evasão escolar, os obstáculos ao aprendizado e a urgência de valorizar os trabalhadores da educação. Conclui-se que, apesar dos avanços significativos, o sistema educacional brasileiro enfrenta desafios estruturais que requerem o aperfeiçoamento das políticas públicas e o engajamento constante do governo e da comunidade, com o objetivo de assegurar uma educação justa e de boa qualidade para todos.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um setor profundamente impactado por transformações ao longo da história, tanto sociais quanto políticas. Desde a época colonial, quando o ensino era limitado e fortemente dominado por interesses religiosos e das elites, até os dias atuais, é possível notar um avanço gradual no acesso à educação e na implementação de políticas públicas destinadas a assegurar esse direito. Ao longo desse caminho, a educação brasileira passou por várias etapas, abrangendo o período imperial, a República Velha, as reformas educacionais do século XX e as atuais orientações que visam promover a igualdade e a qualidade no ensino.

Nesse cenário, torna-se importante investigar o progresso histórico da educação no Brasil e a forma como as políticas públicas educacionais foram elaboradas ao longo

dos anos. Apesar dos progressos alcançados, persistem desafios consideráveis, como as disparidades no acesso e na qualidade do ensino, o que suscita dúvidas quanto à eficácia das políticas adotadas.

Nessa perspectiva, a questão abordada neste estudo concentra-se na investigação das mudanças históricas na educação no Brasil e na evolução das políticas educacionais, com o objetivo de compreender seus efeitos e restrições. Dessa maneira, a pesquisa levanta a seguinte indagação: como se deu o processo histórico da educação no Brasil e de que maneira as políticas públicas auxiliaram na ampliação e na melhoria do ensino no país?

A importância desta pesquisa é evidente em ambos os contextos, social e acadêmico. No contexto social, compreender a evolução da educação no Brasil possibilita uma reflexão sobre os obstáculos contemporâneos e ajuda a formular soluções mais eficazes que promovam a inclusão e a melhoria da qualidade educacional. No plano acadêmico, a investigação enriquece o conhecimento teórico sobre a história educacional e as políticas públicas, fornecendo bases para futuras investigações na área.

Este estudo tem como principal objetivo examinar a trajetória da educação no Brasil, desde a época colonial até os dias atuais, destacando o desenvolvimento e as mudanças das políticas públicas educacionais. E os objetivos específicos são: (1) delinear as fases mais significativas da educação brasileira ao longo do tempo, destacando suas particularidades e evoluções; e (2) reconhecer os progressos

e os obstáculos das políticas educacionais no Brasil, considerando seus efeitos sobre a qualidade e a acessibilidade da educação.

Em relação à metodologia, a pesquisa é classificada como qualitativa e é sustentada por uma revisão da literatura e de documentos. A revisão da literatura foi conduzida com base em livros, artigos acadêmicos e investigações relevantes sobre a trajetória da educação e as políticas públicas educacionais no Brasil. A pesquisa documental abrangeu a análise de leis, diretrizes e documentos oficiais que regulamentam a educação no país, o que permitiu uma compreensão mais ampla e fundamentada do tema.

Espera-se proporcionar uma análise ampla e crítica do progresso da educação no Brasil, ajudando a compreender seus avanços, os obstáculos enfrentados e as oportunidades que se apresentam no futuro.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo oferece uma análise do percurso histórico da educação no Brasil, desde a era colonial até os dias atuais, destacando as principais mudanças políticas, sociais e educacionais ao longo desse período. Examina-se o aspecto elitista e religioso da educação sob a influência jesuítica, seguido pelas tentativas de estruturação do ensino público durante o Império e pelas reformas impulsionadas por movimentos pedagógicos durante a República. Em seguida, destaca-se o aumento da participação do Estado na

educação, especialmente a partir do século XX, com a criação de marcos legais significativos como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por fim, analisa a evolução das políticas públicas educacionais, os avanços na ampliação do acesso e da inclusão social, bem como os desafios persistentes para assegurar uma educação de qualidade e justa em todo o País.

2.1 Do período colonial à atualidade

A trajetória da educação no Brasil está intimamente ligada aos processos de formação social, política e econômica da nação, como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 1 - Linha do tempo: E educação no Brasil

Período	Principais Características	Políticas / Marcos	Observações
Brasil Colônia (1500–1822)	Ensino jesuítico; catequização; educação elitista	Aulas régias (após 1759)	Forte influência religiosa; acesso restrito
Brasil Império (1822–1889)	Início do ensino público	Lei de 1827 (escolas de primeiras letras)	Baixa abrangência; ensino desigual
Primeira República (1889–1930)	Descentralização do ensino	Reformas educacionais	Influência da Escola Nova
Era Vargas (1930–1945)	Maior atuação do Estado	Criação do MEC (1930); Manifesto dos	Educação como

		Pioneiros (1932)	responsabilidade estatal
Ditadura Militar (1964–1985)	Expansão do ensino técnico	Lei 5.692/1971	Controle ideológico; baixa qualidade
Redemocratização (1985–1988)	Participação da sociedade civil	Assembleia Constituinte	Defesa da educação pública e democrática
Constituição de 1988	Educação como direito universal	CF/88 (art. 205–214)	Obrigatoriedade do ensino fundamental; mais recursos
Década de 1990	Universalização do ensino fundamental	SAEB; Plano Decenal	Influência internacional (Educação para Todos)
Governo FHC (1995–2003)	Organização do sistema educacional	LDB (1996); FUNDEF; ENEM; PNE	Foco no ensino fundamental
Governo Lula (2003–2011)	Expansão do acesso ao ensino superior	PROUNI; REUNI; FUNDEB; IDEB	Inclusão social ampliada
Governo Dilma (2011–2016)	Políticas de inclusão	Lei de Cotas; expansão de creches	Educação como pauta social
Governo Temer (2016–2019)	Reformas curriculares	BNCC; Reforma do Ensino Médio	Debate sobre financiamento
Atualidade (2020–hoje)	Consolidação e revisão de políticas	Nova reforma do Ensino Médio; BNCC	Uso de indicadores (PISA, IDEB)

Fonte: Fundação FHC (2021)

No período colonial, os jesuítas foram responsáveis pela educação e iniciaram sua atuação com a chegada da Companhia de Jesus em 1549. De acordo com Saviani (2013), o foco da educação jesuítica era a catequese dos indígenas e a preparação da elite colonial, caracterizando-se por um ensino voltado ao humanismo e à religião.

Após a remoção dos jesuítas em 1759, realizada pelo Marquês de Pombal, houve uma tentativa de reestruturar o sistema de ensino por meio da implementação das chamadas "aulas régias". Contudo, esse modelo não foi capaz de atender às necessidades educacionais da população (Saviani, 2013).

Durante o império, surgiram as primeiras tentativas de estruturar a educação pública, como a legislação de 15 de outubro de 1827, que instituiu a criação de escolas de alfabetização. Contudo, o acesso à educação ainda era limitado. Com a chegada da República, especialmente a partir do século XX, foram implementadas importantes transformações na educação, inspiradas pelo movimento da Escola Nova, que promovia uma abordagem mais democrática e centrada no estudante (Libâneo, 2017).

Durante a Primeira República (1889–1930), a responsabilidade pela gestão do ensino foi descentralizada e transferida aos estados, o que gerou significativas desigualdades entre as diferentes regiões, já que os recursos para a educação variavam bastante. Nesse cenário, o movimento da Escola Nova ganhou força, inspirado por conceitos de inovação pedagógica e pela ênfase no aluno como agente ativo no

processo de aprendizagem. Esse movimento foi formalizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento considerado fundamental na defesa da educação pública, gratuita e laica (Saviani, 2013).

Durante a Era Vargas (1930–1945), houve um aumento da centralização das políticas educacionais, com destaque para a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. Esse período marca um progresso na estruturação institucional da educação no Brasil, fortalecendo a função do Estado na implementação de políticas educacionais, embora o acesso continuasse limitado (Romanelli, 2006).

Entre 1964 e 1985, durante a Ditadura Militar, o sistema educacional brasileiro sofreu mudanças significativas, destacando-se a Lei nº 5.692/1971, que reestruturou o ensino fundamental e médio, com foco na formação técnica e profissional. No entanto, esse período também se caracterizou pelo controle ideológico e pela ênfase em uma educação voltada ao mercado de trabalho, sem a devida atenção ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (Germano, 2011).

Durante o período de redemocratização (1985–1988), a sociedade civil envolveu-se intensamente nas discussões sobre educação, especialmente na Assembleia Nacional Constituinte. Essa fase foi crucial para a afirmação de valores democráticos na educação, incluindo a gestão colaborativa e a expansão do acesso ao ensino público (Cury, 2002).

Na segunda metade do século XX, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi oficialmente reconhecida como um direito social essencial, tornando-se responsabilidade tanto do Estado quanto das famílias. Esse importante marco legal favoreceu o aumento do acesso à educação básica e a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas.

A Constituição de 1988 também definiu princípios essenciais, como a igualdade nas oportunidades de acesso e permanência nas instituições de ensino, a asseguuração de um padrão de qualidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental, além da destinação de recursos mínimos para a educação, firmando, assim, as bases do sistema educacional atual no Brasil (Cury, 2002).

Nos anos 1990, as políticas de educação no Brasil começaram a ser moldadas por orientações internacionais, especialmente após a Conferência de Jomtien, realizada em 1990, que evidenciou a importância de garantir o acesso à educação básica para todos. Durante essa época, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que possibilitou o acompanhamento da qualidade educacional e a criação de políticas públicas fundamentadas em indicadores.

Durante a administração de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2003, o sistema educacional passou por uma reformulação importante, marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, pela criação do FUNDEF e pela introdução de avaliações em

larga escala, como o ENEM. Essas iniciativas visaram ampliar o acesso ao ensino fundamental e aprimorar a gestão educacional. Nos anos subseqüentes, especialmente sob a presidência de Lula, de 2003 a 2011, foram implementadas políticas focadas em ampliar o acesso ao ensino superior, com programas como o PROUNI e o REUNI, além da criação do FUNDEB, que garantiu mais recursos para toda a educação básica. Tais medidas tiveram um impacto significativo na inclusão social no sistema educacional. (Oliveira, 2015).

Durante a gestão de Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, foram implementadas políticas de inclusão significativas, entre as quais se destaca a Lei de Cotas, criada em 2012, que facilitou o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas nas universidades. Também foram lançadas iniciativas voltadas à educação infantil, incluindo a ampliação das creches (Dourado, 2007).

Na gestão de Temer (2016–2019), foram adotadas medidas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, que tinham como objetivo reestruturar o currículo escolar e oferecer maior flexibilidade na formação dos alunos, apesar de terem provocado debates acalorados no setor educacional (Dourado, 2019).

Atualmente, observam-se a manutenção e a reavaliação dessas políticas, acompanhadas da reformulação do ensino médio e da implementação da BNCC. Além disso, métricas educacionais, como o IDEB, e testes internacionais, como o PISA, têm sido empregados para avaliar a qualidade da educação, revelando progressos no acesso, mas também a

persistência de desigualdades no âmbito educacional (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

2.2 O surgimento e a consolidação das Políticas Públicas Educacionais no Brasil

As políticas educacionais no Brasil tornaram-se mais robustas ao longo do século XX, especialmente com a implementação de leis específicas que regulam o sistema educacional. Um dos aspectos mais significativos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394/1996, que estrutura e define normas para a educação em todos os níveis no país. (Brasil, 1996). Esse documento constitui um ponto de referência fundamental para a estruturação da educação no Brasil, ao definir valores como a democracia na gestão, a autonomia das escolas e a valorização dos educadores, solidificando orientações que norteiam todo o sistema educacional do país (Libâneo, 2017).

Conforme a Constituição Brasileira de 1988 – CF 1988, no artigo 205, a educação é um direito universal que deve ser incentivada para garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, a prática da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Adicionalmente, o artigo 206 define princípios essenciais, incluindo a igualdade de oportunidades de ingresso e de permanência nas instituições educacionais, bem como a asseguuração de um padrão de qualidade educacional. (Brasil, 1988). De acordo com Cury (2002), a CF

1988 marca uma nova era ao afirmar a educação como um direito público subjetivo, enfatizando a responsabilidade do Estado de assegurar não só o acesso, mas também condições reais para a permanência e o aprendizado.

Um instrumento importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que define objetivos e estratégias para aprimorar a educação no Brasil ao longo de uma década. O PNE tem como finalidade lidar com questões históricas, como a alfabetização, a evasão escolar e a desigualdade. (Brasil, 2014). O termo "educacional" refere-se a tudo o que está relacionado à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. O PNE também estabelece objetivos quantificáveis e abordagens que incluem o aumento dos investimentos públicos na educação, a valorização dos educadores e a elevação da qualidade do ensino, servindo de guia para o planejamento a longo prazo (Dourado, 2007).

Um importante acontecimento nas políticas públicas voltadas à educação é a promulgação da Lei nº 12.711/2012, comumente denominada Lei de Cotas. Essa legislação estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior para alunos que tenham estudado em escolas públicas, que se encontram em situação de baixa renda e que pertencem a grupos tradicionalmente marginalizados. Essa iniciativa desempenhou um papel crucial na promoção da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

De acordo com Libâneo (2017), as políticas de educação no Brasil evidenciam conflitos entre a ampliação do acesso e a manutenção da qualidade, e são frequentemente moldadas por fatores econômicos e políticos. Nesse contexto, Oliveira (2015) aponta que a política educacional no Brasil varia entre enfoques voltados à eficiência e à inclusão social, o que revela conflitos entre o crescimento do sistema e a manutenção da equidade. Além disso, Saviani (2008) argumenta que a formação de um sistema educacional eficaz requer a integração de políticas públicas sólidas e de abordagens pedagógicas voltadas à mudança social.

Atualmente, a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca-se por estabelecer as aprendizagens fundamentais para todos os alunos no Brasil. Entretanto, conforme observado por Dourado e Siqueira (2019), a BNCC insere-se em um contexto de regulação curricular que envolve conflitos políticos e diferentes entendimentos sobre a educação.

A implementação e o fortalecimento de sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), possibilitaram um melhor monitoramento da qualidade do ensino no Brasil. De acordo com Soares, Alves e Fonseca (2021), tais indicadores são essenciais para detectar desigualdades na educação e orientar a elaboração de políticas públicas mais eficientes.

Mesmo com os avanços nas leis e nas instituições, persistem desafios históricos na educação no Brasil, como as

disparidades regionais, a alta taxa de abandono escolar e a urgência de reconhecer e valorizar os profissionais da educação. Nesse cenário, pensadores como Freire (1996) enfatizam a relevância de uma educação reflexiva e libertadora, que ultrapasse a mera transmissão de informações e contribua para a formação de indivíduos ativos e conscientes na sociedade.

2.3 Avanços e desafios das políticas educacionais na atualidade

Nos últimos anos, o Brasil fez progresso notável no acesso à educação básica, sobretudo com a implementação do ensino fundamental para todos. Iniciativas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ajudaram a aumentar o investimento em educação e a reduzir as desigualdades entre as regiões. (Oliveira, 2015). O FUNDEB também aumentou os investimentos em todas as fases da educação básica, abrangendo a educação infantil e o ensino médio, o que favoreceu maior equidade na alocação de recursos entre os Estados e os municípios (Brasil, 2007).

Entretanto, ainda existem desafios significativos. Dentre eles, são especialmente notáveis a precariedade do ensino em determinadas áreas, o abandono escolar no ensino médio e as disparidades socioeconômicas que afetam diretamente o rendimento dos alunos. Segundo Libâneo (2017), a evolução da educação baseia-se no acesso, na

efetividade das metodologias de ensino e na valorização dos educadores. Nesse cenário, pesquisas apontam que alunos de áreas mais desfavorecidas obtêm resultados acadêmicos inferiores, o que evidencia a persistência de desigualdades sistêmicas na educação brasileira (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

Autores como Freire (1996) ressaltam a relevância de uma educação crítica e libertadora, apta a formar indivíduos conscientes e socialmente engajados. Assim, a educação deve ir além da mera transmissão de informações, favorecendo o crescimento integral dos indivíduos. Essa visão destaca a importância de abordagens educacionais que promovam a autonomia do estudante, estimulem o pensamento crítico e favoreçam a construção do conhecimento de forma contextualizada.

Um desafio atual diz respeito à efetiva execução das políticas públicas, que frequentemente enfrentam obstáculos relacionados à administração, aos recursos financeiros e à manutenção contínua. Dessa forma, apesar dos consideráveis avanços na área da educação, é fundamental aprimorar as políticas públicas para assegurar uma educação justa e de qualidade, acessível a todos.

A implementação da BNCC sinaliza um avanço na definição de competências e habilidades fundamentais para todos os alunos do Brasil. Contudo, sua implementação tem suscitado discussões no âmbito educacional, principalmente em relação à uniformização do currículo e à liberdade dos docentes (Dourado; Siqueira, 2019).

Outro ponto importante diz respeito ao crescimento do ensino superior, facilitado por iniciativas como o PROUNI e o REUNI, que contribuíram para a entrada de alunos de baixa renda nas universidades. No entanto, ainda persistem dificuldades relacionadas à continuidade e à conclusão dos cursos, o que evidencia a urgência de programas de apoio estudantil (Oliveira, 2015).

A avaliação da qualidade educacional, com ferramentas como o SAEB e o IDEB, tem se mostrado essencial para acompanhar o desempenho das escolas. Esses indicadores facilitam a identificação de deficiências no sistema educacional e contribuem para a criação de políticas públicas mais eficientes (Soares; Alves; Fonseca, 2021). Avaliações globais, como o Programme for International Student Assessment (PISA), mostram que o Brasil ainda luta para assegurar padrões adequados de aprendizado, em comparação com outras nações, o que destaca a urgência de investimentos permanentes em educação de qualidade.

Outro desafio diz respeito à capacitação e à valorização dos educadores, fatores reconhecidos como vitais para aprimorar a qualidade do ensino. Conforme Dourado (2007), iniciativas que promovem a valorização dos professores, como a formação continuada e a oferta de melhores condições laborais, são imprescindíveis para o fortalecimento do sistema educacional.

Tabela 2 - Avanços e desafios na educação brasileira

Avanços	Desafios
Universalização do ensino fundamental	Desigualdades sociais e regionais
Ampliação do ensino superior	Evasão escolar
Sistemas de avaliação (SAEB, IDEB)	Qualidade do ensino
Políticas de inclusão (cotas, programas)	Formação de professores

Fonte: Fundação FHC (2021)

Apesar dos progressos notáveis nas estratégias de inclusão, como a Lei de Cotas, é fundamental intensificar iniciativas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a continuidade e o êxito acadêmico dos alunos, especialmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2012; Oliveira, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu compreender que a educação no Brasil é fruto de um processo histórico intrincado, caracterizado por progressos lentos e pela conservação de estruturas. Desde a época colonial, quando o ensino era limitado e focado na catequese e na preparação das elites, até os dias atuais, pode-se notar um caminho de expansão do acesso e de crescente formalização das políticas educacionais. Essa trajetória demonstra que a educação brasileira

sempre esteve intimamente ligada às dinâmicas sociais, políticas e econômicas do país.

Ao retomar a questão em pauta — entender o desenvolvimento histórico da educação no Brasil e de que forma as políticas públicas influenciaram sua expansão e aprimoramento — observa-se que, efetivamente, houve progressos significativos, principalmente no que se refere à universalização do ensino fundamental e à expansão do acesso ao ensino superior. As políticas públicas, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, desempenharam papel fundamental nesse contexto, estabelecendo a educação como direito social e responsabilidade do Estado.

Entretanto, a análise dos dados revela que a expansão do acesso não foi acompanhada de avanços igualmente positivos na qualidade do ensino. Permanecem desafios antigos, como as disparidades regionais, a evasão escolar e as barreiras à aprendizagem. Esses fatores indicam que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta obstáculos estruturais que comprometem a eficácia das políticas adotadas. Um aspecto significativo é a relevância dos marcos legais, entre eles a CF de 1988, a LDB e o PNE, que foram essenciais para estruturar e regular o sistema educacional. Esses documentos desempenharam um papel crucial na orientação das políticas públicas e na definição de objetivos voltados ao aprimoramento da educação. Contudo, a eficácia dessas iniciativas está diretamente ligada à continuidade das ações governamentais e ao uso adequado dos recursos públicos.

As ações voltadas à inclusão, como a Lei de Cotas e os programas de acesso ao ensino superior, representam importantes avanços na democratização educacional. Essas iniciativas facilitaram a entrada de grupos historicamente marginalizados, contribuindo para a redução das disparidades educacionais. No entanto, continua sendo um desafio assegurar não apenas o acesso, mas também a continuidade e o êxito acadêmico desses alunos.

No contexto da qualidade educacional, é importante ressaltar a função dos sistemas de avaliação, como o SAEB e o IDEB, que possibilitam o acompanhamento do desempenho escolar e apoiam a formulação de políticas públicas. No entanto, os dados dessas avaliações revelam que o Brasil ainda enfrenta desafios substanciais para atingir níveis de aprendizado adequados, especialmente em comparação com as normas internacionais.

Outro elemento fundamental diz respeito à valorização dos educadores. O aprimoramento inicial e a formação contínua dos docentes, assim como condições de trabalho mais adequadas, são elementos vitais para elevar a qualidade da educação. Sem um investimento sólido nesse setor, torna-se difícil promover transformações relevantes no panorama educacional do Brasil.

Em conclusão, percebe-se que, apesar do Brasil ter progredido significativamente na área da educação, ainda resta muito a ser feito para assegurar um ensino genuinamente justo e de qualidade para todos. A superação dos desafios atuais requer a continuidade e o aprimoramento das

políticas públicas, bem como o empenho conjunto do governo e da sociedade. Dessa forma, entender a história da educação no Brasil não só facilita o reconhecimento dos avanços alcançados, mas também contribui para a elaboração de estratégias mais eficientes para o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2 graus, e de outras providencias. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002. p. 245–262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921–946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRk-MWr/?format=pdf&lang=pt>

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291–306, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>

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

FUNDAÇÃO FHC. **Educação no Brasil:** as principais políticas públicas das últimas três décadas. Publicado em: 08 jun. 2021. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/linhasdo-tempo/educacao/>

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n.. ESP, p. 225–243, 2015. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-p225a243. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Qualidade da educação básica no Brasil e indicadores educacionais. **R. Bras. Est. Pop.**, v. 38, p.1–21, e0167, 2021.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E O DESAFIO DE GARANTIR ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

Adriany Vigilato Gomes Felicio

Aparecida Teodoro da Silva

Célia Leal de Souza

Érica Nascimento Lopes

Jucelma Nascimento Neves

Maria Aparecida de Souza Santos

Maria da Paz Borge Diniz Medrado

Maria Gisélia dos Santos Mestre

Regiane Rodrigues da Silva

Soraia Marques Ferreira

Sueli de Fátima Damaceno



RESUMO

A educação inclusiva é um princípio essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa, e é respaldada por diversas políticas públicas e normas legais no Brasil. Este estudo investiga as políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro, destacando tanto os avanços alcançados quanto os desafios que persistem na promoção da acessibilidade nas instituições de ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em uma revisão da literatura e na análise de documentos relativos à legislação e às diretrizes educacionais. Os achados revelam que, apesar de o Brasil dispor de um sólido arcabouço legal, com ênfase na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei Brasileira de Inclusão, ainda existem barreiras relacionadas à infraestrutura das escolas, à formação de professores, à adaptação dos currículos e a atitudes desfavoráveis. A conclusão aponta que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da existência de leis, mas também da implementação de ações concretas, de investimentos adequados e de transformações culturais no ambiente escolar. Dessa forma, este capítulo enriquece o debate sobre inclusão educacional, indicando caminhos para a criação de escolas verdadeiramente acessíveis e inclusivas.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado um dos maiores desafios e responsabilidades nas políticas educacionais brasileiras atuais. No processo de democratização do ensino, a inclusão de estudantes com deficiência vai além de permitir o acesso às instituições de ensino; trata-se de assegurar condições adequadas para que esses alunos possam aprender, participar e se desenvolver de forma integral. Nas últimas décadas, o Brasil fez progressos notáveis na elaboração de leis e diretrizes que garantem o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades excepcionais.

Neste contexto, é fundamental entender de que maneira as políticas públicas têm favorecido a inclusão na educação e quais obstáculos as instituições de ensino enfrentam para oferecer uma educação acessível e justa. Mesmo com as conquistas legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda persistem desafios associados à infraestrutura, à capacitação de professores, aos materiais pedagógicos e à acessibilidade.

Com base nisso, a questão central deste estudo consiste em avaliar a eficácia das políticas públicas destinadas à inclusão de estudantes com deficiência, considerando os obstáculos à sua aplicação nas instituições de ensino. Portanto, a pesquisa busca responder à seguinte indagação:

como as políticas educacionais têm favorecido a inclusão de alunos com deficiência e quais são os principais desafios para assegurar a acessibilidade e a continuidade desses estudantes no espaço escolar?

A razão para a realização deste estudo reside na importância social e acadêmica do assunto. No âmbito social, a educação inclusiva é vital para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, pois promove o respeito à diversidade e garante direitos básicos. Este trabalho acadêmico enriquece o debate acerca da educação inclusiva, das políticas públicas e das abordagens pedagógicas, proporcionando fundamentação para investigações e ações futuras nesse campo.

Visa-se realizar uma análise das políticas públicas destinadas à inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro, com ênfase tanto nos avanços quanto nos obstáculos à promoção da acessibilidade nas instituições de ensino. Os objetivos específicos incluem: (1) reconhecer os principais marcos normativos e as políticas que norteiam a educação inclusiva no país; e (2) investigar os desafios que as escolas enfrentam ao aplicar essas políticas, especialmente em relação à acessibilidade física, pedagógica e comportamental.

Em relação à metodologia, o estudo é classificado como qualitativo e fundamentado em revisão de literatura e de documentos. A revisão da literatura abrangeu livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos relevantes nas áreas da educação inclusiva e das políticas públicas. A

pesquisa documental, por sua vez, contemplou a avaliação de leis, diretrizes e documentos oficiais que regulamentam a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro, permitindo uma análise crítica e embasada do tema.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo enriquecer o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional brasileiro, destacando os progressos já alcançados e os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados para assegurar uma educação realmente inclusiva e de qualidade para todos.

2 MARCOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva baseia-se na ideia de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, têm o direito de estudar em conjunto em ambientes escolares regulares. Essa abordagem desafia modelos anteriores que favoreciam a segregação e sugere uma reformulação do sistema educacional para acolher a diversidade. De acordo com Booth e Ainscow (2011), a inclusão engloba o ingresso na escola, bem como a participação efetiva e a aprendizagem relevante de todos os estudantes, o que requer transformações nas estruturas, na cultura e nas práticas pedagógicas.

No cenário atual, pesquisadores como Mantoan (2015) argumentam que a inclusão nas escolas demanda uma mudança significativa na abordagem do ensino, em que

as diferenças deixam de ser vistas como um obstáculo e passam a ser reconhecidas como elementos essenciais do aprendizado. Segundo a autora, a instituição educacional deve se ajustar às necessidades dos alunos, em vez de o contrário, incentivando métodos pedagógicos que valorizem e integrem a diversidade.

Mittler (2003) destaca ainda que a inclusão é um processo permanente, que exige dedicação tanto política quanto social. Não se configura como uma ação isolada, mas sim como uma construção coletiva que abrange gestores, educadores, famílias e a sociedade como um todo. Nesse contexto, a educação inclusiva está intimamente ligada aos direitos humanos, atuando como ferramenta fundamental para promover a equidade e a justiça social.

Um aspecto importante refere-se à transformação na concepção de deficiência. De acordo com Diniz (2007), a deficiência não é mais vista apenas sob uma ótica médica, mas também como uma construção social, afetada pelas limitações impostas pela sociedade. Essa nova abordagem enfatiza a necessidade de remover as barreiras que dificultam a participação plena dos indivíduos nos ambientes educacionais.

Nesse contexto, a inclusão está ligada ao conceito de equidade, que implica oferecer condições ajustadas às necessidades particulares. Segundo Carvalho (2012), tratar da mesma forma aqueles que são desiguais mantém as injustiças, sendo fundamental reconhecer as particularidades dos alunos para viabilizar uma educação realmente inclusiva.

Um exemplo concreto desse conceito pode ser observado em salas de aula que adotam diferentes recursos didáticos, como materiais visuais, tecnologias de apoio e abordagens colaborativas. Nesses contextos, estudantes com e sem deficiências conseguem se engajar e aprender juntos, demonstrando que a diversidade pode trazer benefícios ao processo de aprendizado.

A abordagem inclusiva destaca a importância do papel ativo do aluno. Segundo Freire (1996), a educação deve favorecer a autonomia e o engajamento do estudante em sua trajetória de aprendizado, em consonância com os fundamentos da inclusão, ao reconhecer o estudante como agente de direitos. Um aspecto relevante diz respeito à cultura na escola. Conforme Ainscow (2009), o desenvolvimento de uma escola inclusiva está atrelado à formação de uma cultura que aprecie a diversidade e favoreça a cooperação entre todos os integrantes da comunidade escolar. Isso requer transformações nas atitudes, nas convicções e nas abordagens pedagógicas. Essa evolução é essencial para assegurar que a escola desempenhe efetivamente sua função de promover a formação integral e cidadã dos indivíduos.

A educação inclusiva, entendida tanto como princípio jurídico quanto pedagógico, está diretamente fundamentada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Este artigo estabelece que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e das famílias, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do ser humano. Essa norma representa uma nova abordagem que desafia sistemas que excluem, ao garantir que nenhum ser humano possa

ser impedido de acessar a educação devido às suas características pessoais ou à sua situação social.

Para aprofundar esse entendimento, o artigo 206 da Constituição estabelece o princípio da igualdade de oportunidades para a entrada e a permanência na escola, o que ressalta a urgência de políticas inclusivas. A questão vai além da mera garantia de matrícula, pois envolve a criação de condições efetivas para a aprendizagem. Dessa forma, a inclusão é vista como um direito essencial, em vez de uma política opcional.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) determina, no artigo 58, que a educação especial deve ser disponibilizada prioritariamente na rede regular de ensino. Essa norma representa um progresso significativo ao promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional geral, embora o uso do termo “prioritariamente” permita interpretações e ações diversas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, integrada ao sistema jurídico brasileiro com status de norma constitucional (Decreto nº 6.949/2009), enfatiza o direito à educação inclusiva em todos os níveis, de forma não discriminatória. Este acordo internacional amplia a visão da inclusão como um direito humano universal, impondo ao Brasil a responsabilidade de implementar ações efetivas para remover obstáculos à educação.

Um exemplo dessa fundamentação teórica é observado em casos em que estudantes com deficiência passam a

participar de turmas comuns com auxílio pedagógico adequado. Nesses casos, a legislação funciona como um mecanismo que assegura direitos, obrigando as instituições de ensino a se reestruturarem para acolher a diversidade, em vez de marginalizar o aluno.

A conexão entre a ideia de inclusão e o princípio da dignidade humana, estabelecido no artigo 1º da Constituição Federal, é um elemento importante. Esse princípio orienta a análise das políticas educacionais, impondo que o sistema de ensino valorize a diversidade e favoreça o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) também destaca, em seu artigo 53, o direito à educação, garantindo a todos a igualdade de oportunidades para acessar e permanecer na escola. Essa legislação fortalece a proteção legal de crianças e adolescentes com deficiência, estabelecendo que a inclusão é responsabilidade das instituições.

Um progresso significativo no entendimento da deficiência é representado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que a caracteriza como consequência da interação entre limitações e obstáculos sociais. Essa visão fortalece o modelo social da deficiência, estabelecendo legalmente que a questão não reside no indivíduo, mas nas barreiras criadas pela sociedade.

Os referenciais da educação inclusiva no Brasil mostram um avanço notável, passando de uma abordagem assistencial a uma visão fundamentada nos direitos humanos, na

igualdade e na justiça social. Essa transformação requer não apenas a criação de leis, mas também mudanças culturais e institucionais.

Nesse cenário, a análise dos fundamentos da educação inclusiva é de grande importância, pois vai além do âmbito educacional e abrange aspectos sociais, políticos e éticos essenciais à construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ao entender a inclusão como um direito fundamental e um princípio das políticas públicas, trata-se de garantir o acesso à educação e de reconhecer a diversidade como fator enriquecedor da vida em comunidade.

Para os alunos com deficiência, essa perspectiva representa uma oportunidade concreta de participação, crescimento e valorização, desafiando as práticas de exclusão comuns no passado. Para a sociedade como um todo, isso ajuda a formar cidadãos mais conscientes, solidários e aptos a conviver com as diferenças. Portanto, o fortalecimento desses fundamentos conduz a abordagens pedagógicas mais inclusivas e a estimular mudanças sociais mais abrangentes, que podem assegurar dignidade, igualdade de oportunidades e respeito pela diversidade humana.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

No Brasil, iniciativas governamentais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência progrediram consideravelmente nas últimas décadas, especialmente após

a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito universal. Desde esse marco, foram criadas várias leis e diretrizes com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência desses alunos no ambiente educacional.

A Política Nacional de Educação Especial, na visão da Educação Inclusiva (2008), é um marco importante nessa área, ao determinar que estudantes com deficiência devem ser, prioritariamente, inscritos em estabelecimentos de ensino regulares, com o recebimento de auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme apontam Glat e Blanco (2007), essa diretriz trouxe uma alteração relevante ao deslocar a ênfase da educação especial das instituições separadas para a educação convencional.

Outro fator relevante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça a necessidade de um sistema educacional acessível em todos os níveis. De acordo com Garcia (2013), as políticas públicas voltadas à inclusão no Brasil são um reflexo de uma tendência global de valorização da diversidade, embora ainda haja obstáculos à sua aplicação prática.

Pesquisadores como Saviani (2013) ressaltam que, apesar dos avanços nas diretrizes, a implementação dessas políticas requer aportes financeiros efetivos, capacitação dos professores e infraestrutura adequada nas escolas. Assim, nota-se uma desconexão entre o que está estipulado nas leis e a prática nas instituições educacionais.

A execução dessas políticas demanda coordenação entre várias instâncias do governo. Segundo Arretche (2012), a descentralização das políticas públicas no Brasil pode resultar em disparidades regionais, afetando diretamente a qualidade da educação inclusiva disponível. Um exemplo dessa realidade pode ser identificado em cidades com recursos financeiros limitados, nas quais a falta de verbas impede a contratação de especialistas e a aquisição de equipamentos adequados. Isso demonstra que a existência de legislações vigentes não assegura, por si só, a concretização da inclusão.

Nessa perspectiva, é relevante enfatizar o financiamento da educação. Conforme Pinto (2014), o aporte de recursos públicos é essencial para garantir que as escolas inclusivas operem em condições adequadas, abrangendo aspectos como infraestrutura, capacitação docente e materiais pedagógicos.

As políticas públicas também incluem a capacitação de educadores. Segundo Gatti (2010), tanto a formação inicial quanto a contínua dos professores devem incluir temas pertinentes à inclusão, preparando-os para gerenciar a diversidade no ambiente escolar. Também é importante ressaltar a função dos programas do governo, como o suporte ao Atendimento Educacional Especializado, que ajudam a complementar a educação regular e a proporcionar assistência a alunos com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 representa o principal referencial ao definir a educação como um direito acessível

a todos e ao proibir quaisquer formas de discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa base ao estabelecer que os sistemas educacionais devem garantir currículos, métodos e recursos adequados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Isso demonstra que a inclusão deve ser acompanhada de adaptações tanto pedagógicas quanto estruturais.

Um elemento essencial nesse contexto é a Política Nacional de Educação Especial, sob a ótica da Educação Inclusiva (2008), que orienta a estruturação dos sistemas de ensino para assegurar o atendimento educacional especializado (AEE). Essa diretriz determina que o AEE deve atuar como complemento ao ensino regular, visando à inclusão efetiva dos alunos.

A Lei de Inclusão Brasileira (Lei nº 13.146/2015) é fundamental para assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e proibir que instituições privadas exijam taxas extras de alunos com deficiência. Essa norma fortalece a universalidade e a não discriminação na educação.

Um caso concreto da implementação dessas diretrizes pode ser visto na exigência de inscrição de alunos com deficiência em instituições de ensino convencionais, independentemente da infraestrutura adequada que esteja ou não disponível no início. Essa norma legal obriga o sistema educacional a se adaptar gradualmente às demandas dos alunos.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também define objetivos claros voltados à inclusão, incluindo a garantia de atendimento escolar a indivíduos com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos. Este plano ressalta o empenho do governo em ampliar o acesso à educação inclusiva.

A conexão entre as políticas nos âmbitos nacional e internacional é um elemento a ser considerado nesse processo. A Agenda 2030 da ONU, com ênfase no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, destaca a importância de assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para toda a população. No entanto, a aplicação dessas diretrizes enfrenta obstáculos decorrentes da descentralização da administração. Conforme evidenciado na pesquisa, a independência dos municípios pode provocar disparidades na implementação de políticas, resultando em níveis variados de qualidade na educação inclusiva.

Outro exemplo dessa disparidade pode ser identificado nas instituições de ensino urbanas em comparação às rurais, nas quais a falta de recursos, de especialistas qualificados e de infraestrutura adequada prejudica a eficácia das ações governamentais, o que ressalta a urgência de aumento dos investimentos do Estado.

A eficácia das políticas públicas voltadas à inclusão no Brasil está atrelada a aspectos como recursos financeiros, administração eficaz e comprometimento político com a execução das diretrizes formuladas. As políticas públicas de inclusão no Brasil vêm apresentando progressos notáveis;

contudo, ainda enfrentam obstáculos na execução, no financiamento e na coordenação entre os diversos níveis governamentais.

Frente a essa realidade, a discussão sobre as políticas públicas voltadas à inclusão educacional é essencial para compreender não apenas os avanços legais alcançados, mas também os obstáculos estruturais que ainda persistem. Essa avaliação favorece diretamente a melhoria das iniciativas governamentais e o fortalecimento de práticas educacionais mais justas e igualitárias.

Para os alunos com deficiência, a implementação eficaz dessas políticas significa acesso efetivo ao aprendizado, autonomia e participação na sociedade. Para a comunidade, isso representa um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais democrático, capaz de reduzir desigualdades históricas e promover o respeito à diversidade. Assim, o debate sobre políticas de inclusão ultrapassa o âmbito da educação e assume importância crucial para a formação de uma sociedade mais inclusiva, cidadã e dedicada aos direitos humanos.

3 DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE E DA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS

Embora haja progresso nas leis e políticas, a efetivação da educação inclusiva nas instituições de ensino do Brasil continua a enfrentar diversos desafios. Um dos grandes

impedimentos diz respeito à acessibilidade, que precisa ser entendida de forma abrangente, englobando aspectos físicos, pedagógicos e comportamentais.

Em relação à acessibilidade física, diversas instituições de ensino ainda carecem de infraestrutura adequada, como rampas, sanitários adaptados e sinalização acessível. De acordo com Sasaki (2009), a falta dessas condições prejudica tanto o acesso quanto a continuidade dos estudantes com deficiência no espaço escolar, o que ressalta a urgência de investimentos públicos mais eficazes.

Na área da educação, destaca-se a falta de capacitação adequada dos educadores para lidar com a diversidade nos ambientes de ensino. Pletsch (2014) aponta que numerosos professores se sentem inadequadamente preparados para implementar práticas inclusivas, o que pode levar à marginalização na própria escola. A autora enfatiza a relevância da formação continuada e do suporte institucional para a promoção de uma abordagem pedagógica inclusiva.

As barreiras de atitude representam um obstáculo importante. Atitudes preconceituosas, estigmas e a falta de compreensão sobre a inclusão podem interferir na convivência e no aprendizado dos estudantes com deficiência. Segundo Freitas (2013), desenvolver uma cultura inclusiva requer uma mudança de perspectiva e a apreciação da diversidade como fator que enriquece o processo educacional.

Assegurar a acessibilidade nas instituições de ensino implica não modificar fisicamente os ambientes, mas

promover uma mudança estrutural e cultural que envolva todos os membros da comunidade escolar. A superação desses obstáculos é fundamental para que as políticas públicas voltadas à inclusão se concretizem de forma eficaz.

Um desafio relevante diz respeito à adequação do currículo. De acordo com Beyer (2006), o currículo educacional frequentemente não atende às demandas dos estudantes com deficiência, o que exige ajustes que possibilitem a inclusão de todos no processo de aprendizado. Um exemplo concreto pode ser identificado em contextos em que o docente se limita a métodos convencionais de ensino, como aulas teóricas, o que pode tornar o aprendizado mais desafiador para estudantes com deficiência auditiva ou intelectual. A falta de ferramentas, como intérpretes de Libras ou materiais adaptados, prejudica o desenvolvimento educacional.

A carga excessiva de trabalho dos educadores afeta a inclusão. Segundo Oliveira (2013), a escassez de suporte institucional e de equipes de diversas especialidades torna mais desafiadora a adoção de métodos de ensino inclusivos. É muito importante considerar o envolvimento da família. De acordo com Dessen e Polonia (2007), a colaboração entre a escola e a família é essencial para o êxito da inclusão, pois contribui para o monitoramento e a evolução do aluno.

É fundamental ressaltar o papel das tecnologias assistivas, que têm potencial para facilitar o acesso ao conhecimento e incentivar a autonomia dos estudantes. Contudo, diversas instituições de ensino ainda carecem desses recursos ou enfrentam dificuldades em seu uso adequado.

As dificuldades de acessibilidade nas escolas do Brasil estão intimamente ligadas ao abismo existente entre as normas estabelecidas e as condições reais das instituições de ensino. Apesar da garantia do direito à educação inclusiva pela Constituição Federal e pela Lei Brasileira de Inclusão, sua implementação ainda esbarra em barreiras tanto estruturais quanto culturais.

A Lei de Inclusão Brasileira (Lei nº 13.146/2015) determina a necessidade de assegurar a acessibilidade nas áreas arquitetônicas, comunicacionais e educacionais das instituições de ensino. Entretanto, diversas escolas ainda carecem de rampas, elevadores ou recursos adequados, o que prejudica o acesso de estudantes com deficiência.

Outro obstáculo diz respeito à capacitação de professores, prevista na LDB como obrigação dos sistemas de ensino. No entanto, muitos professores ainda não dispõem da formação necessária para lidar com a diversidade, o que dificulta a adoção de práticas inclusivas.

A normativa também estabelece o AEE, embora sua implementação ainda esteja restrita a diversas áreas do país. Essa situação ressalta a urgência de aumentar os investimentos e de assegurar a presença de especialistas capacitados nas instituições de ensino. Um exemplo comum é o de instituições de ensino que aceitam alunos com deficiência, mas carecem de recursos educacionais adequados, como materiais em braille ou intérpretes de Língua de Sinais. Nesses casos, a inclusão é apenas simbólica, sem assegurar uma aprendizagem efetiva.

Outro ponto relevante refere-se às barreiras ligadas às atitudes, que não se resolvem apenas por meio de legislações. Os preconceitos e a falta de preparação da comunidade educacional podem dificultar a inclusão, evidenciando que a transformação cultural é tão essencial quanto a mudança estrutural.

A legislação ressalta a importância de modificar o currículo, assegurando que os conteúdos sejam acessíveis a todos os alunos. Entretanto, diversas instituições de ensino ainda adotam abordagens uniformes, o que restringe a inclusão de estudantes com deficiência. A ausência de articulação entre as políticas de educação e os setores de saúde e de assistência social prejudica o suporte integral aos alunos, o que ressalta a urgência de iniciativas que envolvam múltiplas áreas.

Um exemplo significativo diz respeito à carga de trabalho excessiva enfrentada pelos educadores, que frequentemente se veem obrigados a modificar tarefas sem o suporte necessário por parte das instituições, o que prejudica a qualidade da educação. Assim, os obstáculos à acessibilidade demonstram que a inclusão nas escolas vai além da mera existência de leis, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e culturais, a serem realizadas de forma conjunta e permanente.

Nesse cenário, a análise dos desafios relacionados à acessibilidade e à implementação da inclusão nas instituições de ensino torna-se fundamental para compreender as limitações que ainda dificultam a efetivação

de uma educação genuinamente inclusiva. Essa avaliação ajuda na formulação de estratégias mais eficazes, auxiliando gestores, educadores e responsáveis pela elaboração de políticas públicas a superar essas barreiras.

Para os alunos com deficiência, lidar com esses obstáculos significa aumentar suas chances de aprendizado, de participação e de desenvolvimento pessoal. Para a comunidade, isso representa a oportunidade de criar um ambiente mais equitativo, solidário e democrático, em que as diversidades são respeitadas e valorizadas. Portanto, confrontar os desafios da inclusão nas escolas não apenas eleva a qualidade educacional, mas também reforça os valores de igualdade, cidadania e dignidade humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada neste estudo revelou que a educação inclusiva no Brasil progrediu consideravelmente no âmbito legal e normativo, firmando-se como um direito básico, respaldado por importantes leis e políticas governamentais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial voltada para a Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão são fundamentos essenciais para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência no sistema de ensino.

Apesar dos progressos alcançados, a pesquisa mostrou que a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios

significativos no dia a dia das escolas. Apenas ter leis não é suficiente para garantir uma educação inclusiva de qualidade; são necessárias ações práticas que proporcionem condições reais para a aprendizagem. Entre os principais desafios encontrados, sobressaem-se a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de capacitação inicial e contínua dos educadores, a escassez de materiais didáticos adaptados e a persistência de barreiras atitudinais no ambiente escolar.

Merecem atenção as disparidades regionais e a necessidade de descentralização das políticas públicas, que influenciam diretamente a qualidade da educação inclusiva disponível. Cidades com menos recursos enfrentam maiores desafios para oferecer serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado, o que ressalta a urgência de uma distribuição mais justa dos investimentos públicos.

O estudo também evidenciou que a inclusão vai além da esfera estrutural, demandando transformações culturais e pedagógicas. A criação de uma escola inclusiva requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e familiares, bem como a valorização da diversidade como aspecto essencial do processo educativo.

Nesse contexto, fica claro que a promoção da acessibilidade deve ser entendida de forma abrangente, incluindo não apenas as dimensões físicas, mas também as pedagógicas e sociais. A adequação do currículo, a implementação de

tecnologias assistivas e o aprimoramento da formação dos professores são medidas fundamentais para assegurar a participação plena dos alunos com deficiência.

Conclui-se que o debate acerca da inclusão nas escolas tem grande importância social, pois contribui para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e dedicada à defesa dos direitos humanos. A educação inclusiva traz vantagens não apenas para os estudantes com deficiência, mas também para toda a comunidade educacional, ao incentivar princípios como respeito, empatia e apreciação da diversidade.

Portanto, pode-se afirmar que, apesar dos importantes progressos do Brasil em políticas públicas voltadas à inclusão, é crucial intensificar os esforços para a efetiva aplicação dessas políticas. A continuidade dos investimentos, a capacitação adequada, uma administração eficaz e uma mudança cultural são fatores essenciais para que a inclusão se transforme de um conceito ideal em uma realidade palpável nas instituições de ensino do país.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988. **Revista Direitos Humanos Fundamentais**, 2008.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado; MACHADO, Charliton José. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 2018.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 2011.

BORGES, Raimundo Nonato de Oliveira. Uma análise da legislação brasileira sobre educação especial e inclusiva. **JSIHS**, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/jsihs>

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação inclusiva:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão:** avanços e desafios. Campinas: Autores Associados, 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto da educação inclusiva. *In:* GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HELENO, Alex Rezende. Educação inclusiva: legislação, escola e sociedade. **Revista Educação Inclusiva**, 2022.
Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/530

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: formação de professores e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, no trabalho e na educação. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Joselma Valdevino Ferreira. A evolução histórica da legislação de inclusão no Brasil: da segregação à perspectiva inclusiva. **Revista Internacional Integrada de Ciencias**, v. 5, n. 52. Florianópolis – SC, out. 2025. Disponível em: [https://iiscientific.com/ojs/index.php/iis/pt BR/article/view/251/130](https://iiscientific.com/ojs/index.php/iis/pt_BR/article/view/251/130)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA

Adriene Abrante Gomides Furtado

Ana Carla da Silva Borges Tavares

Ana Paula de Andrade Silva Alencar

Cristiane de Almeida Barbosa

Edisléia Batista dos Santos

Jussara Barboza Barauna

Maria Rita da Cunha

Raylla Trindade da Silva

Simone Tonello Pereira de Mello

Thais Silva Rodrigues



RESUMO

Neste capítulo, abordaremos o papel da educação a distância (EaD) nas estratégias educacionais no cenário pós-pandemia, considerando as mudanças decorrentes da implementação e do avanço da era digital. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, que analisa as transformações ocorridas entre 2020 e 2025, sublinhando a influência das tecnologias digitais de informação e comunicação nos métodos de ensino e de aprendizagem. Os achados evidenciam que a pandemia de COVID-19 acelerou a expansão da EaD, solidificando-a como uma alternativa importante e necessária para a continuidade da educação e a ampliação do acesso ao ensino. No entanto, destacam-se desafios relacionados à disparidade de acesso às tecnologias, à capacitação dos educadores e à qualidade das práticas pedagógicas. Ademais, a avaliação das políticas públicas revela progresso na regulamentação e na expansão dessa modalidade, mas também indica a necessidade de um controle mais rigoroso da qualidade e da equidade. Conclui-se que a EaD tem grande potencial para promover uma educação mais inclusiva, desde que acompanhada de investimentos em infraestrutura, inovação pedagógica e políticas educacionais eficazes.

1 INTRODUÇÃO

A era digital refere-se ao período atual da história, que começou na segunda metade do século XX, com a

Terceira Revolução Industrial, caracterizada pelo rápido desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. Promoveu mudanças significativas, entre as quais avanços na ciência, na saúde e na educação, ampliando o acesso à cultura e à informação e possibilitando, ampliando e melhorando novas formas de trabalho e de aprendizagem. Na educação, a era digital se materializa no uso de plataformas digitais, no ensino remoto e em recursos interativos.

Nesse contexto, o ensino à distância (EaD), impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais, tornou-se uma das principais abordagens para ampliar e democratizar o acesso à educação nas últimas décadas. Contudo, foi com a chegada da pandemia de COVID-19 que essa forma de ensino ganhou uma importância ainda maior nas políticas educacionais, sendo implementada de maneira emergencial e, posteriormente, integrada de forma mais estruturada aos sistemas educacionais. Nesse cenário, as tecnologias digitais deixaram de ser consideradas ferramentas auxiliares e passaram a desempenhar um papel primordial na mediação do processo de ensino e aprendizagem, transformando práticas pedagógicas, modelos institucionais e diretrizes governamentais.

Apesar dos progressos alcançados, a implementação da EaD no período pós-pandemia expõe diversos obstáculos que comprometem sua eficácia. Dentre esses obstáculos, sobressaem-se as disparidades no acesso a tecnologias, a falta de capacitação dos professores para integrar recursos digitais no ensino, a qualidade do aprendizado oferecido e as

falhas nas políticas públicas para acompanhar as rápidas inovações tecnológicas. Assim, questiona-se: em que medida a educação a distância, mediada por tecnologias digitais, foi efetivamente integrada às políticas educacionais com o objetivo de promover uma educação de qualidade e inclusiva no cenário pós-pandêmico?

O principal objetivo é investigar a função da educação a distância nas políticas educacionais no cenário pós-pandemia, enfatizando as oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais e os obstáculos à sua implementação efetiva. Os objetivos específicos são: (a) reconhecer as principais mudanças nas políticas educacionais relacionadas à EaD no período de 2020 a 2025; e (b) analisar os desafios estruturais, pedagógicos e tecnológicos que influenciam a qualidade e a equidade dessa forma de ensino.

A importância acadêmica desta pesquisa reside em sua contribuição para o aprofundamento das reflexões sobre a interconexão entre ensino, tecnologia e políticas públicas, sobretudo em um momento de rápidas transformações e de consolidação. Sob a perspectiva social, o estudo torna-se relevante pela urgência de compreender as fronteiras e as potencialidades da EaD na viabilização de uma educação mais acessível e inclusiva, considerando as disparidades no acesso às tecnologias digitais.

Quanto à viabilidade, a pesquisa fundamenta-se em publicações científicas recentes sobre o assunto, especialmente as publicadas entre 2020 e 2025, o que permite uma avaliação atual e sólida do fenômeno em questão. O acesso a

bancos de dados acadêmicos e a documentos oficiais relacionados a políticas educacionais fortalece a pesquisa.

A pesquisa é estruturada metodologicamente como uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada por meio de revisão da literatura. O estudo examina artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações, além de documentos regulamentares publicados entre 2020 e 2025, enfatizando pesquisas sobre educação a distância, uso de tecnologias digitais e sua relação com as políticas educacionais no cenário pós-pandêmico. A análise dos dados é interpretativa e tem como objetivo identificar tendências, desafios e perspectivas que definem o panorama atual da EaD.

2 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA ERA DIGITAL

A era digital redefine a forma como a sociedade se organiza, exigindo novas competências, como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de lidar com grandes volumes de informação. Esse ambiente é caracterizado pela interconexão em rede, pela rapidez na comunicação e pela importância das tecnologias digitais na mediação das interações sociais, econômicas e educacionais. Nesse contexto, surge a educação a distância (EaD), que, segundo Neves e Lemos (2020, p. 22),

é uma modalidade de ensino eficiente e eficaz para contemplar grandes contingentes de pessoas de forma efetiva. O Brasil encontra-se numa fase de consolidação da EAD, sobretudo

no Ensino Superior, que apresenta um crescimento expressivo e sustentado. Conforme dados do Ministério da Educação do Brasil (MEC), um em cada cinco novos alunos de graduação ingressa em um curso à distância.

A EaD cresceu consideravelmente no século XXI, impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais e da internet, o que resultou em diversas nomenclaturas e em certa confusão quanto aos conceitos da área. Conforme asseveram Calvosa et al. (2024, p. 2),

Determinar o conceito de ensino à distância é complexo devido às diversas definições existentes. Embora 'ensino à distância' e 'educação a distância' possam ter diferenças específicas, muitos estudos e a literatura na área da educação utilizam esses termos como sinônimos. Essa prática é justificada pelas metodologias sobrepostas que caracterizam ambos. Por exemplo, ambos envolvem o ensino mediado por tecnologias que permitem a interação educacional sem a necessidade de proximidade física entre instrutores e estudantes.

O aumento da EaD está profundamente associado à ampliação do acesso à rede, à disseminação de dispositivos eletrônicos pequenos e móveis e à integração de espaços virtuais de estudo, o que expandiu as oportunidades de interação entre educadores, alunos e materiais de aprendizagem. Nesse cenário de cultura digital e de presença tecnológica em todo lugar, a EaD passou a desempenhar diferentes papéis e a se adaptar às mudanças da sociedade digital.

Na análise de Rocha, Joye e Moreira (2020, p. 3), “a internet, assim como as TD, seria considerada, em tempos atuais, uma necessidade básica, tal como as redes de

abastecimento de água e luz, para qualquer cidadão do mundo”. Em virtude das mais diversas transformações, a EaD se fez presente em diferentes espaços, recebendo denominações conforme a ampliação e a aplicação de suas funções. Dessa forma, o ensino expande-se para diversas plataformas digitais, o que facilita a adaptação do tempo e do local de aprendizado, além de possibilitar a personalização das trajetórias educacionais. Neves e Lemos (2020, p. 23) argumentam que

A democratização do acesso à educação, resultado também das conexões tecnológicas e da sociedade telemática em que se vive atualmente, é outro tema a ser considerado. Pois é nessa conjuntura que a educação a distância surge como um modelo apropriado para superar os desafios educacionais brasileiros. (...), O Brasil caracteriza-se como um espaço democrático de convivência de ofertas de EAD e, dessa forma, propicia o atendimento aos excluídos, cumprindo seu papel de escola para muitos indivíduos, com cursos oferecidos tanto em instituições públicas quanto privadas.

Nesse contexto, o EaD se estabelece como uma abordagem metodológica, bem como uma estratégia política e social, para ampliar o acesso à educação, em uma nação que enfrenta desigualdades regionais e obstáculos ao ensino presencial. No entanto, sua implementação demanda investimentos em tecnologia, capacitação de professores e promoção da inclusão digital, a fim de evitar a reprodução

das mesmas disparidades que se propõe a solucionar. Para Schuartz e Sarmiento (2020, p. 430)

Não se deve imputar a responsabilidade pela apropriação tecnológica apenas ao professor. Certamente que a motivação é importante, mas há que se ter uma escola desejosa de renovação e capaz de oferecer subsídios para que a ação docente seja instigante e inovadora.

Sob essa ótica, compreende-se que o fortalecimento da EaD se baseia na ação individual dos professores, bem como na colaboração coletiva e institucional, que requer investimentos em infraestrutura, capacitação contínua e políticas educacionais implementadas de forma satisfatória, de acordo com a realidade de cada escola. A implementação eficaz das tecnologias no ensino demanda ambientes educativos prontos para inovar e sustentar práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e inclusivas, assegurando que a transformação digital realmente promova a qualidade e a equidade na educação.

3 TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS E NOVAS DINÂMICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão revolucionando os métodos de ensino e de aprendizado, especialmente na EaD. Esse fenômeno se acentuou de forma expressiva com a chegada da pandemia de COVID-19, que exigiu o distanciamento social e levou

instituições de ensino ao redor do globo a adotar, com urgência, métodos de ensino que utilizavam tecnologias digitais.

Com o progresso das TDIC, surgiram novos espaços de aprendizado para que professores e alunos possam se comunicar, compartilhar conhecimentos e desenvolver saberes em conjunto. De acordo com Hodges et al. (2020), essa fase destacou a distinção entre o ensino remoto emergencial e a educação a distância previamente planejada, sublinhando a importância de modelos pedagógicos bem estruturados e cuidadosamente elaborados para o contexto digital.

Nesses espaços, o envolvimento ocorre por meio de recursos tecnológicos, como plataformas e materiais didáticos, que atuam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, o qual, segundo Neves e Lemos (2020), deve ocorrer mediante uma estratégia pedagógica sólida que reconheça a trajetória da modalidade e impeça a repetição de métodos convencionais, para que os alunos não assumam um papel passivo. Nesse contexto, a vivência da pandemia também acelerou a inovação no ensino, aumentando a adoção de metodologias ativas, como a colaboração entre alunos e o ensino híbrido, que se mantêm no ambiente pós-pandemia como práticas estabelecidas (UNESCO, 2021). Para tanto, Neves e Lemos (2020) sugerem uma abordagem educacional focada na interação, na cooperação e na cocriação do saber, por meio de grupos de aprendizagem.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) mostram-se essenciais, uma vez que proporcionam interação em

tempo real e fora do tempo real. Disseminação de informações; interação entre os integrantes; criação de ações em conjunto. Ao longo da pandemia e depois dela, esses locais ganharam importância ainda maior, servindo como pilares da educação, possibilitando a manutenção das atividades escolares, bem como a expansão do acesso ao ensino para diversos grupos.

A tecnologia, particularmente os AVA e outras ferramentas digitais, é fundamental para o sucesso da EaD, sempre que estiver integrada a uma abordagem pedagógica reflexiva, interativa e focada no aluno, que seja um processo ativo, interativo e conectado, em que a tecnologia e as práticas pedagógicas se unem para facilitar uma aprendizagem relevante e colaborativa. O período após a pandemia demonstrou que a EaD, além de ser uma solução temporária, é uma abordagem fundamental para promover o acesso ao ensino, o que requer investimentos contínuos na capacitação de professores, na infraestrutura tecnológica e na inclusão digital. Neves e Lemos (2020, p. 24) concluem que

Portanto, a combinação entre tecnologia e educação a distância, associada à interação e ao compartilhamento de conhecimento, pode proporcionar um ambiente estimulante para o aprendizado e melhorar significativamente o desempenho do aluno e o desenvolvimento de um curso a distância. (Neves e Lemos, 2020, p. 24).

Dessa forma, o impacto da pandemia consolida a EaD como um elemento essencial nos sistemas educacionais atuais, confirmando sua capacidade de revolucionar as

dinâmicas de ensino e de aprendizagem em uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

4 DESAFIOS, POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EAD

O estudo realizado por Pessato, Nogueira e Veloso (2020) apresenta uma visão da trajetória histórica e normativa da EaD no Brasil, expondo seu desenvolvimento, regulamentação e expansão ao longo dos governos. De acordo com as autoras, a EaD obteve seu reconhecimento legal em 1996, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), destacando-se, particularmente, o artigo 80 (Brasil, 1996, s/p), que promove a expansão dessa forma de ensino.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.
[\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a distância, bem como a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos

sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [\(Regulamento\)](#)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

~~I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;~~

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; [\(Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012\)](#)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O artigo 80 da LDB 9394/96 determina que o governo promova a EaD em todas as formas e níveis de ensino, que seja disponibilizada por organizações autorizadas pelo governo federal, e que a União estabeleça normas para testes e certificados. As instituições de ensino são responsáveis pela análise, supervisão e aprovação dos cursos, podendo operar de maneira integrada, com a EaD contando com apoios específicos, incluindo a redução de despesas com transmissão, o acesso a plataformas educacionais e a disponibilidade de espaço gratuito em veículos de comunicação.

Segundo Pessato, Nogueira e Veloso (2020), antes da promulgação da LDB, já havia iniciativas inovadoras, como os cursos oferecidos pela Universidade Federal de Mato

Grosso (UFMT). No entanto, com a implementação da LDB, surgiram várias diretrizes e regulamentações, especialmente entre 1998 e 2002, destinadas a normatizar a acreditação de instituições e a estruturar a oferta de cursos online.

Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, a EaD ganhou respaldo legal e institucional, passando a ser organizada e normatizada. Na gestão de Lula, entre 2003 e 2010, houve ampliação da EaD, com destaque para a fundação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, uma iniciativa que buscou fortalecer a capacitação de professores e promover um acesso mais democrático ao ensino superior. No período de 2011 a 2016, na gestão de Dilma Rousseff, as políticas já existentes foram mantidas, com ênfase no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que promoveu o crescimento da EaD (Pessato, Nogueira e Veloso, 2020).

Durante a gestão de Michel Temer (2016 e 2018), foram implementadas alterações significativas, incluindo a adaptação das normas, o que simplificou a criação de cursos e centros de EaD e resultou em um aumento expressivo na disponibilidade desses cursos e centros. Essa liberalização favoreceu a rápida expansão da EaD, mas também suscitou inquietações quanto à qualidade do aprendizado. Em 2018, estabeleceu-se o Dia Nacional da Educação a Distância, celebrado em 27 de novembro (Pessato, Nogueira e Veloso, 2020).

De maneira geral, a EaD é vista como uma abordagem significativa para ampliar o acesso à educação, particularmente para indivíduos em áreas remotas ou que enfrentam

barreiras para frequentar aulas presenciais. Essa abordagem estabeleceu-se como uma opção significativa no Brasil, embora ainda precise lidar com obstáculos relacionados à qualidade, à normatização e ao crescimento sustentável.

Na pesquisa empírica realizada por Calvosa et al. (2024), os autores buscaram identificar, entre os alunos de um curso de Administração, os prós e contras da EaD, ressaltando de que maneira essas percepções impactam a eficácia e a estrutura dessa forma de ensino. Isso porque compreendem que essa abordagem tem se expandido e sido cada vez mais analisada para se ajustar às demandas contemporâneas. Essa percepção evidencia a importância de considerar os alunos como protagonistas do processo de ensino, uma vez que suas vivências práticas possibilitam uma compreensão mais aprofundada das limitações e das oportunidades do ensino remoto.

Na análise de Schuartz e Sarmento (2020), as transformações impulsionadas pela era da informação requerem métodos inovadores de ensino e aprendizagem e demandam atualização contínua de alunos e professores. Apesar dos estudantes já terem conhecimento tecnológico, os professores ainda fazem uso dessas ferramentas de maneira restrita, frequentemente devido à insegurança ou à percepção de que elas representam um risco. Obviamente, a tecnologia não pode substituir o professor, mas necessita da sua intervenção para promover uma aprendizagem eficaz.

Schuartz e Sarmento (2020) argumentam que as TDICs devem ser consideradas recursos educacionais que

potencializam o aprendizado, ampliam o acesso à informação e contribuem para a construção do conhecimento. Igualmente relevante é a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e o trabalho conjunto de professores e especialistas em tecnologia para otimizar o uso desses recursos. O ensino precisa se transformar, adotando novas metodologias, especialmente no âmbito digital, para atender às exigências da educação atual. A presença de tecnologias na educação contemporânea é fundamental, mas seu êxito está intimamente ligado à formação, à flexibilidade e ao envolvimento dos educadores.

Segundo Calvosa et al. (2024), entre os principais benefícios, destacaram-se: a possibilidade de horários flexíveis, o aprimoramento do gerenciamento do tempo, o aprimoramento do autocontrole, a possibilidade de estudar em outros ambientes além da universidade, o aproveitamento eficiente de recursos e a praticidade. Constataram-se também desvantagens que "relacionam-se à falta de interatividade entre facilitadores e alunos, às dificuldades em manter uma rotina de estudos consistente devido à ausência de acompanhamento presencial e aos obstáculos para resolver dúvidas prontamente" (p. 12). Assim, nota-se que, mesmo com a flexibilidade e autonomia que a EaD proporciona, essa modalidade requer um nível elevado de responsabilidade por parte do estudante, além de abordagens pedagógicas que reduzam o isolamento entre educadores e alunos.

Por fim, Calvosa et al. (2024) concluíram que a ausência de contato físico pode comprometer alguns elementos importantes: a troca de experiências; o desenvolvimento de

círculos de interação; e a garantia da excelência da educação. E expõe algumas observações negativas, como: educação automatizada, restrições das plataformas digitais e descontentamento com os instrumentos de comunicação. O estudo desses autores sinaliza a urgência de aprimorar as abordagens pedagógicas e as ferramentas tecnológicas empregadas. Nessa perspectiva, o progresso da EaD precisa se concentrar na qualidade da oferta, o que demanda aportes constantes em inovação educacional e em tecnologias que promovam a interação, a colaboração e a produção de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD tornou-se uma modalidade de ensino fundamental na era digital atual, especialmente após a pandemia. O progresso das tecnologias digitais de informação e comunicação expandiu as oportunidades de acesso ao conhecimento bem como revolucionou as abordagens de ensino e aprendizado, demandando novas habilidades de estudantes, educadores e instituições.

A crise da COVID-19 impulsionou esse fenômeno, acelerando a adoção da EaD e evidenciando suas vantagens e desvantagens. De um lado, essa abordagem foi fundamental para a manutenção das atividades escolares e para a ampliação do acesso à educação. Por outro lado, expôs desigualdades estruturais no acesso a recursos tecnológicos, na capacitação dos professores e na eficácia das metodologias de ensino.

No âmbito das políticas de educação, a EaD vem sendo gradualmente adotada como estratégia para ampliar a oferta de ensino, especialmente no Brasil, onde sua regulamentação e expansão têm sido essenciais para alcançar grupos historicamente marginalizados. Contudo, a flexibilização das normas e o rápido crescimento dessa modalidade exigem atenção redobrada à qualidade, à avaliação dos cursos e à elaboração de diretrizes que acompanhem a complexidade do ambiente digital atual.

As opiniões dos alunos demonstram que, apesar de a EaD apresentar benefícios consideráveis — como a flexibilidade, a autonomia e a conveniência —, ainda existem desafios significativos, especialmente no que diz respeito à interação, ao envolvimento e à construção colaborativa do aprendizado. Esses elementos sublinham a importância de um investimento contínuo em metodologias ativas, em espaços virtuais mais dinâmicos e em abordagens pedagógicas centradas no estudante.

Conclui-se que a EaD desempenha um papel importante na construção de um sistema educacional mais inclusivo e alinhado às exigências da sociedade digital. No entanto, sua eficácia está diretamente vinculada à sinergia entre políticas públicas sólidas, infraestrutura tecnológica adequada, capacitação de professores e abordagens pedagógicas criativas. Apenas dessa forma será viável converter o potencial da EaD em uma realidade educacional de maior qualidade e eficácia.

Nesse sentido, sugere-se que investigações futuras se aprofundem na exploração de abordagens educacionais inovadoras que utilizem tecnologias digitais, bem como na avaliação de políticas públicas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito dos alunos na EaD. É importante que haja uma colaboração eficaz entre o governo, as instituições de ensino e a sociedade civil para desenvolver um modelo educacional mais inclusivo e alinhado às exigências atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Presidência da República / Casa Civil / Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

CALVOSA, Marcello Vinicius Doria; FORTUNATO, Wellington dos Santos; MACEDO, Julio Cesar Silva; PINHEIRO, Joao Luis Alves; ALMEIDA, Andreia Cristina Resende de. Oportunidades, Vantagens e Desafios do Ensino a Distância: Percepções de Estudantes de Administração do Rio de Janeiro. **XXI SE-GeT** – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2024. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos24/7435106.pdf>

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

NEVES, Thiago Tavares das; LEMOS, Elizama das Chagas. Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância. **Comunicação & Educação**, ano XXV, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863553>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PESSATO, Rusilei Luzia da Costa; NOGUEIRA, Patrícia Simone; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A EAD e as políticas educacionais: principais discussões e marcos legais. **III Seminário de Educação a Distância: Diálogos sobre EaD e uso das TDIC na educação: regulamentação em tempos recentes** - de 3 a 6 de novembro de 2020. Brasília/DF – online. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14651/14496>. Acesso em: 29 abr. 2026.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte; JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia. A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e10963390, 2020(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3390>

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429–438, set./dez. 2020. ISSN 1982-0259. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2026.

UNESCO. **Education in a post-COVID world**: Nine ideas for public action. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>

A EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL, OS DESAFIOS E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS RURAIS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Adriene Abrante Gomides Furtado

Ana Maria Pereira do Nascimento

Camila Fernanda de Oliveira Silva Souza

Cristiane de Almeida Barbosa

Janice Aparecida Costa de Almeida

Jucelia Santana de Sena

Mara da Silva Santana

Maria Camilo Azevedo Moraes

Milena Rodrigues Mendes

Rosimeire Batista Ferreira



RESUMO

Este capítulo investiga a educação rural no Brasil, enfatizando as políticas públicas, os obstáculos estruturais e as particularidades das comunidades rurais e tradicionais, com base em publicações de 2010 a 2026. A análise aborda a mudança de uma abordagem tradicional da educação no campo, que se adapta ao modelo urbano, em direção à educação do campo, que reconhece e valoriza os conhecimentos, culturas e territórios das populações rurais. A pesquisa revela avanços em termos legais e políticos, mas também destaca as dificuldades na aplicação dessas políticas, incluindo o fechamento de escolas, a fragilidade da infraestrutura e a formação inadequada de professores. E enfatiza a necessidade de currículos contextualizados, do engajamento da comunidade e da ligação entre a educação e o desenvolvimento social. A conclusão aponta que, apesar dos avanços, persistem desafios significativos para assegurar uma educação equitativa e de qualidade nas áreas rurais, sendo essencial a implementação de políticas públicas mais eficazes e que respeitem as realidades locais.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação no meio rural tem se estabelecido como um campo de pesquisa e de elaboração de políticas públicas, caracterizado por articulações históricas, conflitos de concepções e desafios estruturais. Ao contrário da visão clássica de educação rural, muitas vezes ligada a

modelos urbanos adaptados, a educação do campo surge como uma proposta baseada nas necessidades, identidades e modos de vida das comunidades rurais e tradicionais, buscando valorizar seus conhecimentos, culturas e territórios. Nesse cenário, a produção acadêmica recente (2016–2026) destaca um esforço de solidificação teórica e política na área, ao mesmo tempo em que expõe tanto a continuidade quanto os novos desafios.

A literatura atual ressalta que, apesar de avanços notáveis na implementação de políticas públicas voltadas à educação rural, incluindo programas federais e diretrizes específicas, ainda persistem barreiras que dificultam a aplicação efetiva dessas políticas nas áreas rurais. Pesquisas indicam que problemas como infraestrutura inadequada, dificuldades de acesso, fechamento de escolas e ausência de investimentos adequados comprometem a garantia do direito à educação de qualidade nessas localidades. Verifica-se que algumas políticas educacionais mais recentes tendem a reforçar uma visão urbana, ignorando as particularidades socioculturais e produtivas das comunidades rurais.

Um tema que aparece com frequência nas publicações é a especificidade da educação nas áreas rurais. A literatura destaca a importância de currículos adaptados, de formação de professores adequada e de uma estrutura escolar flexível, capaz de interagir com realidades como o trabalho agrícola, os grupos multisseriados e as interações comunitárias. Estudos recentes indicam, por exemplo, que a presença de turmas multisseriadas, a evasão escolar decorrente do trabalho no campo e a falta de recursos humanos e materiais afetam

diretamente os processos de ensino e de aprendizagem. Esses fatores sublinham a relevância de abordagens pedagógicas que considerem as condições reais de existência dos alunos.

No contexto da pesquisa científica, as revisões sistemáticas mostram uma alta concentração de estudos qualitativos, com forte ênfase em análises contextuais e regionais, destacando a variedade de vivências e a complexidade da educação rural no Brasil. Paralelamente, nota-se um aumento nas investigações que conectam educação, movimentos sociais e políticas públicas, o que sublinha a relevância histórica das lutas sociais na formação desse campo educacional. Essa produção aponta para progressos na compreensão do assunto bem como revela lacunas que exigem novas investigações, especialmente em meio às recentes mudanças políticas e econômicas.

Neste contexto, este trabalho visa analisar publicações entre 2010 e 2026 sobre educação rural, com ênfase nas políticas públicas, nos obstáculos enfrentados e nas particularidades das realidades rurais e das comunidades tradicionais. O intuito é organizar as principais tendências da pesquisa acadêmica, reconhecer avanços e desafios nas políticas educacionais e enriquecer a discussão sobre a asseguuração do direito à educação em áreas rurais, considerando suas diversas dimensões sociais, culturais e políticas.

A importância desta pesquisa se revela nas esferas acadêmicas e sociais, pois a educação rural continua sendo um assunto fundamental para compreender as disparidades

educacionais e para o desenvolvimento de políticas públicas mais equitativas e adaptadas à realidade. Na perspectiva acadêmica, a pesquisa é essencial para a organização e atualização do conhecimento gerado entre 2010 e 2026, apresentando uma análise crítica das principais correntes, avanços e lacunas observados na literatura recente. No contexto social, a pesquisa está vinculada à atenção às necessidades e às características das comunidades rurais e tradicionais.

Ao relacionar a pesquisa acadêmica à realidade social, este estudo faz parte de uma iniciativa mais ampla que busca defender a educação como um direito humano essencial. Enfatiza a importância de se implementarem políticas educacionais que ampliem o acesso, assegurem condições reais de permanência e promovam uma aprendizagem significativa para as pessoas do campo.

A educação nas áreas rurais deve ser considerada parte de um esforço para promover avanços sociais, econômicos e culturais. Ao adotar perspectivas contemporâneas, a melhoria do acesso a uma educação de qualidade nessas regiões está profundamente relacionada à redução das desigualdades, ao fortalecimento das identidades locais e à promoção da equidade social. Dessa forma, ao discutir a educação no campo, é preciso refletir também sobre o papel do Estado, das políticas públicas e das comunidades na criação de condições mais justas para a vida dos habitantes rurais.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação rural no Brasil tem, ao longo da história, sido afetada por profundas desigualdades e pela predominância de políticas educativas que favorecem os centros urbanos. As Diretrizes Operacionais para a Educação Rural (Brasil, 2003, p. 3) apontam que

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, período em que se intensificou o debate sobre a importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

Na tabela a seguir, encontram-se os avanços legais da educação rural no Brasil e suas principais características.

Tabela 3 - Características da educação rural

Período / Marco	Características principais	Finalidade predominante
1923 – Congresso da Agricultura	Estabelecimento de instituições agrícolas de apoio; instrução para crianças em situação de vulnerabilidade	Supervisão comunitária e capacitação de recursos humanos
Constituição de 1934	Valorização da educação enquanto um direito; financiamento para áreas rurais	Disseminação da educação em áreas rurais
Constituição de 1937	Foco na formação profissional nas áreas urbanas; diminuição da importância do ensino no setor agrícola	Capacitação para a atuação na indústria

Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946)	Organização da educação técnica em agricultura; entrada no ensino universitário	Capacitação profissional para comunidades de baixa renda
Constituição de 1946	Descentralização; obrigações das organizações empresariais	Diminuição da função do governo
Constituição de 1967	Manutenção da lei anterior; deveres das empresas	Manutenção do sistema produtivo
Emenda Constitucional de 1969	Educação básica obrigatória em certa medida relacionada ao setor empresarial; exclusão do segmento agrícola da capacitação profissional	Manutenção das disparidades
LDB nº 4.024/1961	Pouca atenção à educação no campo; ênfase na adequação ao ambiente	Adaptação ao padrão predominante
Lei nº 5.692/1971	Alterações no calendário letivo em função do ciclo agrícola; escassa inovação	Adaptação da educação para o campo agrícola
Constituição de 1988	A educação como um direito acessível a todos; fundamento para políticas que promovam a inclusão	Ampliação do acesso ao direito à educação
LDB nº 9.394/1996	Identificação das particularidades da área; ajuste no currículo e na estrutura organizacional	Ensino adaptado ao contexto
FUNDEF (1996)	Diferenciação de custo por estudante, abarcando instituições de ensino situadas em áreas rurais	Busca de justiça na alocação de recursos financeiros.
Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1999)	Reafirmação do ensino rural como um direito e uma política distinta	Valorização dos sujeitos do campo

Constituições Estaduais (pós-1988)	Ajuste no currículo, calendário de cultivo e reconhecimento dos profissionais de educação (considerando restrições relacionadas ao meio urbano)	Adaptação do ambiente urbano ao rural
------------------------------------	---	---------------------------------------

Fonte: Brasil (2003)

Constata-se que a educação no meio rural brasileiro passou por um extenso percurso, inicialmente caracterizado por uma lógica de controle social e de formação de mão de obra, visível nos patronatos agrícolas do início do século XX. Com o passar das décadas, as leis que regulamentavam a educação predominavam uma visão secundária e adaptativa do ensino rural, frequentemente subordinada ao modelo urbano e aos interesses econômicos predominantes.

Embora tenham havido avanços em momentos específicos — a Constituição de 1934 e a organização do ensino agrícola em 1946 —, a transferência de responsabilidades para o setor privado e a exclusão de políticas mais amplas de formação profissional prevaleceram. Com a promulgação da Constituição de 1988, ocorre uma mudança significativa ao reconhecer a educação como um direito universal e ao estabelecer fundamentos para políticas mais inclusivas.

Esse movimento se intensifica com a LDB de 1996 e com iniciativas como a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1999, que passam a valorizar as particularidades socioculturais do ambiente rural. No entanto, o histórico ainda revela a persistência de desigualdades e a predominância de uma lógica urbano-cêntrica nas políticas educacionais, evidenciando que a efetivação de uma

educação no campo realmente contextualizada continua sendo um desafio no Brasil.

Todo esse contexto representa uma importante mudança na maneira como a educação rural é entendida no Brasil, passando de uma visão puramente adaptativa e funcional para uma abordagem que busca reconhecer as particularidades sociais, culturais e territoriais das comunidades rurais. Apesar da persistência de desafios estruturais e da influência de uma perspectiva centrada nas cidades, é possível observar o surgimento de novas ideias teóricas e políticas que buscam romper com essa tradição de marginalização. Vê-se um cenário de transformações, tensões e reconfigurações, no qual se insere o debate atual sobre a educação no campo, fundamentado em autores que defendem uma educação que emerge a partir das experiências e realidades dos sujeitos rurais.

Segundo Caldart (2012), com o avanço da denominada “educação do campo”, tem-se observado um esforço para criar políticas públicas que reconheçam as particularidades dos povos que habitam áreas rurais, ribeirinhas e florestais. Esse movimento é amplamente impulsionado por grupos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam por uma educação que se relacione de maneira significativa às realidades locais, assevera a autora.

Entre 2016 e 2026, a literatura (Molina e Sá, 2012; Arroyo, 2019) evidencia progressos e retrocessos nas políticas públicas voltadas à educação no campo. Iniciativas como o

PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo permanecem como referências significativas, apesar de enfrentarem dificuldades relacionadas à continuidade dos investimentos e à fragilidade institucional. Pesquisas mais recentes, como a realizada por Molina e Antunes-Rocha (2018), apontam que as alterações no cenário político brasileiro tiveram impacto direto na implementação dessas políticas, resultando em cortes orçamentários e na redução de ações voltadas à formação de professores e ao fortalecimento das instituições de ensino no campo.

A produção acadêmica atual mostra que, mesmo com a presença de legislações, a implementação das políticas públicas enfrenta obstáculos consideráveis, como o fechamento de instituições de ensino em áreas rurais, a má condição da infraestrutura e as dificuldades de acesso a materiais pedagógicos apropriados, como já teria afirmado o estudo de Hage (2014). Esses problemas ressaltam a urgência de políticas mais robustas, integradas e dedicadas a assegurar o direito à educação de qualidade às comunidades rurais.

2.1 A educação em contextos rurais e comunidades tradicionais

A educação em áreas rurais e em comunidades tradicionais apresenta características particulares que demandam métodos de ensino adaptados e sensíveis às realidades socioculturais dos alunos. Segundo Hage e Barros (2010),

dentre os principais obstáculos apontados em estudos recentes, destacam-se as turmas com diferentes séries, o acesso limitado às escolas, a taxa de abandono escolar e a falta de formação especializada para os professores que atuam nesses ambientes.

As turmas multisseriadas, por sua vez, são uma realidade comum nas instituições escolares rurais e exigem abordagens pedagógicas criativas que considerem diferentes níveis de aprendizagem em um único ambiente de ensino. De acordo com Hage (2014), essas condições não devem ser encaradas apenas como um desafio, mas sim como uma oportunidade para desenvolver práticas educativas mais colaborativas e contextualizadas, desde que haja suporte institucional e formação apropriada para os educadores.

Destaca-se a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos locais e as identidades culturais das comunidades tradicionais, como os povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Caldart (2012) afirma que uma educação no campo de qualidade deve se conectar aos estilos de vida dessas comunidades, favorecendo o reconhecimento de suas práticas culturais e produtivas. Assim, o currículo escolar precisa ser desenvolvido de maneira participativa, integrando saberes tradicionais e vinculando-os aos conhecimentos científicos.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2018), a capacitação dos docentes é considerada um dos maiores desafios para a efetivação da educação no meio rural. As autoras ressaltam a relevância de programas de formação

inicial e continuada que capacitem os professores a atuarem em realidades específicas, considerando as dimensões sociais, culturais e territoriais do ensino rural. Sem essa formação adequada, corre-se o risco de perpetuar práticas pedagógicas desconectadas da realidade, com pouco impacto na aprendizagem significativa dos alunos. Complementando Souza-Chalob e Moraes (2022, p. 79) afirmam que

Não obstante as várias conquistas envolvendo a escolarização dos povos do campo, na atualidade, registram-se vários retrocessos que estão ocorrendo ou em vias de ocorrer, dentre eles, o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a extinção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), intensificação do fechamento de escolas, corte de verbas para a educação, acirramento das lutas de classes no campo e perseguição aos movimentos sociais do campo.

Além desses fatores, pesquisas como a de Arroyo (2018) indicam que a educação em áreas rurais precisa ser entendida sob uma abordagem territorial, em que o espaço não é apenas o ambiente onde a escola se localiza, mas também um componente essencial das práticas de ensino. Nesse aspecto, o autor enfatiza que os indivíduos do meio rural geram conhecimentos relacionados às suas vivências históricas, à conexão com a terra e às maneiras de se organizarem coletivamente, o que demanda uma mudança em relação a métodos pedagógicos uniformes e desprovidos de contexto.

É preciso olhar para a urgência de políticas educacionais entrelaçadas com outras esferas sociais. Conforme apontam Hage et al. (2018), a realização do direito à educação no contexto rural está vinculada a fatores estruturais, como a disponibilidade de transporte escolar eficiente, instalações adequadas e políticas públicas robustas que garantam o acesso e a permanência dos alunos. A falta dessas condições impacta significativamente os processos educativos nas zonas rurais.

Em relação às comunidades tradicionais, Candau (2016) destaca a relevância de uma abordagem intercultural na educação. Para esta autora, a escola precisa se estabelecer como um ambiente de troca de diversos conhecimentos, valorizando as identidades culturais e os estilos de vida de povos indígenas, quilombolas e outras coletividades tradicionais. Essa visão ajuda a promover a diversidade cultural e a elaborar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Santos e Silva (2020) asseveram que a integração de tecnologias digitais na educação rural ainda ocorre de forma desigual. A falta de acesso à internet e a insuficiência de infraestrutura tecnológica dificultam a adoção de práticas inovadoras, embora existam iniciativas que comprovam o potencial das tecnologias quando adaptadas às realidades locais.

Na visão de Fernandes (2018), o engajamento da comunidade na estruturação e na administração das instituições de ensino é fundamental para a efetivação de uma educação rural democrática. A interconexão entre

educação, território e movimentos sociais é imprescindível para compreender a educação do campo como uma proposta político-pedagógica dedicada à transformação social e à valorização das pessoas que vivem nesse contexto.

Acerca do perfil da educação básica no meio rural, Pereira e Castro (2021, p. 30),

O meio urbano responde por 88,9% dos estudantes brasileiros em 2019, enquanto o meio rural corresponde a 11,1%. A população brasileira em idade escolar (de quatro a dezesseis anos) em 2015, segundo a PNAD, foi de menos de 44 milhões de pessoas, distribuída em aproximadamente 80% nas cidades e 20% no campo.

Dessa maneira, os autores sinalizam que há uma concentração desigual da população estudantil, mais acentuada nas áreas urbanas; a área rural apresenta uma quantidade reduzida de alunos, o que pode impactar a disponibilidade de instituições de ensino, de recursos e de políticas governamentais. Essa distinção contribui para compreender os desafios estruturais enfrentados pela educação no meio rural, como o acesso, a infraestrutura e a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, nota-se que a educação no Brasil é predominantemente voltada para os centros urbanos, enquanto o cenário rural constitui uma parcela menor, mas que demanda cuidados especiais devido às suas características e desigualdades. Pereira e Castro (2021) apresentam dados que permitem traçar um paralelo entre a educação no meio rural e no urbano.

Tabela 4 - Educação no meio rural x meio urbano

Indicador	Meio Ru- ral	Meio Urbano	Observações
Matrículas nos anos iniciais do EF	41,2%	30%	Mais ênfase nas fases iniciais da educação rural
Matrículas nos anos finais do EF	25,9%	24,7%	Há equilíbrio entre ambos os meios
Matrículas no Ensino Médio	7%	17%	Maior redução de alunos no ensino médio rural
Educação Infantil	18% (geral)	18% (geral)	Na fase da creche e pré-escola, ambos os meios se equiparam
EJA	8%	8%	Ambos os meios se equiparam nessa modalidade
Ensino profissionalizante	2%	2%	Em ambos os meios, é baixo o percentual de alunos nessa modalidade
Variação matrículas (anos iniciais)	-34%	—	Diminuição significativa no meio rural
Variação matrículas (anos finais)	-13%	—	Diminuição moderada no meio rural
Variação pré-escola	-12%	—	Diminuição moderada no meio rural
Variação EJA	-24%	—	Diminuição expressiva no meio rural
Crescimento em creches	+109%	+96% (Brasil)	Expansão significativa em ambos os meios, especialmente no meio rural

Crescimento Ensino Médio	+36%	—	Ampliação no acesso no meio rural
Crescimento ensino profissionalizante	+60%	—	Aumento significativo no meio rural
Total alunos no campo (2019)	Aprox.3 milhões	—	Frente a aprox.4 milhões de crianças em idade escolar
Escolas rurais (2019)	55.345	—	23,4% da soma total
Escolas rurais (2002)	107.432	—	Redução acentuada
Fechamento de escolas (2002–2019)	-48,4%	—	Uma média de 3 mil por ano
Crescimento escolas urbanas	—	+69%	Crescimento urbano
Matrículas totais (2009–2019).	-15,6%	—	Diminuição inferior à das escolas
População rural em idade escolar	-11,7%	—	Redução inferior ao fechamento de escolas
Média alunos por escola	96	265	Escolas de menor porte localizadas em áreas rurais

Fonte: Pereira e Castro (2021)

Notam-se desigualdades significativas na educação entre as áreas rurais e urbanas do Brasil. Nas regiões rurais, observa-se uma grande concentração de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, enquanto há uma

considerável diminuição no ensino médio, o que sugere desafios relacionados à permanência e ao avanço escolar. Nota-se uma queda substancial nas matrículas em diversos níveis de ensino ao longo do tempo, em contraste com a expansão em setores específicos, como creches e formação técnica.

Um dos pontos mais preocupantes é o fechamento em larga escala de escolas rurais, que ocorreu a uma velocidade superior à da diminuição do número de alunos nessas áreas, resultando em escassez de vagas e obrigando muitos estudantes a se mudarem para regiões urbanas. Esse fenômeno agrava as desigualdades, uma vez que a disponibilidade de educação passa a ser influenciada por fatores como o transporte e a distância. Simultaneamente, enquanto as escolas urbanas experimentaram um crescimento considerável, as escolas rurais sofreram uma redução drástica, o que revela uma tendência de concentração da oferta educacional nas cidades.

Constata-se a redução do número de estudantes nas escolas rurais, o que impacta diretamente o financiamento por meio de iniciativas como o Fundeb e leva ao fechamento dessas instituições. Dessa forma, a situação expõe as disparidades no acesso bem como os desafios estruturais e políticos que comprometem a efetivação do direito à educação no meio rural, ressaltando a urgência de políticas públicas direcionadas e mais justas.

Nessa perspectiva, compreender as dificuldades e características da educação rural é primordial para a

elaboração de políticas e práticas educacionais mais justas, respeitando a diversidade e favorecendo o desenvolvimento integral dos indivíduos que vivem no campo.

Como argumentam Pereira e Castro (2021), a formação educacional é essencial para o progresso social e econômico; entretanto, no Brasil, como evidenciado, há disparidades consideráveis entre as áreas urbanas e rurais. A educação no meio rural enfrenta desafios significativos, como a menor qualidade e a dificuldade de acesso, além de questões históricas, tais como a carência de infraestrutura, a falta de qualificação dos docentes, a evasão escolar e um currículo que não se ajusta às necessidades do ambiente rural. A redução dos investimentos e o fechamento de instituições de ensino rural intensificam a desigualdade em relação às áreas urbanas. Na visão dos autores, para aprimorar a educação no ambiente rural, é necessário um envolvimento mais intenso do governo, a implementação de políticas públicas direcionadas, uma abordagem pedagógica que leve em conta as particularidades do campo e a colaboração da comunidade local.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da educação rural no Brasil revela que, mesmo com avanços legais e o aumento de abordagens críticas e contextualizadas, ainda persistem desigualdades estruturais que dificultam o exercício do direito à educação para as populações do campo e as comunidades tradicionais. Com

uma trajetória historicamente centrada nas áreas urbanas, a educação no meio rural continua a enfrentar obstáculos relacionados à infraestrutura, à formação de professores, ao acesso, à permanência dos alunos e à adaptação dos currículos às realidades locais.

Nota-se que o fechamento de instituições de ensino, a escassez de recursos financeiros e a fragilidade na execução de políticas públicas perpetuam essas desigualdades. As pesquisas analisadas ressaltam a relevância dos movimentos sociais, das políticas direcionadas e do reconhecimento dos conhecimentos locais para a promoção de uma educação rural mais justa e acessível.

Assim, é urgente a implementação de políticas públicas integradas que levem em conta as particularidades territoriais, culturais e sociais das comunidades rurais. Outrossim, é primordial capacitar professores engajados com essas realidades e estimular a participação das comunidades na estruturação do processo educativo. Apenas por meio dessas iniciativas será viável avançar na criação de uma educação que favoreça o desenvolvimento social e reduza as disparidades entre as áreas rurais e urbanas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2019. <https://www.bviral.com.br/NossoAcervo/Publicacao/149527>

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Rural: Proposição Pertinente?** Ministério da Educação, 2003.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ARural.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e do território**: reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej et al. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas. **Educação & Sociedade**, 2018.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018186521>

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo no Brasil**: marcos legais e desafios. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p.348-362, mar./set. 2010. DOI: 10.15687/rec.v3i1.9097. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9097>

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo**: história, práticas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação no Meio Rural: diferenças entre o rural e o urbano. **2632 – Texto para discussão**.

DOI:10.38116/td2632. Report number: 2632Affiliation. Brasília, mar. 2021, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. https://www.researchgate.net/publication/351350537_Educacao_no_Meio_Rural_diferenciais_entre_o_rural_e_o_urbano

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Maria do Socorro. Tecnologias e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2020. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7366>

SOUZA-CHALOB, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. **Educação em Foco**, ano 25, n. 46 -Mai./Ago. 2022. e-ISSN-2317-0093. Belo Horizonte (MG). Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6627/4203>. Acesso em: 04 de maio de 2026.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS
POLÍTICAS DE EXPANSÃO: A
IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA E AS POLÍTICAS PARA
GARANTIR ACESSO UNIVERSAL

Camila Fernanda de Oliveira Silva Souza

Cleici Oliveira dos Santos

Daniela Chaves Rodrigues Moraes

Elisangela Fernandes da Silva

Jhoneta Bruna Crispim da Silva

Lucilia Maria da Silva Goivinho

Marilza Luiz de Araújo Moraes

Neidiane Goulart Lima Paiva

Raquel Vale Rocha

Yngrhydd Regina Amorim Lima



RESUMO

Este capítulo investiga a Educação Infantil e suas políticas de expansão no Brasil, sublinhando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança e os obstáculos à promoção do acesso universal. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentando-se em revisão bibliográfica e análise de documentos, tendo como referência autores como Kramer (2006, 2007), Kishimoto (2011), Oliveira (2010) e Kuhlmann Júnior (2010), além de legislações como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Brasil, 1996), as DCNEI (Brasil, 2010), o PNE (Brasil, 2014) e a BNCC (Brasil, 2017). Os resultados mostram que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à ampliação da Educação Infantil, ainda existem disparidades no acesso, principalmente no atendimento em creches, bem como restrições à qualidade dos serviços oferecidos. Observa-se que o desenvolvimento integral da criança ocorre por meio de práticas pedagógicas planejadas, mediadas pelo professor e sustentadas por interações sociais e por atividades lúdicas. O estudo conclui que a efetivação do direito à Educação Infantil demanda políticas públicas mais integradas, investimento contínuo e valorização dos educadores.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a fase inicial da educação básica e desempenha um papel relevante no desenvolvimento integral da criança, abrangendo suas dimensões

cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Nas últimas décadas, a valorização dessa etapa tem motivado a criação de políticas públicas focadas em sua ampliação e universalização, especialmente no Brasil, onde a histórica desigualdade social e regional afetou o acesso a essa modalidade de ensino.

Neste contexto, esta pesquisa explora a “Educação Infantil e suas Políticas de Expansão”, com foco na relevância dessa fase para o crescimento da criança e nas ações implementadas pelo governo para viabilizar o acesso universal. A expansão de matrículas, a obrigatoriedade da educação pré-escolar e os investimentos em infraestrutura e na capacitação de professores são algumas das iniciativas que visam garantir esse direito, conforme estabelecem as normas educacionais vigentes.

Apesar dos progressos em normas e estruturas institucionais, continuam a existir importantes obstáculos à implementação dessas políticas, como a falta de vagas em creches, a desigualdade no atendimento entre diferentes regiões e a qualidade dos serviços disponibilizados. Nesse contexto, questiona-se até que ponto as políticas públicas voltadas à ampliação da Educação Infantil têm sido bem-sucedidas em assegurar o acesso universal e promover o desenvolvimento integral de qualidade para as crianças. Diante desse questionamento, pergunta-se: de que maneira as políticas de ampliação da Educação Infantil contribuem para garantir o acesso universal e impulsionar o desenvolvimento integral das crianças?

Este estudo tem como objetivo geral oferecer uma análise da eficácia das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, da relevância desta fase para o desenvolvimento das crianças e das estratégias governamentais voltadas à sua ampliação e universalização. Pretende-se como objetivos específicos: (a) entender a função da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança; e (b) analisar as principais iniciativas públicas implementadas para ampliar o acesso à Educação Infantil no Brasil.

A razão para a realização deste estudo baseia-se na importância social e educacional do tema, considerando que a Educação Infantil é um direito das crianças e uma responsabilidade tanto do Estado quanto das famílias. Investir nessa fase inicial da educação é uma forma de promover a equidade, reduzir desigualdades e ajudar na formação de indivíduos mais aptos a viver em comunidade. Entender as políticas de expansão possibilita reconhecer progressos, barreiras e oportunidades de melhoria nas iniciativas governamentais.

Sob uma perspectiva acadêmica, a investigação enriquece o debate em torno das políticas educacionais e do desenvolvimento infantil, conectando teoria e prática em um campo de estudo altamente significativo. No âmbito social, a análise destaca a necessidade de assegurar o acesso abrangente à Educação Infantil, elemento fundamental para o avanço humano e a equidade social.

A metodologia adotada consiste em uma investigação de caráter qualitativo, realizada por meio da revisão da

literatura e da análise de documentos. A revisão da literatura baseia-se em autores que abordam o crescimento da criança e as políticas de educação, enquanto a análise de documentos envolve leis, diretrizes e textos oficiais que regulam a Educação Infantil no Brasil. Essa abordagem facilita uma compreensão crítica e contextualizada dos avanços e dos obstáculos enfrentados na ampliação dessa fase educacional.

São considerados autores Kramer (2006), Kishimoto (2011), Oliveira (2010) e Kuhlmann Jr. (2010), que discutem a infância, o desenvolvimento infantil e a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil. A análise é sustentada por marcos legais e documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que orientam a organização, a ampliação e a garantia do acesso à Educação Infantil no País.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE AMPLIAÇÃO NO BRASIL

A Educação Infantil, de acordo com a LDB 9.394/96, desempenha um papel relevante no desenvolvimento integral da criança. Segundo Oliveira (2010), essa fase representa um ambiente único para o aprendizado e a

socialização, no qual a criança desenvolve saberes por meio das interações com o ambiente e com outras pessoas, sendo vital para a construção de sua identidade e de sua independência.

Sob a ótica do desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007) destaca a relevância das interações sociais para o aprendizado, enfatizando que o desenvolvimento ocorre de forma mediada, especialmente nas relações estabelecidas no contexto educacional. Nesse sentido, a Educação Infantil representa mais do que o cuidado necessário às crianças pequenas, apresentando-se como um ambiente de ensino intencional, no qual o ato de brincar, conforme mencionado por Kishimoto (2011), tem lugar reservado na construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2010), a trajetória da Educação Infantil no Brasil evoluiu de uma abordagem assistencial a uma perspectiva educacional, solidificando-se como direito das crianças com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse evento jurídico foi um progresso importante ao afirmar a educação como um direito universal e uma responsabilidade do Estado, sendo posteriormente normatizado por leis e diretrizes que orientam a oferta dessa etapa educacional.

As políticas públicas voltadas à Educação Infantil compreendem um conjunto de ações, regulamentos e programas implementados pelo governo, visando ampliar o acesso a creches e pré-escolas e assegurando o direito à

educação desde os primeiros anos de vida. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco importante ao reconhecer a educação como um direito universal. A LDB 9394/96 também desempenha um papel fundamental ao definir a Educação Infantil como a primeira fase da educação básica.

O PNE, que abrange o período de 2014 a 2024, estabelece objetivos específicos para a universalização da educação pré-escolar e a ampliação das vagas em creches. Documentos como as DCN e a BNCC orientam a qualidade do atendimento, garantindo que a expansão esteja vinculada ao desenvolvimento pleno da criança. Assim, essas políticas demonstram o compromisso do governo de ampliar o acesso à educação, apesar dos desafios enfrentados quanto à equidade e à efetivação desse direito.

Entre as estratégias de políticas públicas, a expansão do acesso à Educação Infantil destaca-se como uma das principais prioridades do PNE (Lei nº 13.005/2014). Este plano propõe a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, além de ampliar a oferta de vagas em creches para crianças de até 3 anos. Para tanto, o documento estabeleceu em sua meta prioritária 17 estratégias¹, dentre as quais a referida Lei (Brasil, 2014, s/p) destaca:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das

¹ Em anexo, do documento PNE (Brasil, 2014). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo

respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

(...)

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

(...)

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

(...)

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

(...)

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, (...)

(...)

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, (...)

(...)

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Fica demonstrada a intenção de expandir a Educação Infantil, fundamentada no planejamento estratégico, na cooperação entre diferentes níveis de governo e na garantia de um atendimento de qualidade. Em termos gerais, essas diretrizes afirmam a necessidade de ampliar o acesso a creches e pré-escolas, atender às demandas da comunidade, investir em infraestrutura e fortalecer as colaborações institucionais. Também ressaltam a relevância da inclusão, do monitoramento da permanência das crianças e da ampliação do atendimento em tempo integral.

As DCNEI (BRASIL, 2010) reforçam a visão da criança como um ente com direitos, orientando as práticas educativas para promover um desenvolvimento integral em ambientes que considerem suas particularidades. Enquanto a BNCC (Brasil, 2017) também estabelece uma perspectiva voltada para a criança, estruturada em diferentes áreas de experiência, destacando o papel ativo dos pequenos e as diversas formas de aprendizado. Este documento reforça a relação entre o cuidado e a educação, reconhecendo a relevância de abordagens pedagógicas que considerem a totalidade da criança.

Apesar dos avanços nas normas, Kramer (2006) argumenta que persistem desafios importantes para a concretização do acesso universal à Educação Infantil, sobretudo quanto às desigualdades sociais e regionais. O aumento da

disponibilidade nem sempre é acompanhado de assegurar a qualidade, o que evidencia a urgência de políticas públicas mais eficientes e integradas.

Ao pesquisar o acesso às creches nos municípios brasileiros entre 2014 e 2019, Couto (2023) destacou que, em relação à oferta e ao acesso à Educação Infantil, especialmente às creches, ainda existem restrições significativas no cenário brasileiro. Apesar da evolução no atendimento educacional no período estudado, os dados mostram que a cobertura ainda é inadequada, alcançando, em média, apenas 32,2% das crianças com até três anos, um índice inferior à meta do PNE (Brasil, 2014).

Segundo Couto (2023), o acesso é desigual e é influenciado por disparidades regionais, sociais e territoriais, com taxas mais baixas em cidades mais pobres e menos urbanizadas, bem como na região Norte. No que tange à ampliação do acesso e à permanência, o autor evidencia fragilidades na monitorização contínua da demanda e do atendimento, devido à escassez e à irregularidade das informações disponíveis, o que impede um planejamento mais eficaz de políticas públicas. Ele conclui que, apesar dos progressos, a disponibilidade de vagas em creches ainda não assegura adequadamente o direito à educação de todas as crianças, o que evidencia a necessidade de políticas melhor estruturadas e sustentáveis que favoreçam a expansão, a equidade e a permanência da criança na Educação Infantil.

Neste contexto, é possível entender que a eficácia das políticas de crescimento da Educação Infantil não se resume

à criação de normas legais, mas, principalmente, à sua efetiva aplicação nos diversos contextos comunitários. A integração entre planejamento, recursos financeiros adequados e gestão eficiente é fundamental para que as metas propostas sejam atingidas de forma justa. É preciso que o aumento da oferta educacional seja acompanhado por sistemas contínuos de avaliação e supervisão, garantindo o acesso, bem como as condições de permanência e a qualidade do atendimento, a fim de assegurar o pleno exercício do direito à educação na primeira infância.

2.1 A relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças

Ao pesquisar sobre a formação docente para a Educação Infantil, Duran (2024, p. 49) analisou os olhares de professores sobre o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos, e afirmou que

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Compreender e acompanhar esse desenvolvimento é fundamental para educadores que lidam com crianças em idades cruciais, como as de 3 a 5 anos. Nesse período, ocorrem transformações significativas em pouco tempo, que demandam uma abordagem sensível e atenta por parte dos professores.

Na visão de Duran (2024), o desenvolvimento da criança nessa fase é fortemente moldado pela intervenção do professor e pelas interações sociais, pautadas no equilíbrio entre a autonomia da criança e a orientação educacional, o que evidencia que o aprendizado se torna mais significativo quando se combina intencionalidade pedagógica com a participação ativa da criança.

Apoiando-se nas teorias de Piaget e Vygotsky, que tratam da construção do conhecimento, da interação e da mediação na aprendizagem, Duran (2024) afirma que o ato de brincar é um componente fundamental nesse processo e que o desenvolvimento acontece em fases distintas, cada uma com suas particularidades, o que exige do professor um entendimento dessas etapas para adaptar suas abordagens pedagógicas.

As teorias de Piaget e de Vygotsky enriquecem essa compreensão, pois, ainda que as perspectivas de ambos sejam diferentes, são essenciais para a organização das metodologias de ensino. Piaget (1975) foca nos estágios do desenvolvimento cognitivo e na construção individual do saber, enquanto Vygotsky (2001, 2007) defende a importância das interações sociais e da mediação na aprendizagem. O quadro a seguir apresenta um comparativo entre esses pensadores, destacando suas principais ideias, convergências, diferenças e contribuições para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Quadro 1 – Desenvolvimento infantil: teorias de Piaget e de Vygotsky

Piaget	Vygotsky	Convergências e divergências	Contribuições das teorias
Desenvolvimento por estágios: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto, operacional formal	Desenvolvimento contínuo impactado pelo ambiente social e cultural.	Ambos consideram a criança como participante ativa no processo	Entendimento das etapas do desenvolvimento cognitivo
O aprendizado depende do estágio de desenvolvimento	A aquisição de conhecimentos pode ocorrer antes do desenvolvimento (ZDP)	Divergência na relação entre aprendizado e desenvolvimento	Valorização da mediação educacional
Construção individual do conhecimento	Construção social através da linguagem	Pessoal versus coletivo / social	Base para abordagens participativas.
Brincar como forma de exploração / descoberta	Brincar como forma de interação social	Reconhecem a relevância do ato de brincar.	Fundamentação do lúdico na educação
Estágios / fases universais	O desenvolvimento é influenciado pelo ambiente	Desacordo acerca da universalidade.	Valorização do tempo e contexto da criança

Fontes: Piaget (1975) e Vygotsky (2001, 2007).

A partir do quadro apresentado, percebe-se que, embora Piaget e Vygotsky tenham bases teóricas distintas, suas abordagens se complementam, oferecendo contribuições significativas para a compreensão do

desenvolvimento infantil. Piaget (1975) é reconhecido por descrever as fases do desenvolvimento e a relevância da ação da criança em relação ao seu ambiente, enquanto Vygotsky (2001, 2007) enfatiza a importância da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Ambas as teorias sublinham a necessidade de metodologias educacionais que vejam a criança como protagonista ativa, valorizando tanto suas experiências individuais quanto suas interações com os outros, o que é essencial para promover uma Educação Infantil de excelência.

Essas contribuições alinham-se à BNCC (Brasil, 2017), que estabelece direitos de aprendizado, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmo, valorizando tanto as ações da criança quanto suas interações sociais durante o desenvolvimento. Estão também em conformidade com as diretrizes do PNE (Brasil, 2014), que define objetivos para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da Educação Infantil, ressaltando a relevância de práticas pedagógicas intencionais e inclusivas. Assim, a conexão entre essas teorias e os documentos normativos evidencia a importância de uma educação que favoreça o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas particularidades e capacidades.

Porém, como assevera Duran (2024), embora diretrizes como a BNCC incentivem práticas voltadas ao desenvolvimento integral e aos direitos de aprendizagem, sua implementação depende de condições estruturais, da valorização dos professores e de formação adequada, aspectos ainda escassos na realidade educacional. Nesse

sentido, o desenvolvimento infantil é descrito como um processo multifacetado que demanda práticas pedagógicas intencionais, inclusivas e sensíveis às características individuais de cada criança.

O espaço de aprendizado e a participação do docente configuram-se como fatores elementares para a criação de experiências relevantes que ampliem as oportunidades de aprendizado da criança. Nesse cenário, o professor atua como facilitador, estruturando contextos que incentivem a curiosidade, a descoberta e o desenvolvimento das habilidades dos pequenos.

O ato de brincar configura-se como uma importante atividade para o desenvolvimento integral e é reconhecido como prática indispensável na infância. Segundo Kishimoto (2011), brincar permite que a criança descubra o mundo, manifeste sentimentos, aperfeiçoe suas habilidades cognitivas e sociais e adquira conhecimentos de forma relevante. Por meio de atividades lúdicas, as crianças experimentam contextos que estimulam a fantasia, a criatividade e as interações sociais, fundamentais para seu desenvolvimento.

Conforme afirmado por Kramer (2006), o fortalecimento da Educação Infantil como direito educacional envolve a dedicação a métodos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, unindo cuidado e ensino. Assim, o desenvolvimento é fruto de intervenções ordenadas e organizadas, baseadas em teorias que reconhecem o valor da criança em sua totalidade. Dessa forma, a promoção do desenvolvimento integral na Educação Infantil ocorre por

meio de abordagens pedagógicas que combinam cuidado, ensino, diversão e interação social. A atuação competente do professor e a estruturação de espaços que estimulem a aprendizagem e o crescimento são fundamentais.

Portanto, fica claro que a promoção do desenvolvimento integral na Educação Infantil requer uma abordagem pedagógica atenta às necessidades das crianças, que valorize suas vivências e promova a criação de laços significativos no ambiente escolar. Para que isso aconteça, é essencial que as instituições de ensino estejam equipadas para proporcionar condições adequadas, tanto físicas quanto educacionais, garantindo um espaço que estimule a experimentação, a interação e a autonomia das crianças. Dessa forma, a realização desse desenvolvimento ultrapassa a esfera pedagógica, englobando também um compromisso ético e social com a infância, reconhecendo-a como uma fase decisiva na formação de indivíduos autônomos e engajados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização deste estudo, ficou claro que a etapa da Educação Infantil é fundamental para a promoção do desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais igualitária. O atual desafio é aumentar o número de vagas e assegurar que essa expansão ocorra de forma integrada à qualidade dos serviços oferecidos, considerando as particularidades da infância e proporcionando um ambiente de aprendizagem apropriado.

Nota-se que as políticas públicas no Brasil progrediram ao reconhecer a Educação Infantil como um direito e ao definir objetivos concretos para sua universalização, sobretudo por meio do PNE. No entanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios estruturais, como disparidades regionais, escassez de recursos financeiros e deficiências na gestão e na supervisão das iniciativas. Essas questões afetam diretamente o acesso, a continuidade e a qualidade da experiência educacional das crianças.

A pesquisa evidencia que o desenvolvimento integral da criança não ocorre apenas com sua inserção na escola, mas também é influenciado por práticas educativas planejadas que combinem cuidado, aprendizado, interação e brincadeira. Nesse contexto, a função do professor é fundamental e requer formação adequada, valorização da carreira e um ambiente de trabalho que possibilite atender às particularidades de cada criança.

Assim, para estabelecer uma Educação Infantil de qualidade, é necessário integrar políticas públicas eficientes, práticas pedagógicas bem fundamentadas e um compromisso social com as crianças. Investir nessa fase é mais do que atender a um direito legal; trata-se de criar fundamentos sólidos para o desenvolvimento integral dos pequenos e fortalecer a justiça social na nação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro**

de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/MEC, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

COUTO, André Augusto dos Anjos. **Acesso à creche nos municípios brasileiros**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2023. São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-25052023-110308/publico/ANDRE_AUGUSTO_DOS_ANJOS_COUTO_rev.pdf

DURAN, Lara Mayelle Rodrigues. **Formação docente para a educação infantil: olhares de professores sobre o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**. 21/02/2024. 102 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba. Biblioteca Depositária: BDTD/UFTM. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15145179

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ana de Sousa Celestino Silva Santos

Daniela Chaves Rodrigues Moraes

Janice Aparecida Costa de Almeida

Jucelia Santana de Sena

Lucilene Teixeira dos Santos

Marilene Pereira Moreno Souza

Marley Pereira Moreno dos Santos

Raquel Esther de Campos Rocha

Raquel Vale Rocha

Roseli Onofre Rodrigues



RESUMO

Este capítulo analisa a formação e a valorização do professor no contexto brasileiro, com ênfase nas políticas de formação continuada, nas condições de trabalho docente e nos desafios à efetivação das normas educacionais recentes. A discussão parte da compreensão de que o professor desempenha papel central na garantia do direito à educação, mas sua atuação depende de políticas públicas capazes de articular a formação inicial, o aperfeiçoamento permanente, a carreira, a remuneração, a saúde ocupacional e o reconhecimento social. O estudo considera a formação continuada um processo indispensável ao aprimoramento das práticas pedagógicas, desde que vinculada à realidade escolar e às necessidades concretas dos educadores. Também discute a valorização profissional a partir das leis brasileiras que tratam do Fundeb, do bem-estar docente e das diretrizes para valorização dos profissionais da educação básica pública. Na perspectiva freireana, a formação do professor não pode limitar-se ao domínio técnico, pois exige consciência crítica, diálogo, ética, autonomia e compromisso social. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com consulta a livros, artigos científicos nacionais, documentos oficiais, leis e resoluções publicadas entre 2020 e 2025, além da obra clássica de Paulo Freire, utilizada como base teórica fundamental. Conclui-se que o Brasil apresenta avanços normativos importantes, porém ainda enfrenta dificuldades para transformar essas políticas em práticas efetivas nas escolas, sobretudo diante da desigualdade entre redes de ensino, da sobrecarga docente e

da insuficiência de condições materiais para o exercício da profissão.

1 INTRODUÇÃO

A formação e a valorização do professor ocupam lugar central no debate educacional brasileiro, pois a qualidade da educação básica está diretamente relacionada às condições oferecidas aos profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, o trabalho docente tem sido atravessado por desafios históricos, como baixos salários, jornadas extensas, precarização das condições de trabalho, ausência de planos de carreira efetivos e fragilidade de políticas permanentes de formação continuada. Nesse contexto, a valorização do magistério não pode ser compreendida apenas como reconhecimento simbólico, pois envolve garantias concretas, como remuneração adequada, saúde ocupacional, tempo para planejamento, formação em serviço e participação nas decisões pedagógicas. A Lei nº 14.817/2024 reforça esse entendimento ao estabelecer diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, enquanto a Lei nº 14.681/2023 amplia a discussão ao tratar do bem-estar, da saúde e da qualidade de vida no trabalho desses profissionais (Brasil, 2023; Brasil, 2024a).

A formação continuada também se apresenta como um eixo essencial para o fortalecimento da prática pedagógica, especialmente em um cenário marcado por mudanças

curriculares, tecnológicas, sociais e culturais. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 instituiu diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica, enquanto a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reorganizou o campo da formação docente ao tratar da formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério. Essas mudanças demonstram que a formação de professores permanece em disputa, pois envolve diferentes concepções sobre o papel da escola, do currículo e do educador na sociedade. Para Freire (2021), ensinar exige reflexão crítica, compromisso ético e a compreensão de que a prática educativa não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constrói na relação entre sujeitos, saberes e a realidade social.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de compreender de que maneira as políticas públicas brasileiras têm contribuído para a formação e a valorização docente, considerando que a existência de leis e diretrizes não garante, por si só, mudanças efetivas no cotidiano escolar. A problemática emerge da distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza nas redes de ensino, sobretudo nas escolas públicas que enfrentam limitações estruturais, falta de recursos, adoecimento profissional e baixa atratividade da carreira. Diante disso, formula-se a seguinte pergunta norteadora: de que modo as políticas de formação continuada e de valorização docente têm contribuído para fortalecer o trabalho do professor no contexto brasileiro?

O objetivo geral deste trabalho é analisar as políticas de formação continuada e de valorização do professor no

Brasil, considerando seus avanços, limites e desafios. Como objetivos específicos, busca-se discutir as políticas públicas de formação continuada docente, compreender a relação entre valorização profissional e condições de trabalho, analisar a formação crítica do professor a partir da perspectiva de Paulo Freire e refletir sobre os avanços e desafios das políticas educacionais brasileiras recentes. Assim, pretende-se construir uma discussão que relacione a dimensão normativa, a realidade escolar e a formação humana do educador.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais, leis, decretos e resoluções relacionados à formação e à valorização docente. Foram utilizados como descritores de busca: “formação continuada de professores”, “valorização docente”, “políticas de formação docente”, “condições de trabalho do professor”, “Paulo Freire e formação docente” e “políticas educacionais brasileiras”. Como critérios de inclusão, foram considerados textos nacionais publicados preferencialmente entre 2020 e 2025, documentos legais vigentes ou historicamente relevantes e produções diretamente relacionadas ao tema. Como critérios de exclusão, foram descartados materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com a formação ou valorização do professor, publicações sem base acadêmica e documentos que não apresentavam contribuição teórica ou normativa para a discussão proposta.

2 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

Este capítulo discute a formação e a valorização do professor no Brasil a partir de quatro dimensões complementares: as políticas públicas de formação continuada, as condições de trabalho, a formação crítica na perspectiva freireana e os avanços e desafios das políticas educacionais brasileiras. A análise parte da compreensão de que o professor não pode ser visto apenas como executor de currículos e normas, pois sua atuação envolve escolhas pedagógicas, mediação cultural, compromisso social e participação ativa na construção da escola pública. Nesse sentido, a valorização docente precisa integrar formação, carreira, remuneração, saúde, autonomia profissional e reconhecimento institucional. As políticas recentes indicam avanços importantes, mas também revelam tensões entre a formulação legal e a realidade cotidiana das escolas. Assim, discutir a valorização do professor exige considerar tanto os marcos normativos quanto as condições concretas que permitem ou limitam o exercício qualificado da docência.

2.1 Políticas públicas de formação continuada docente

A formação continuada docente constitui uma necessidade permanente no campo educacional brasileiro, pois o professor atua em uma realidade social dinâmica, marcada por transformações curriculares, tecnológicas, culturais e

institucionais. Brasil (2020b) estabeleceu diretrizes específicas para a formação continuada dos professores da educação básica, ao mesmo tempo em que Silva, Gisi e Filipak (2023) analisam que tais diretrizes expressam disputas sobre o sentido da formação docente. Essa formação não pode ser reduzida a cursos pontuais ou ações desarticuladas, pois precisa dialogar com a prática escolar, com os desafios vividos em sala de aula e com as demandas reais dos estudantes. Quando a formação se distancia da realidade do professor, tende a se tornar uma exigência burocrática, com pouco impacto no trabalho pedagógico. Por isso, a política pública de formação continuada precisa reconhecer o docente como sujeito que produz conhecimento a partir da experiência, da reflexão e da interação com a comunidade escolar.

Almeida, Martins e Gonçalves (2022) defendem que a formação continuada ganha maior sentido quando se aproxima de uma perspectiva crítica e humanizadora, especialmente pela contribuição de Paulo Freire para pensar o professor como sujeito em permanente construção. Freire (2021) compreende a docência como prática ética, reflexiva e comprometida com a autonomia dos educandos, o que permite entender que formar professores não se resume apenas à atualização de conteúdos ou de técnicas. A formação precisa criar condições para que o educador reflita sobre sua própria prática, compreenda os limites impostos pela realidade escolar e construa respostas pedagógicas coerentes com o contexto em que atua. Nesse processo, o professor deixa de ser visto como mero receptor de orientações externas e passa a ser reconhecido como

profissional capaz de interpretar, problematizar e transformar sua ação educativa.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 representou um marco importante ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, embora tenha recebido críticas quanto à possibilidade de padronização excessiva da prática docente. Silva, Gisi e Filipak (2023) indicam que as diretrizes de formação continuada precisam ser analisadas com atenção, pois podem tanto fortalecer a profissionalização docente quanto restringir a autonomia pedagógica, dependendo de como são implementadas. Brasil (2020b) vincula a formação continuada à melhoria da prática pedagógica, mas esse objetivo exige mais do que apenas definir competências gerais. É necessário garantir tempo institucional para estudo, condições de participação, acompanhamento pedagógico e articulação entre universidades, sistemas de ensino e escolas. Sem esses elementos, a formação continuada corre o risco de responsabilizar individualmente o professor por problemas que também são estruturais.

Abreu, Andrade e Jesus (2024) discutem as implicações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e apontam que as reformas educacionais precisam ser compreendidas em um contexto mais amplo de disputas políticas e pedagógicas. Brasil (2024b), ao instituir novas diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério, também impacta o debate sobre formação continuada, pois reorganiza a base formativa dos futuros professores. Essa relação entre a formação inicial e a

continuada é fundamental, uma vez que a profissionalização docente não se encerra na graduação. O professor precisa de acompanhamento ao longo da carreira, especialmente nos primeiros anos de atuação, quando enfrenta os desafios concretos da sala de aula e da gestão pedagógica.

Diniz-Pereira (2025) analisa a Resolução CNE/CP nº 4/2024 como parte de um novo cenário de reforma das licenciaturas, destacando desafios e possibilidades para a formação docente no país. Couto, Heidrich e Araújo (2025) também apresentam uma leitura crítica dessa resolução, sobretudo quanto às concepções de formação que orientam as políticas recentes. A discussão revela que a formação de professores não é neutra, pois depende de escolhas relativas ao currículo, à prática pedagógica, ao estágio, à relação entre universidade e escola e ao papel social do educador. Quando a política privilegia apenas a dimensão técnica, enfraquece a compreensão da docência como um trabalho intelectual e social. Por outro lado, ao incorporar a reflexão crítica, a pesquisa e o vínculo com a escola pública, a pesquisa amplia as possibilidades de uma formação mais consistente e comprometida com a realidade brasileira.

Brasil (2024a), ao tratar da valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, reforça a necessidade de políticas articuladas que promovam o desenvolvimento profissional, condições de trabalho adequadas e o reconhecimento da carreira. Todos Pela Educação (2024) apresenta dados que evidenciam a centralidade dos professores para a qualidade da educação básica, especialmente ao se observar a relação entre

formação, carreira e desempenho escolar. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como uma cobrança adicional ao professor, mas como parte de uma política de valorização. Para produzir efeitos reais, precisa estar vinculada à jornada de trabalho, ao planejamento pedagógico, à progressão na carreira e ao fortalecimento da escola como espaço formativo.

A política de formação continuada também precisa considerar as desigualdades entre regiões, redes de ensino e condições escolares. Fundação SM e Instituto IDEA (2023) apontam que os professores brasileiros enfrentam desafios relacionados à sobrecarga, ao reconhecimento profissional e às condições de trabalho, o que interfere diretamente na participação em processos formativos. Brasil (2023) reconhece a importância do bem-estar, da saúde e da qualidade de vida no trabalho como dimensões da valorização dos profissionais da educação. Assim, não basta oferecer cursos se o professor não dispõe de tempo, de apoio institucional e de condições emocionais para participar de forma qualificada. A formação continuada exige uma política integrada, capaz de compreender o docente em sua totalidade profissional e humana.

Freire (2021) contribui para esse debate ao defender que a prática educativa exige reflexão, diálogo e compromisso com a transformação social, enquanto Almeida, Martins e Gonçalves (2022) evidenciam a atualidade desse pensamento na formação de professores. A formação continuada deve favorecer o desenvolvimento profissional, bem como a autonomia, a escuta, a troca entre

pares e a construção coletiva de soluções pedagógicas. Quando planejada de forma democrática, articulada à carreira e sustentada por condições institucionais adequadas, ela se torna um instrumento de valorização docente e de fortalecimento da educação pública.

2.2 Valorização profissional e condições de trabalho

A valorização profissional do professor envolve dimensões materiais, simbólicas, pedagógicas e institucionais. Brasil (2024a) estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, reconhecendo que o princípio constitucional da valorização deve ser efetivado por meio de ações concretas. Brasil (2023), ao instituir a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, amplia essa discussão ao incluir a saúde integral, o equilíbrio entre vida pessoal e trabalho, a capacitação e a melhoria das relações institucionais. Dessa forma, valorizar o professor não significa apenas reconhecer sua importância social, mas também assegurar condições que permitam o exercício digno da profissão. A escola depende do trabalho docente, mas esse trabalho precisa ser sustentado por políticas que garantam estrutura, tempo, remuneração e reconhecimento.

A regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representou um importante avanço para o financiamento da educação básica ao vincular

parte dos recursos à valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2020a). Em complemento a essa iniciativa, o Brasil (2021) regulamentou aspectos operacionais dessa política de financiamento, fortalecendo os mecanismos de distribuição e de aplicação dos recursos. Apesar desses avanços normativos, conforme destaca Todos Pela Educação (2024), a formação, a carreira e a remuneração docente permanecem entre os principais desafios da educação brasileira. Nesse sentido, a valorização profissional depende, necessariamente, da garantia de salários compatíveis com a relevância social da docência. Quando a remuneração é insuficiente, muitos professores acumulam jornadas em diferentes escolas, reduzem o tempo destinado ao planejamento das atividades e enfrentam maior desgaste físico e emocional, comprometendo tanto a qualidade de vida quanto a do trabalho pedagógico.

Sob essa perspectiva, a Fundação SM e o Instituto IDEA (2023) apontam que as percepções dos professores sobre o reconhecimento profissional, o ambiente escolar e as condições de atuação evidenciam tensões significativas no cotidiano da profissão. Em consonância com esse diagnóstico, Brasil (2023) estabelece, entre as diretrizes da política de bem-estar dos profissionais da educação, a promoção de relações interpessoais saudáveis, a proteção à saúde integral e o desenvolvimento de ações de formação e capacitação. Tais diretrizes reforçam que o trabalho docente ultrapassa os limites da sala de aula e está diretamente relacionado à qualidade da gestão escolar, ao clima institucional, à infraestrutura, ao apoio pedagógico, à disponibilidade de recursos

didáticos e à participação coletiva. Dessa forma, quando o professor atua em um ambiente marcado por pressão excessiva, conflitos recorrentes, escassez de materiais e ausência de suporte institucional, sua prática pedagógica é limitada por fatores que vão além de seu esforço individual.

Ao discutir a natureza da docência, Freire (2021) defende que ensinar exige rigor metodológico, pesquisa, ética e respeito aos saberes dos educandos, afastando a compreensão do ensino como uma atividade meramente operacional. Nessa mesma direção, Almeida, Martins e Gonçalves (2022) ressaltam a atualidade do pensamento freireano ao relacionarem a formação continuada ao compromisso crítico do professor com sua prática educativa. Essa compreensão é fundamental para combater concepções que reduzem o docente à condição de simples executor de apostilas, de plataformas digitais ou de prescrições curriculares. Na prática, o professor interpreta a realidade de sua turma, seleciona estratégias de ensino, avalia as aprendizagens, acolhe as diferenças e reorganiza continuamente os percursos didáticos. Por essa razão, a valorização profissional deve reconhecer sua autonomia pedagógica e sua capacidade de produzir conhecimentos a partir da própria experiência docente.

Além da valorização profissional e da autonomia pedagógica, as condições de saúde e bem-estar também ocupam lugar central nas discussões sobre a docência. Nesse contexto, Brasil (2023) reconhece a importância da promoção da saúde, da qualidade de vida no trabalho e do bem-estar dos profissionais da educação, evidenciando que o adoecimento docente não pode ser compreendido como

uma responsabilidade exclusivamente individual. Corroborando esse entendimento, a Fundação SM e o Instituto IDEA (2023) demonstram que as condições emocionais, o excesso de demandas e a pressão por resultados figuram entre as principais preocupações dos professores brasileiros. Diante desse cenário, torna-se indispensável que as políticas de valorização docente contemplem ações de prevenção ao adoecimento, oferta de apoio psicossocial, redução das sobrecargas administrativas e fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Afinal, quando o professor não encontra suporte institucional adequado, o desgaste profissional tende a se intensificar, comprometendo tanto sua permanência na carreira quanto a qualidade do trabalho educativo desenvolvido.

Brasil (2024a) indica a necessidade de diretrizes que orientem a valorização dos profissionais da educação básica pública, enquanto Todos Pela Educação (2024) destaca a importância de discutir a formação, a carreira e a remuneração como aspectos interdependentes. Um plano de carreira consistente precisa possibilitar progressão, reconhecimento pela formação, estabilidade profissional e estímulo ao desenvolvimento contínuo. No entanto, quando a carreira não oferece perspectivas, a profissão perde atratividade, especialmente para os jovens que poderiam ingressar nas licenciaturas. A valorização docente, portanto, não se limita ao professor que já está na escola; ela também envolve a construção de uma carreira capaz de atrair, formar e manter bons profissionais na educação básica.

Silva, Gisi e Filipak (2023) apontam que as diretrizes de formação continuada devem ser compreendidas no âmbito das políticas educacionais mais amplas, e Abreu, Andrade e Jesus (2024) mostram que as diretrizes curriculares nacionais têm implicações diretas na organização da docência. Uma política que exige formação constante, mas não assegura tempo e condições para estudo, transfere ao professor uma responsabilidade que deveria ser compartilhada pelo Estado e pelas redes de ensino. A formação continuada só se torna valorização quando integra a jornada de trabalho, conta com apoio institucional e se relaciona com a progressão profissional. Caso contrário, pode ser percebida como uma exigência adicional, desvinculada das necessidades reais do educador.

Manfré (2025) critica o esvaziamento da formação crítica nas reformas educacionais recentes, enquanto Couto, Heidrich e Araújo (2025) chamam a atenção para a necessidade de uma análise crítica das novas diretrizes de formação. Essas discussões revelam que políticas construídas sem escuta efetiva dos professores podem gerar resistência, distanciamento e baixa efetividade. O professor conhece os desafios da escola, as dificuldades dos estudantes e as necessidades pedagógicas do cotidiano. Desconsiderar essa experiência reduz a eficácia das políticas públicas. Por isso, valorizar o professor também significa incluí-lo como sujeito ativo nas decisões que afetam seu trabalho.

Dessa forma, a valorização docente precisa ser entendida como um conjunto de condições articuladas. Brasil (2020a) e Brasil (2021) tratam do financiamento da

educação básica por meio do Fundeb, enquanto Brasil (2023) e Brasil (2024a) avançam ao reconhecer dimensões relacionadas à saúde, ao bem-estar e ao reconhecimento profissional. Esses marcos legais são importantes, mas dependem de implementação efetiva nos estados, municípios e escolas. A valorização do professor só se concretiza quando a legislação se traduz em melhores salários, carreira estruturada, formação em serviço, ambiente saudável, infraestrutura adequada e autonomia pedagógica. Sem isso, a distância entre o discurso de valorização e a realidade docente permanece um dos principais desafios da educação brasileira.

2.3 A formação crítica do professor na perspectiva de Paulo Freire

A formação crítica do professor, na perspectiva de Paulo Freire, parte da compreensão de que ensinar é uma prática humana, ética e política. Freire (2021) afirma que a docência exige autonomia, reflexão e compromisso com a formação dos sujeitos, enquanto Almeida, Martins e Gonçalves (2022) demonstram a atualidade desse pensamento na formação continuada de professores. Essa perspectiva se opõe à ideia de que o professor deve apenas aplicar técnicas ou apenas cumprir conteúdos previamente definidos. O educador, nesse entendimento, interpreta a realidade, dialoga com os estudantes, problematiza situações concretas e constrói práticas pedagógicas coerentes com a vida social. Por

isso, formar criticamente o professor significa desenvolver sua capacidade de pensar a escola para além da rotina, compreendendo-a como um espaço de emancipação, participação e transformação.

Freire (2021) valoriza a relação dialógica entre educador e educando, pois ambos participam do processo educativo como sujeitos históricos. Almeida, Martins e Gonçalves (2022) reforçam que a formação continuada inspirada em Freire deve considerar a experiência concreta dos professores e suas leituras sobre a realidade escolar. Essa compreensão rompe com modelos verticalizados de capacitação, nos quais especialistas externos definem o que o professor deve fazer sem considerar sua trajetória e seu contexto. Uma formação crítica não ignora o conhecimento científico, mas o articula com os saberes da prática, as necessidades dos estudantes e as condições sociais da escola.

No Brasil, as políticas de formação docente nem sempre incorporam essa perspectiva crítica de forma consistente. Manfré (2025) analisa que determinadas reformas educacionais podem esvaziar a formação crítica ao priorizarem competências operacionais e a adequação a modelos prescritivos. Couto, Heidrich e Araújo (2025) também discutem criticamente a Resolução CNE/CP nº 4/2024, indicando que as diretrizes de formação precisam ser avaliadas quanto às concepções de professor que sustentam. Quando a formação privilegia apenas o desempenho, a padronização e os resultados mensuráveis, corre o risco de enfraquecer a dimensão reflexiva da docência. O professor precisa dominar metodologias e conteúdos, mas também necessita

compreender as desigualdades, as relações de poder, as culturas juvenis, os conflitos sociais e as condições que atravessam a aprendizagem.

Freire (2021) compreende a educação como uma prática que envolve a leitura do mundo, o diálogo e a intervenção consciente na realidade. Silva, Gisi e Filipak (2023), ao discutirem as diretrizes de formação continuada, permitem perceber que a formação do professor deve ir além de uma lógica instrumental. A escola pública brasileira recebe estudantes com diferentes histórias, condições socioeconômicas, culturas e formas de aprender. Nesse espaço, o professor precisa desenvolver sensibilidade pedagógica e capacidade crítica para não transformar dificuldades sociais em julgamentos sobre os alunos. A formação crítica possibilita compreender que o fracasso escolar não pode ser explicado apenas pelo desempenho individual do estudante, pois envolve fatores sociais, institucionais e pedagógicos.

Freire (2021) associa autonomia à responsabilidade, à ética e à capacidade de tomar decisões conscientes na prática educativa. Abreu, Andrade e Jesus (2024) mostram que as diretrizes curriculares nacionais implicam diretamente na organização da formação de professores, o que torna necessário avaliar se tais políticas fortalecem ou restringem a autonomia profissional. O professor autônomo não atua de forma isolada ou sem compromisso coletivo; ao contrário, participa da construção pedagógica da escola, dialoga com seus pares e fundamenta suas escolhas em conhecimento teórico e prático. Quando a política educacional limita a docência à mera execução de materiais

prontos, reduz a possibilidade de uma prática criativa, contextualizada e crítica.

Brasil (2024a) trata da valorização dos profissionais da educação escolar básica pública e Brasil (2023) reconhece a importância do bem-estar, da saúde e da qualidade de vida no trabalho. Essas normas dialogam com a perspectiva freireana quando se entende que o professor precisa de condições concretas para exercer uma prática reflexiva. Não há formação crítica efetiva quando o docente trabalha sob sobrecarga extrema, sem tempo para estudar, planejar, avaliar e dialogar com a comunidade escolar. A autonomia defendida por Freire exige condições materiais e institucionais. Portanto, formação crítica e valorização docente não são temas separados; uma depende da outra para se realizarem no cotidiano da escola.

Almeida, Martins e Gonçalves (2022) apontam que a formação continuada inspirada em Paulo Freire valoriza o professor como sujeito que analisa sua realidade e reconstrói sua ação pedagógica. Diniz-Pereira (2025), ao discutir o novo contexto das reformas das licenciaturas, chama a atenção para os desafios de superar modelos formativos fragmentados. O professor não se forma apenas por meio de disciplinas ou cursos isolados, mas por processos que articulam teoria, prática, pesquisa e diálogo. Essa articulação permite que a formação deixe de ser mera exigência formal e se torne um espaço de amadurecimento profissional, especialmente ao considerar os problemas reais da escola e ao incentivar respostas coletivas.

Freire (2021) compreende a educação como um ato de responsabilidade diante do mundo, e Manfré (2025) alerta para os riscos de reformas que empobrecem essa dimensão ao reduzirem a formação a competências técnicas. O professor que recebe formação crítica tende a perceber a escola como um espaço de direitos, inclusão e participação democrática. Essa postura não significa transformar a aula em um discurso ideológico, mas sim reconhecer que todo ato pedagógico envolve escolhas sobre conhecimento, linguagem, avaliação, convivência e futuro. A neutralidade absoluta não existe na educação, pois ensinar sempre implica uma visão sobre o ser humano, a sociedade e a aprendizagem.

2.4 Avanços e desafios das políticas educacionais brasileiras

As políticas educacionais brasileiras voltadas à formação e à valorização docente apresentam avanços importantes, sobretudo no âmbito normativo. Brasil (2020a) regulamentou o novo Fundeb, instrumento fundamental para o financiamento da educação básica e para a valorização dos profissionais da educação. Brasil (2024a) estabeleceu diretrizes específicas para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, o que fortalece juridicamente a necessidade de políticas voltadas à carreira, à formação e às condições de trabalho. Esses avanços mostram que a valorização docente deixou de ser apenas uma pauta reivindicatória e passou a ocupar um espaço mais definido

na legislação educacional. No entanto, a efetividade dessas normas depende da capacidade dos sistemas de ensino de transformá-las em ações concretas, especialmente nos municípios e estados com menor capacidade financeira e administrativa.

Brasil (2020b) instituiu diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica, enquanto o Brasil (2024b) reorganizou as diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério. Diniz-Pereira (2025) interpreta esse novo cenário como parte de uma reforma das licenciaturas que traz desafios e possibilidades, ao passo que Couto, Heidrich e Araújo (2025) analisam criticamente os impactos da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Essas mudanças indicam que o campo da formação docente permanece instável e sujeito a revisões frequentes. Embora a atualização normativa seja necessária, alterações sucessivas podem gerar insegurança nas instituições formadoras e dificultar a consolidação de projetos pedagógicos consistentes.

Silva, Gisi e Filipak (2023) ressaltam que as diretrizes curriculares para formação continuada precisam ser compreendidas em relação às condições concretas de implementação. Abreu, Andrade e Jesus (2024) indicam que as diretrizes nacionais produzem efeitos na organização dos cursos e na concepção de professor que se deseja formar. O avanço legal perde força quando não há investimento em acompanhamento pedagógico, tempo de estudo, formação em serviço e vínculo entre a universidade e a escola. Por isso, uma política educacional consistente precisa superar a

lógica de documentos normativos isolados e criar mecanismos permanentes de acompanhamento, avaliação e apoio às redes de ensino.

A valorização docente também avançou com a inclusão da saúde e do bem-estar como dimensões políticas. Brasil (2023) instituiu a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e de Valorização dos Profissionais da Educação, reconhecendo que as condições emocionais, físicas e institucionais afetam diretamente a atuação dos educadores. Fundação SM e Instituto IDEA (2023) demonstram que os professores brasileiros vivenciam preocupações relacionadas ao reconhecimento, à sobrecarga e às condições de trabalho. Esse reconhecimento é relevante porque desloca o debate da valorização de uma perspectiva apenas salarial para uma abordagem mais ampla. Ainda assim, a remuneração, a carreira e o financiamento continuam indispensáveis, pois o bem-estar docente também depende de estabilidade, segurança econômica e condições materiais adequadas.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais marcos normativos utilizados na discussão deste trabalho.

Tabela 1 – Marcos legais relacionados à formação e valorização docente no Brasil

Ano	Marco legal ou normativo	Contribuição para a formação e valorização docente
2020	Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020	Regulamenta o Fundeb, fortalecendo o financiamento da educação básica e a valorização dos profissionais da educação.

2020	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Estabelece diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica e institui a BNC-Formação Continuada.
2021	Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021	Regulamenta a Lei nº 14.113/2020, relativa ao funcionamento do Fundeb.
2023	Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023	Institui política de bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho, bem como a valorização dos profissionais da educação.
2024	Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024	Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.
2024	Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024	Define diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da educação escolar básica.

Fonte: Elaborada com base em Brasil (2020a), Brasil (2020b), Brasil (2021), Brasil (2023), Brasil (2024a) e Brasil (2024b).

A tabela demonstra que, entre 2020 e 2024, o Brasil publicou importantes normas relacionadas à formação, ao financiamento e à valorização docente. Brasil (2020a) e Brasil (2021) tratam do Fundeb como base financeira essencial para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica, enquanto Brasil (2023) e Brasil (2024a) ampliam o debate ao reconhecer dimensões de bem-estar, saúde, qualidade de vida e valorização profissional. Brasil (2020b) e Brasil (2024b) concentram-se nas diretrizes de formação, indicando que a política educacional brasileira busca organizar tanto a preparação inicial quanto o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, a

existência desses marcos legais não elimina as dificuldades de implementação, especialmente diante das desigualdades regionais, da falta de infraestrutura e da capacidade de gestão limitada em algumas redes de ensino.

Manfré (2025) aponta que reformas recentes podem promover o esvaziamento da formação crítica ao priorizarem uma lógica tecnicista e adaptativa. Freire (2021), por sua vez, defende que a prática educativa deve estar comprometida com a autonomia, o diálogo e a reflexão sobre a realidade. Esse contraste revela uma tensão importante: ao mesmo tempo em que as políticas buscam organizar competências e diretrizes, precisam evitar a redução da docência a um conjunto de procedimentos padronizados. A formação do professor deve incluir domínio pedagógico, leitura crítica do contexto social, capacidade de decisão e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Todos Pela Educação (2024) apresenta dados sobre professores que ajudam a compreender a relação entre formação, carreira e remuneração no Brasil. Fundação SM e Instituto IDEA (2023) evidenciam as percepções dos professores sobre a profissão, contribuindo para compreender os fatores que interferem no reconhecimento social do magistério. A carreira docente precisa ser atrativa para novos profissionais e sustentável para quem já atua na escola. Quando jovens evitam as licenciaturas ou professores experientes deixam a profissão por desgaste, baixos salários ou falta de perspectivas, a educação básica perde qualidade e continuidade. Portanto, a valorização precisa ser planejada como política de Estado, e não como ação pontual de governo.

A superação desses desafios exige articulação entre a legislação, o financiamento, a formação e a gestão democrática. Diniz-Pereira (2025) destaca que o novo contexto das reformas das licenciaturas abre possibilidades, mas também impõe riscos caso a formação docente se afaste de uma perspectiva ampla e crítica. Couto, Heidrich e Araújo (2025) reforçam a necessidade de avaliar criticamente as mudanças normativas, especialmente quanto aos impactos sobre as instituições formadoras e sobre o trabalho docente. Assim, os avanços legais precisam ser acompanhados pela participação dos professores, pelo diálogo com as universidades, pela valorização da escola pública e por políticas de acompanhamento contínuo. Sem essa articulação, a legislação corre o risco de permanecer distante da realidade cotidiana dos educadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e a valorização do professor no Brasil constituem dimensões fundamentais para o fortalecimento da educação básica e a garantia do direito à aprendizagem. Ao longo do trabalho, observou-se que a formação docente não pode ser compreendida apenas como etapa inicial da carreira, pois o professor necessita de aperfeiçoamento contínuo, reflexão crítica e condições institucionais para responder aos desafios da escola contemporânea. A formação continuada, quando articulada à realidade escolar, contribui

para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Também se verificou que a valorização docente exige uma compreensão ampla, que envolve remuneração, carreira, saúde, bem-estar, autonomia profissional, infraestrutura e reconhecimento social. As leis recentes indicam avanços importantes ao tratar da valorização dos profissionais da educação e da qualidade de vida no trabalho. Contudo, a existência de marcos legais não garante, automaticamente, mudanças concretas no cotidiano das escolas. A efetivação dessas políticas depende de financiamento adequado, gestão comprometida e acompanhamento permanente.

A perspectiva de Paulo Freire mostrou-se essencial para compreender que a formação do professor deve ir além da dimensão técnica. O professor precisa ser reconhecido como sujeito crítico, capaz de refletir sobre sua prática, dialogar com os estudantes e atuar de forma ética diante das desigualdades sociais. Uma formação centrada apenas em competências operacionais tende a limitar a autonomia docente e a reduzir o sentido humano da educação. Por isso, a valorização do professor também passa pelo respeito à sua capacidade intelectual e pedagógica.

Conclui-se que o Brasil possui avanços normativos relevantes, mas ainda enfrenta desafios estruturais para consolidar políticas efetivas de formação e valorização docente. A superação desses limites exige compromisso contínuo do poder público, participação dos professores, integração entre universidades e redes de ensino, além de investimentos

que garantam condições dignas de trabalho. Valorizar o professor significa reconhecer que não há educação pública de qualidade sem profissionais formados, respeitados, saudáveis e socialmente reconhecidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta; ANDRADE, Dídima Maria de Mello; JESUS, Edson Carlos Andrade de. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65067, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e65067.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. Formação continuada de professores e Paulo Freire: atualidade e necessidade. **Dialo-gia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e21629, set./dez. 2022. DOI: 10.5585/42.2022.21629.

BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Regula-menta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dis-põe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Edu-cação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Fe-deral, 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regula-menta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Edu-cação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Federal, 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Federal, 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Federal, 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Federal, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Federal, 3 jun. 2024.

COUTO, Caline do Carmo; HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovannini; ARAÚJO, Renan Bandeirante de. Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Aqui jaz o "3+1". A Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 17, n. 36, e909, 2025. DOI: 10.31639/rbpfp.v17.i36.e909.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUNDAÇÃO SM; INSTITUTO IDEA. **Educobarômetro: professores no Brasil 2023**. São Paulo: Fundação SM; Instituto IDEA, 2023.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Políticas de formação docente nas reformas educacionais atuais: a Resolução CNE/CP nº 04/2024 e o esvaziamento da formação crítica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 17, n. 46, p. 9-26, 2025. DOI: 10.58422/repesq.2025.e1716.

SILVA, Mauriane Gomes da; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Diretrizes curriculares nacionais para formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 18, p. e023tl4004, 2023. DOI: 10.22169/re-vint.v18.e023tl4004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2024.

EQUIDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO: DISCUSSÃO SOBRE AS DESIGUALDADES REGIONAIS E SOCIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO E COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM MITIGÁ-LAS

Cirley Neto Santos

Érica Maiara Araújo Santos

Laurinha Aparecida de Sousa Cardoso

Roseli Onofre Rodrigues

Sirlei Rodrigues Lopes

Lecy Aparecida Martins Belini

Lucilia Maria da Silva Goivinho

Sueli de Fátima Damaceno

Suely Figueiredo de Oliveira Aquino

Yngrhydd Regina Amorim Lima



RESUMO

Este capítulo discorre sobre a equidade no acesso à educação brasileira, considerando as desigualdades regionais e sociais que ainda limitam a permanência, a aprendizagem e a conclusão escolar de muitos estudantes. A análise parte da compreensão de que o direito à educação não se resume à matrícula, pois exige condições concretas de infraestrutura, transporte, alimentação, conectividade, materiais pedagógicos, apoio financeiro e práticas inclusivas. O texto aborda as diferenças entre regiões, territórios urbanos e rurais, grupos sociais vulnerabilizados e redes públicas de ensino, destacando o papel das políticas públicas na redução dessas assimetrias. Também são analisadas ações recentes, como o fortalecimento do Fundeb, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, o Programa Escola em Tempo Integral, o incentivo à permanência no ensino médio público e as políticas voltadas à equidade étnico-racial e à educação escolar quilombola. Trata-se de uma discussão de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais, na legislação educacional e em produções acadêmicas recentes. Conclui-se que a promoção da equidade depende de financiamento adequado, gestão pública articulada, valorização docente e do reconhecimento das diferenças sociais, culturais e territoriais presentes no país.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada por avanços importantes na ampliação do acesso escolar, mas ainda enfrenta desigualdades profundas que atingem de forma desigual crianças, adolescentes, jovens e adultos conforme o território, a renda, a raça, a condição social e a estrutura das redes de ensino. Brasil (2021), ao tratar da garantia de acesso à internet para fins educacionais, evidencia que a inclusão escolar contemporânea também passa pela conectividade, pois muitos estudantes da educação básica pública ainda dependem de políticas específicas para acessar recursos digitais. Nessa mesma direção, Brasil (2023a) institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, reforçando que a escola pública precisa de infraestrutura tecnológica para garantir participação efetiva nos processos de aprendizagem.

As desigualdades educacionais não se expressam apenas na ausência de matrícula, mas também na instabilidade da permanência, na evasão, na distorção idade-série, nas diferenças de aprendizagem e nas condições materiais das escolas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025) demonstra a importância do Censo Escolar para compreender a realidade da educação básica, enquanto o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) relaciona as condições de vida da população às desigualdades sociais que atravessam o acesso à educação. Assim, a escola pública deve ser analisada em diálogo com a

pobreza, a vulnerabilidade territorial, as diferenças regionais e as políticas de financiamento.

A justificativa deste capítulo reside na necessidade de compreender como a equidade educacional pode contribuir para reduzir as desigualdades históricas no Brasil. A democratização do ensino exige mais do que abrir vagas, pois requer condições reais para que todos os estudantes ingressem, permaneçam e aprendam com qualidade. Brasil (2024a), ao instituir um incentivo financeiro-educacional à permanência e à conclusão do ensino médio público, reconhece que muitos jovens abandonam os estudos sob pressões econômicas e sociais. Diante disso, questiona-se: de que maneira as políticas públicas podem mitigar as desigualdades regionais e sociais no acesso à educação no Brasil?

O objetivo geral é discutir a equidade no acesso à educação, considerando as desigualdades regionais e sociais, bem como o papel das políticas públicas na redução dessas desigualdades. Como objetivos específicos, busca-se analisar os fatores que dificultam o acesso e a permanência escolar; compreender a relação entre vulnerabilidade social e trajetória educacional; identificar políticas públicas recentes voltadas à inclusão e refletir sobre caminhos possíveis para fortalecer uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de legislações, documentos oficiais, relatórios institucionais e produções acadêmicas nacionais publicadas nos últimos

cinco anos. Foram utilizados como descritores de inclusão: equidade educacional, desigualdades regionais na educação, permanência escolar, políticas públicas educacionais, educação básica pública, conectividade escolar e inclusão educacional. Foram incluídas referências nacionais, recentes, verificáveis e diretamente relacionadas ao tema. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados textos sem autoria identificada, fontes não acadêmicas sem respaldo institucional, materiais estrangeiros, documentos fora do recorte temporal solicitado e publicações que não abordavam diretamente desigualdade, equidade ou políticas públicas na educação brasileira.

2 EQUIDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO: DESIGUALDADES REGIONAIS, SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo discute a equidade no acesso à educação a partir das desigualdades regionais e sociais que afetam a escolarização no Brasil. O debate considera que o direito à educação não pode ser limitado à mera matrícula, pois envolve condições de permanência, aprendizagem, infraestrutura, transporte, alimentação, conectividade, valorização docente e gestão pública comprometida com os grupos mais vulnerabilizados. Brasil (2025a) apresenta a equidade como princípio necessário para enfrentar desigualdades educacionais persistentes, enquanto Ernica, Rodrigues e Soares (2025) mostram que as diferenças de aprendizagem entre

grupos sociais ainda se relacionam fortemente com o nível socioeconômico, a raça e o território.

A análise também aborda as políticas públicas criadas ou fortalecidas nos últimos anos, especialmente as voltadas à conectividade, ao financiamento, ao tempo integral, à permanência no ensino médio e ao reconhecimento das diferenças étnico-raciais e territoriais. Brasil (2021), Brasil (2023a) e Brasil (2024a) indicam que a redução das desigualdades depende de ações articuladas entre a União, os estados e os municípios. Portanto, o capítulo compreende a equidade como estratégia para garantir que estudantes em condições diferentes recebam apoios proporcionais às suas necessidades.

2.1 Desigualdades regionais no acesso à educação brasileira

As desigualdades regionais no acesso à educação brasileira resultam de um processo histórico em que o desenvolvimento social, econômico e institucional ocorreu de forma desigual entre os territórios. Brasil (2025a) situa a equidade como orientação necessária para enfrentar essas diferenças, pois reconhece que estudantes de regiões distintas não chegam à escola com as mesmas condições de acesso, permanência e aprendizagem. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025), ao sistematizar os dados da educação básica, reforça a importância de observar a realidade das redes públicas a partir das

diferenças territoriais, já que a infraestrutura escolar, o transporte, a conectividade e a oferta de profissionais variam significativamente entre municípios, estados e regiões.

Essa desigualdade territorial não se limita à distância entre escolas e residências. Em muitos municípios, especialmente em áreas rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas e periféricas, o acesso à educação depende de transporte escolar regular, prédios adequados, energia elétrica, internet, bibliotecas, laboratórios e materiais pedagógicos compatíveis com as necessidades dos estudantes. Brasil (2022) reforça a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às especificidades dos alunos, enquanto Brasil (2023a) trata da conectividade como parte da estrutura necessária ao trabalho pedagógico. Assim, a ausência desses elementos compromete o cotidiano escolar e reduz as possibilidades de aprendizagem, mesmo quando a matrícula está formalmente assegurada.

Ernica, Rodrigues e Soares (2025) analisam as desigualdades educacionais a partir de indicadores que relacionam aprendizagem, nível socioeconômico, raça e sexo, o que permite compreender que o território não atua isoladamente, mas em conjunto com outras formas de exclusão. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) também aponta que as condições de vida da população brasileira são atravessadas por desigualdades sociais que se refletem no acesso a direitos básicos, entre eles, a educação. Dessa forma, uma criança que vive em região com baixa oferta de serviços públicos, renda familiar reduzida e escola com infraestrutura precária enfrenta uma

sobreposição de obstáculos que a coloca em posição desfavorável em relação a estudantes de regiões mais estruturadas.

Brasil (2021) reconhece a relevância do acesso à internet para fins educacionais ao prever a assistência da União aos entes federados, a fim de beneficiar alunos, professores e estabelecimentos da educação básica pública. Essa medida está diretamente relacionada às desigualdades regionais, pois a exclusão digital atinge com mais força os territórios com infraestrutura de telecomunicações insuficiente.

Todos Pela Educação (2024) também chama a atenção para a necessidade de monitorar a educação pública, visto que nela se concentram os maiores desafios para a redução das desigualdades. Nesse contexto, a conectividade deixa de ser um recurso complementar e passa a integrar as condições mínimas para a participação educacional no século XXI.

Segatto, Euclides e Abrucio (2021) indicam que as capacidades estatais municipais influenciam os resultados das políticas de educação, sobretudo porque muitos municípios apresentam fragilidades técnicas, administrativas e financeiras para planejar, executar e avaliar ações educacionais. Brasil (2021) e Brasil (2023a), ao preverem políticas com atuação articulada entre os entes federados, evidenciam que a União precisa assumir um papel redistributivo e supletivo para reduzir as desigualdades. Sem essa articulação, os municípios mais pobres tendem a manter menor capacidade de

resposta, justamente onde as demandas educacionais são mais urgentes.

A consolidação de uma educação pública mais equitativa depende, entre outros fatores, de políticas de financiamento capazes de reduzir as desigualdades entre as redes de ensino. Nesse contexto, Brasil (2021a), ao alterar normas relativas ao Fundeb, reforça a importância de um fundo redistributivo voltado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica, bem como à valorização dos profissionais da educação. Complementando essa discussão, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2024) reúne indicadores que permitem compreender as condições educacionais e sociais do país, evidenciando a necessidade de que a distribuição dos recursos considere as diferentes realidades regionais. Isso porque redes de ensino que atendem populações em situação de maior vulnerabilidade demandam investimentos mais elevados, uma vez que escolas localizadas em territórios marcados pela exclusão social necessitam de melhores condições de infraestrutura, transporte escolar, alimentação, formação docente e apoio pedagógico.

Nessa mesma direção, Brasil (2025a) propõe um marco referencial voltado à redução das múltiplas desigualdades educacionais, reconhecendo que a equidade deve orientar a formulação das políticas públicas. De forma complementar, Brasil (2024b) amplia esse debate ao fortalecer as políticas de educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. Essas iniciativas dialogam diretamente com a realidade brasileira, caracterizada por profundas desigualdades territoriais e

sociais que afetam, sobretudo, populações negras, quilombolas, indígenas, camponesas e periféricas. Dessa maneira, a construção de uma política educacional verdadeiramente equitativa exige o reconhecimento da diversidade territorial, cultural e social do país, evitando a adoção de soluções padronizadas que desconsiderem as especificidades de cada contexto.

Sob essa perspectiva, a superação das desigualdades regionais exige não apenas maior investimento, mas também planejamento, monitoramento e acompanhamento permanentes das políticas educacionais. Ao analisarem a resposta dos municípios brasileiros durante a pandemia, Costa e Brandão (2022) demonstram que as redes municipais apresentaram capacidades distintas para enfrentar a crise, evidenciando diferenças relacionadas à trajetória, à organização administrativa e à capacidade institucional de cada sistema de ensino. Em consonância com essa discussão, Brasil (2023b), ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral, apresenta uma estratégia de ampliação da jornada escolar como mecanismo para promover a qualidade da educação. Entretanto, a efetividade dessa política depende das condições estruturais, financeiras e administrativas de cada rede de ensino. Assim, a promoção da equidade regional não se concretiza apenas pela criação de programas nacionais, mas também requer processos de implementação capazes de considerar as necessidades, potencialidades e limitações de cada território.

2.2 Desigualdades sociais e permanência escolar

As desigualdades sociais interferem diretamente na permanência escolar, pois muitos estudantes enfrentam dificuldades que vão além da sala de aula. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) evidencia que as condições de vida da população brasileira ainda são marcadas por diferenças de renda, moradia, trabalho, raça e acesso a serviços públicos. Brasil (2024a), ao instituir um incentivo financeiro-educacional para estudantes do ensino médio público, reconhece que a vulnerabilidade econômica pode comprometer a continuidade dos estudos. Assim, a permanência escolar não depende apenas da vontade individual do aluno, mas também de um conjunto de condições sociais que favorecem ou dificultam sua trajetória educacional.

A evasão e o abandono escolar relacionam-se a fatores como a necessidade de trabalhar, a insegurança alimentar, a falta de transporte, a gravidez na adolescência, a baixa renda familiar, as responsabilidades domésticas e a falta de perspectivas em relação à escola. Todos pela Educação (2024) aponta a educação pública como um espaço estratégico para reduzir desigualdades sociais, enquanto Ernica, Rodrigues e Soares (2025) mostram que as diferenças educacionais estão associadas a marcadores sociais, como o nível socioeconômico e a raça. Desse modo, a escola precisa ser compreendida como parte de uma rede de proteção social, e não apenas como instituição responsável pela transmissão de conteúdos.

Brasil (2024a) cria uma política de incentivo financeiro voltada à permanência e à conclusão escolar de estudantes do ensino médio público, o que dialoga com a realidade de jovens que abandonam a escola sob pressão econômica. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2024) contribui para esse debate ao reunir indicadores educacionais que ajudam a compreender a relação entre a desigualdade social e a escolarização. Quando a renda familiar é insuficiente, o estudante muitas vezes precisa dividir seu tempo entre estudo, trabalho informal, cuidado de familiares e deslocamentos longos. Essa rotina reduz o tempo de estudo, afeta o rendimento e aumenta o risco de interrupção da trajetória escolar.

Brasil (2022) destaca a necessidade de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas dos alunos, enquanto Brasil (2023a) reconhece a conectividade como elemento essencial para os usos pedagógicos e administrativos nas escolas públicas. A ausência de materiais, laboratórios, bibliotecas, internet e espaços adequados afeta principalmente estudantes pobres, pois muitos não dispõem, em casa, dos recursos necessários para complementar a aprendizagem. Portanto, a escola pública precisa compensar desigualdades externas, oferecendo ambientes acolhedores, bem equipados e pedagogicamente planejados.

Brasil (2024b) fortalece a Política Nacional de Equidade, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola, reconhecendo que grupos historicamente excluídos enfrentam barreiras específicas ao acesso e

à permanência na educação. Ernica, Rodrigues e Soares (2025) reforçam que as desigualdades de aprendizagem podem ser analisadas a partir de grupos definidos por nível socioeconômico, raça e sexo. Isso significa que estudantes negros, quilombolas, indígenas, periféricos e pobres não vivenciam a escola da mesma forma que estudantes de grupos socialmente privilegiados, pois carregam marcas de exclusão que se acumulam ao longo da vida.

Brasil (2023b), ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral, indica uma estratégia que pode ampliar as oportunidades educativas, culturais, esportivas e de acompanhamento pedagógico. Porém, Todos Pela Educação (2024) demonstra que a melhoria da educação pública depende de monitoramento, financiamento e foco na redução das desigualdades. O tempo integral, quando bem estruturado, pode favorecer estudantes vulneráveis, pois amplia o tempo protegido na escola, garante alimentação e fortalece vínculos. No entanto, se for implementado sem infraestrutura, profissionais suficientes e um projeto pedagógico consistente, corre o risco de ampliar a permanência física sem assegurar aprendizagem significativa.

Costa e Brandão (2022) mostram que a resposta educacional dos municípios à pandemia revelou diferenças profundas entre redes, especialmente quanto à capacidade de manter vínculos escolares e de oferecer alternativas de ensino. Brasil (2021) já havia tratado da necessidade de acesso à internet com fins educacionais, o que se tornou ainda mais evidente diante das aulas remotas e da exclusão digital. Muitos estudantes pobres perderam o contato com a escola por

falta de equipamentos, de internet ou de um ambiente doméstico adequado para estudar. Essa situação demonstrou que a permanência escolar não é garantida apenas pela matrícula, mas também pela existência de meios concretos de acompanhamento das atividades e de manutenção do vínculo pedagógico.

Segatto, Euclydes e Abrucio (2021) contribuem para compreender que a capacidade das secretarias municipais de educação influencia diretamente a execução de políticas voltadas à permanência. Brasil (2021a), ao reforçar a regulamentação do Fundeb, aponta para a importância do financiamento para a manutenção da educação básica e para a valorização dos profissionais. Redes com maior capacidade técnica conseguem identificar estudantes em risco de abandono, organizar a busca ativa, planejar o transporte, fortalecer a alimentação escolar e criar estratégias de recomposição da aprendizagem. Já redes com menor estrutura enfrentam mais dificuldades para transformar recursos em ações efetivas.

A permanência escolar, portanto, deve ser tratada como responsabilidade pública e não como resultado isolado do esforço individual. Brasil (2025a) orienta a equidade como princípio para enfrentar as desigualdades educacionais, enquanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025) fornece dados essenciais para identificar os desafios da educação básica. Quando as políticas públicas reconhecem as condições reais dos estudantes, tornam-se mais capazes de reduzir o abandono, a evasão e as trajetórias interrompidas.

Assim, garantir permanência significa assegurar alimentação, transporte, apoio financeiro, acolhimento, conectividade, infraestrutura, professores valorizados e currículo conectado à vida dos estudantes.

2.3 Políticas públicas de inclusão e democratização do ensino

As políticas públicas de inclusão e democratização do ensino são fundamentais para transformar o direito formal à educação em acesso efetivo, permanência e aprendizagem. Brasil (2025a) compreende a equidade como princípio estruturante das ações educacionais, enquanto Segatto, Euclydes e Abrucio (2021) indicam que a efetividade das políticas depende das capacidades estatais dos municípios e da articulação institucional. Dessa forma, a democratização do ensino não se resume à expansão de matrículas, pois exige financiamento, planejamento, infraestrutura, formação docente, gestão territorializada e avaliação permanente dos resultados alcançados.

Brasil (2021a), ao alterar a regulamentação do Fundeb, reforça a centralidade do financiamento educacional para a manutenção da educação básica e a valorização dos profissionais da educação. Todo pela Educação (2024) destaca que a educação pública precisa avançar para reduzir as desigualdades sociais, o que torna indispensável o financiamento redistributivo. Redes de ensino localizadas em territórios mais vulneráveis precisam de maior apoio financeiro

para garantir transporte, alimentação, conectividade, materiais didáticos, acessibilidade e infraestrutura adequada. Assim, uma política pública comprometida com a equidade deve reconhecer que tratar igualmente realidades desiguais pode aprofundar injustiças.

Brasil (2021) dispõe sobre a garantia de acesso à internet para fins educacionais a alunos e professores da educação básica pública, enquanto Brasil (2023a) institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, com a finalidade de universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo. O acesso à internet amplia as possibilidades de pesquisa, comunicação, formação docente, gestão escolar e participação em atividades pedagógicas. No entanto, para ser efetivo, precisa vir acompanhado de equipamentos, de formação para uso pedagógico e de manutenção técnica, especialmente nas escolas públicas das regiões mais pobres.

Brasil (2023b), ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral, propõe a ampliação da jornada escolar como estratégia para induzir novas matrículas em tempo integral na educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025) demonstra que os dados educacionais são indispensáveis para monitorar a expansão das matrículas e as condições da oferta. A escola em tempo integral pode favorecer a equidade ao ampliar as oportunidades de aprendizagem, cultura, esporte, ciência, leitura e acompanhamento pedagógico. Entretanto, sua implementação precisa considerar infraestrutura, alimentação, profissionais, transporte e projeto pedagógico, para que a

ampliação do tempo escolar não se limite à permanência prolongada no prédio.

Brasil (2024a) cria um incentivo financeiro-educacional para a permanência e a conclusão escolar de estudantes do ensino médio público, medida que dialoga com as desigualdades sociais enfrentadas por jovens em situação de vulnerabilidade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) mostra que as condições de vida interferem no acesso a direitos sociais, entre eles, a educação. A política de permanência financeira reconhece que parte dos estudantes abandona a escola por necessidade de renda, por trabalho precoce ou por instabilidade familiar. Nesse sentido, a democratização do ensino exige políticas que reduzam o peso da pobreza sobre a trajetória escolar, especialmente no ensino médio, etapa em que a evasão escolar se torna mais frequente.

Brasil (2024b) fortalece a política de equidade, a educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola, reconhecendo que a democratização do ensino também passa pelo enfrentamento do racismo e pela valorização da diversidade cultural. Ernica, Rodrigues e Soares (2025) mostram que as desigualdades educacionais podem ser observadas entre grupos definidos por raça, nível socioeconômico e sexo. Portanto, a inclusão educacional não pode ser neutra diante das desigualdades históricas; ela precisa reconhecer que populações negras, quilombolas, indígenas, periféricas e rurais enfrentam barreiras específicas. Políticas públicas de equidade devem garantir currículo, formação

docente e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

A democratização do ensino também depende da qualidade da gestão pública. Costa e Brandão (2022) demonstram que as respostas municipais à crise educacional provocada pela pandemia foram diversas e revelaram trajetórias desiguais entre as redes. Segatto, Euclydes e Abrucio (2021) reforçam que fragilidades nas capacidades estatais municipais interferem na implementação de políticas educacionais. Assim, programas federais precisam ser acompanhados de apoio técnico, monitoramento e cooperação federativa. A União, os estados e os municípios devem atuar de forma integrada para que os recursos cheguem às escolas e se transformem em ações concretas voltadas aos estudantes.

Tabela 1 – Políticas públicas recentes relacionadas à inclusão e democratização do ensino

Política pública/docu- mento	Ano	Finalidade princi- pal	Relação com a equidade edu- cacional
Lei nº 14.172	2021	Garantir acesso à internet com fins educacionais a alunos e professores da educação básica pública	Reduz desigualdades digitais e amplia condições de participação pedagógica
Lei nº 14.276	2021	Alterar regras do Fundeb	Fortalece o financiamento da educação básica e a valorização dos profissionais

Lei nº 14.333	2022	Garantir mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados	Melhora condições de atendimento às necessidades dos estudantes
Decreto nº 11.713	2023	Instituir a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas	Busca universalizar conectividade de qualidade nas escolas públicas
Lei nº 14.640	2023	Instituir o Programa Escola em Tempo Integral	Amplia a jornada escolar e as oportunidades de aprendizagem
Lei nº 14.818	2024	Criar incentivo financeiro-educacional para permanência no ensino médio público	Combate à evasão relacionada à vulnerabilidade socioeconômica
Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola	2024	Fortalecer ações de equidade étnico-racial e educação escolar quilombola	Enfrenta desigualdades raciais, territoriais e culturais
Marco Referencial de Equidade	2025	Orientar ações de redução das múltiplas desigualdades educacionais	Organiza princípios para políticas públicas educacionais equitativas

Fonte: Elaborada com base em Brasil (2021), Brasil (2021a), Brasil (2022), Brasil (2023a), Brasil (2023b), Brasil (2024a), Brasil (2024b) e Brasil (2025a).

A Tabela 1 demonstra que as políticas públicas recentes abordam a equidade educacional em diferentes dimensões: financiamento, conectividade, infraestrutura, tempo escolar, permanência e reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e territoriais. Brasil (2021) e Brasil (2023a) concentram-se na inclusão digital, enquanto Brasil (2024a) aborda a permanência escolar por meio de incentivo financeiro. Brasil (2023b) amplia o debate sobre o tempo integral e Brasil (2025a) organiza a equidade como referência mais ampla para as políticas educacionais. Essa diversidade de ações revela que a desigualdade educacional não tem uma única causa; por isso, exige respostas integradas e contínuas.

A análise da tabela permite compreender que a democratização do ensino precisa articular acesso, permanência e aprendizagem. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2024) e Todos pela Educação (2024) indicam a importância dos indicadores para acompanhar os avanços e as fragilidades na educação brasileira. Políticas de conectividade, por exemplo, podem ampliar o acesso a recursos digitais, mas serão insuficientes se não houver professores preparados, equipamentos em funcionamento e um currículo adequado. Da mesma forma, o tempo integral pode fortalecer a proteção social dos estudantes, desde que acompanhado de infraestrutura, alimentação, transporte e uma proposta pedagógica consistente.

Brasil (2025a) reforça que a equidade exige atenção às múltiplas desigualdades, e Ernica, Rodrigues e Soares (2025) mostram que as diferenças de aprendizagem permanecem vinculadas a fatores sociais. Assim, a efetividade das

políticas depende de financiamento estável, cooperação federativa, dados atualizados, gestão qualificada e participação da comunidade escolar. A democratização do ensino só se realiza plenamente quando a escola pública garante condições reais para que todos aprendam, permaneçam e concluam sua trajetória escolar com dignidade.

2.4 Caminhos para a promoção da equidade educacional

A promoção da equidade educacional exige que as políticas públicas reconheçam as diferenças entre estudantes, escolas, redes e territórios. Brasil (2025a) apresenta a equidade como referência para reduzir múltiplas desigualdades educacionais, enquanto Ernica, Rodrigues e Soares (2025) mostram que os resultados escolares variam conforme o nível socioeconômico, a raça, o sexo e o contexto municipal. Dessa forma, o caminho para uma educação mais justa passa pela superação de modelos padronizados que tratam todos os estudantes como se tivessem as mesmas condições de partida. A equidade exige oferecer recursos, apoios e oportunidades proporcionais às necessidades de cada grupo.

Brasil (2021a), ao alterar a regulamentação do Fundeb, reforça a importância da redistribuição de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Todos pela Educação (2024) destaca que a educação pública é o espaço em que as políticas públicas têm maior impacto na redução das desigualdades sociais. Portanto, redes com maior vulnerabilidade precisam de investimentos mais robustos,

pois enfrentam demandas relacionadas ao transporte, à alimentação, à infraestrutura, à conectividade, à recomposição da aprendizagem e ao apoio pedagógico. Sem financiamento adequado, a equidade permanece apenas como intenção normativa.

Brasil (2022) trata da garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes, enquanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025) oferece dados para acompanhamento das condições da educação básica. Uma escola sem biblioteca, internet, laboratórios, salas adequadas, acessibilidade e espaços de convivência tem menor capacidade de promover aprendizagem de qualidade. Essa situação afeta de forma mais intensa os estudantes pobres, pois muitas vezes a escola é o principal espaço de acesso a livros, tecnologia, alimentação e experiências culturais.

Brasil (2021) reconhece o acesso à internet como recurso necessário para fins educacionais e Brasil (2023a) institui uma estratégia nacional voltada à universalização da conectividade de qualidade nas escolas públicas. Entretanto, conectar escolas não significa apenas instalar internet; é necessário garantir equipamentos, manutenção, formação docente e um uso pedagógico planejado. A inclusão digital precisa ampliar a aprendizagem, fortalecer a gestão escolar e aproximar estudantes de diferentes linguagens, sem substituir o vínculo humano que sustenta o processo educativo.

Brasil (2024a) cria um incentivo financeiro-educacional para estudantes do ensino médio público, reconhecendo que a pobreza interfere diretamente na conclusão escolar. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) mostra que as desigualdades nas condições de vida impactam o acesso aos direitos sociais. Dessa forma, as políticas de permanência precisam dialogar com a alimentação, o transporte, a assistência estudantil, a busca ativa, a saúde mental, o acolhimento e a orientação profissional. O estudante não abandona a escola apenas por desinteresse; muitas vezes, é afastado por condições sociais que limitam suas escolhas.

Brasil (2021a) relaciona o Fundeb à valorização dos profissionais da educação, enquanto Segatto, Euclides e Abrucio (2021) demonstram que a capacidade estatal das redes interfere na implementação das políticas. Professores, gestores, coordenadores e equipes escolares precisam de formação continuada, condições de trabalho, carreira, tempo para planejamento e apoio técnico. A equidade não se realiza sem profissionais valorizados, pois são eles que acolhem os estudantes, identificam dificuldades, elaboram estratégias pedagógicas e mantêm o vínculo com a comunidade.

Brasil (2024b) fortalece a educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola, enquanto Ernica, Rodrigues e Soares (2025) evidenciam que as desigualdades de aprendizagem se distribuem de forma desigual entre os grupos sociais. Uma escola equitativa precisa reconhecer identidades, histórias, culturas e territórios, combatendo práticas discriminatórias e currículos que invisibilizam determinados grupos. A inclusão não se limita à

presença física do estudante; ela exige pertencimento, respeito e representação.

Costa e Brandão (2022) mostram que os municípios responderam de maneiras distintas aos desafios educacionais da pandemia, revelando desigualdades na capacidade de organização das redes. Segatto, Euclides e Abrucio (2021) reforçam que fragilidades administrativas e técnicas influenciam a execução das políticas municipais de educação. Por isso, União, estados e municípios precisam atuar de forma coordenada, com apoio técnico, transferência de recursos, monitoramento e avaliação. A equidade depende de uma gestão pública que combine diagnóstico local e compromisso nacional.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2024) oferecem informações relevantes para compreender o acesso, a permanência e os indicadores educacionais. No entanto, os dados precisam ser utilizados com fins públicos e sensíveis às desigualdades. Avaliar as médias gerais pode ocultar diferenças internas entre grupos sociais, escolas e territórios. Por isso, a gestão educacional precisa observar quem aprende menos, quem abandona mais, quais escolas têm piores condições e quais estudantes precisam de maior apoio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre equidade no acesso à educação permite compreender que a matrícula, embora fundamental, não garante, por si só, o direito pleno à educação. O estudante precisa encontrar na escola condições adequadas para permanecer, aprender, participar e concluir sua trajetória escolar. Por isso, a equidade exige olhar para as diferenças sociais, regionais, raciais, econômicas e culturais que atravessam a vida dos alunos e influenciam diretamente seu desempenho e sua permanência.

As desigualdades regionais evidenciam que o Brasil ainda possui redes educacionais com condições de funcionamento muito distintas. Escolas localizadas em áreas rurais, periféricas, ribeirinhas e quilombolas, bem como em municípios com menor capacidade financeira, enfrentam desafios maiores para garantir infraestrutura, conectividade, transporte, alimentação, materiais pedagógicos e profissionais suficientes. Nesse contexto, as políticas públicas precisam considerar as particularidades de cada território, evitando respostas uniformes a realidades profundamente desiguais.

As desigualdades sociais, por sua vez, mostram que muitos estudantes abandonam ou interrompem os estudos não por falta de capacidade, mas por enfrentarem a pobreza, o trabalho precoce, a ausência de apoio familiar, a insegurança alimentar, a dificuldade de deslocamento e a falta de acesso a recursos básicos. Assim, a permanência escolar precisa ser tratada como responsabilidade pública, articulada a

políticas de assistência, financiamento, inclusão digital, tempo integral e proteção social.

Conclui-se que a equidade educacional é um caminho indispensável para fortalecer a escola pública e reduzir injustiças históricas. Para isso, é necessário ampliar os investimentos, valorizar os profissionais da educação, melhorar a infraestrutura escolar, garantir a conectividade, promover currículos inclusivos e fortalecer a cooperação entre a União, os estados e os municípios. Somente com políticas contínuas, planejadas e comprometidas com os estudantes mais vulnerabilizados será possível construir uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. **Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas**. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.172**, de 10 de junho de 2021. **Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública**. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.276**, de 27 de dezembro de 2021. **Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que**

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a garantia de mobiliário, de equipamentos e de materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno.** Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/lei/l14333.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão do ensino médio público por estudantes matriculados nesse nível de ensino.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Marco Referencial de Equidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/marco-referencial-de-equidade>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 25 jun. 2026.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRANDÃO, Lucas. **A resposta educacional dos municípios à Covid-19: diversidade, trajetória e desigualdades.** Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 27, n. 87, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v27n87.86203>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc>. Acesso em: 25 jun. 2026.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. **Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, mensuração e resultados. Dados:** Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345>. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 25 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retratos: indicadores de educação.** Brasília, DF: Instituto de

Pesquisa Econômica Aplicada, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas-e-indicadores/resumo-tecnico-censo-escolar-2024.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SEGATTO, Catarina Ianni; EUCLYDES, Fillipe Maciel; ABRUCIO, Fernando Luiz. **Capacidades estatais e seus efeitos nas políticas municipais de educação**. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 26, n. 84, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v26n84.81938>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/81938>. Acesso em: 25 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2024/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

O PAPEL DAS COMUNIDADES NO PROCESSO EDUCACIONAL: COMO A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE PODE INFLUENCIAR POSITIVAMENTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

Aline Souza Santos

Ana Cristina Oliveira Gomes

Ana Paula Cunha Viana de Souza

Ana Paula de Andrade Silva Alencar

Angela Cristina Pereira do Nascimento

Delice Gonçalves da Silva; Ivani Ferreira Lucas

Jaqueline Ferreira da Silva

Potira Coelho dos Santos

Simone Tonello Pereira de Mello



RESUMO

Este capítulo aborda o papel das comunidades no processo educacional, com ênfase na influência positiva da participação social na construção, na execução e no acompanhamento das políticas públicas de educação. Parte-se da compreensão de que a escola não deve ser entendida como uma instituição isolada, mas como um espaço social atravessado por relações familiares, culturais, políticas e comunitárias. Nesse sentido, a presença ativa de famílias, conselhos escolares, estudantes, profissionais da educação e demais sujeitos sociais fortalece a gestão democrática e amplia as possibilidades de uma educação pública mais participativa, inclusiva e comprometida com as necessidades reais da população. O estudo discute a importância da comunidade na gestão escolar, o papel dos conselhos escolares, a articulação entre família, escola e território, bem como o controle social nas decisões educacionais. A abordagem adotada é qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, com base em autores nacionais recentes e em legislações brasileiras relacionadas à gestão democrática, aos conselhos escolares, à educação em tempo integral, à atenção psicossocial nas comunidades escolares e ao Plano Nacional de Educação. Verifica-se que a participação comunitária contribui para tornar as políticas públicas mais próximas da realidade local, favorecendo o diálogo, a corresponsabilidade, a transparência e a melhoria da qualidade educacional. Conclui-se que a atuação coletiva da comunidade constitui elemento indispensável à democratização da escola e à consolidação de práticas educacionais mais justas, humanizadas e socialmente comprometidas.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem sido marcada por constantes disputas em torno da democratização do acesso, da permanência dos estudantes e da melhoria da qualidade do ensino. Nesse cenário, a escola passou a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas também como instituição social responsável pela formação humana, cidadã e coletiva. A participação da comunidade no cotidiano escolar tornou-se um princípio fundamental para fortalecer a gestão democrática, especialmente porque as demandas educacionais não se encerram na sala de aula, mas dialogam com as condições sociais, culturais, econômicas e familiares dos estudantes. Amaro e D'Angelo (2024) apontam que a gestão democrática permanece um dos principais desafios da educação brasileira, pois sua efetivação depende de práticas participativas que ultrapassem o caráter formal dos documentos legais. Nessa mesma direção, Cavalcante e Sônego (2025) compreendem que a participação da comunidade escolar contribui para aproximar a escola da realidade vivida pelos sujeitos que dela fazem parte.

A legislação educacional brasileira também reconhece a importância da participação social no âmbito da educação. A Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçou a previsão dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares como mecanismos de participação no âmbito das instituições de ensino. Além disso, a Lei nº 14.640, de 31

de julho de 2023, ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral, amplia o debate sobre a necessidade de articulação entre escola, família e território, uma vez que a ampliação da jornada escolar exige diálogo com as condições concretas da comunidade. Já a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, demonstra que a educação envolve dimensões emocionais, sociais e coletivas que dependem da atuação integrada de diferentes sujeitos.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender de que modo a participação comunitária pode fortalecer as políticas públicas educacionais e contribuir para uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a transformação social. Embora a legislação brasileira reconheça a gestão democrática como princípio educacional, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para envolver famílias, estudantes e comunidades nos processos decisórios. Em diversos contextos, a participação é restrita, burocrática ou eventual, o que limita o potencial da comunidade para construir soluções para os problemas educacionais. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que forma a participação da comunidade pode influenciar positivamente as políticas públicas educacionais e contribuir para a melhoria da qualidade da educação?

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel das comunidades no processo educacional, considerando sua influência na gestão democrática, no fortalecimento dos conselhos escolares, na relação entre família e escola e no controle social das políticas públicas educacionais. Como

objetivos específicos, busca-se compreender a importância da participação comunitária na gestão escolar; discutir o papel dos conselhos escolares na consolidação das políticas educacionais; refletir sobre a articulação entre família, escola e comunidade; e analisar a participação popular como mecanismo de controle social e de democratização das decisões educacionais.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica. Foram utilizados como descritores de busca: "comunidade escolar", "gestão democrática", "conselhos escolares", "participação social na educação", "políticas públicas educacionais" e "família e escola". Como critérios de inclusão, foram selecionados produções nacionais publicadas entre 2021 e 2026, artigos científicos, anais acadêmicos e legislações brasileiras diretamente relacionadas ao tema. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados textos sem relação direta com a temática, publicações sem autoria identificada, materiais opinativos sem base acadêmica e documentos fora do recorte temporal definido, exceto quando se tratasse de legislação educacional atualizada. A análise do material foi realizada por meio de leitura interpretativa, com o objetivo de relacionar os conceitos apresentados pelos autores às práticas de participação comunitária no campo educacional.

2 O PAPEL DAS COMUNIDADES NO PROCESSO EDUCACIONAL

O papel das comunidades no processo educacional está diretamente relacionado à construção de uma escola mais democrática, participativa e sensível às realidades sociais dos estudantes. A comunidade escolar não se limita aos profissionais que atuam na instituição, pois envolve famílias, estudantes, lideranças locais, conselhos, movimentos sociais e demais sujeitos que participam, direta ou indiretamente, da vida educacional. Quando esses sujeitos são ouvidos e incorporados às decisões, a escola passa a reconhecer melhor os desafios do território, as necessidades dos alunos e as possibilidades de intervenção coletiva. Amaro e D'Angelo (2024) indicam que a gestão democrática exige continuidade, diálogo e compromisso institucional, enquanto Oliveira e Mourão (2025) reforçam que a participação comunitária fortalece o sentido público da educação. Assim, a presença da comunidade não deve ser compreendida como apoio eventual, mas como parte essencial da construção de políticas educacionais mais coerentes com a realidade social.

2.1 Participação da comunidade na gestão democrática da escola

Representa uma dimensão fundamental para que a educação pública seja construída de forma coletiva, transparente e comprometida com as necessidades reais dos

estudantes. Amaro e D'Angelo (2024) compreendem que a gestão democrática no Brasil passou por avanços significativos nas últimas décadas, mas ainda enfrenta desafios para se consolidar como prática cotidiana nas instituições de ensino. Nesse mesmo campo de discussão, Cavalcante e Sônego (2025) ressaltam que a presença da comunidade escolar fortalece a corresponsabilidade entre escola, família e sociedade, pois amplia a capacidade de identificar problemas e de construir respostas adequadas ao contexto local. A gestão democrática, portanto, não pode ser reduzida à escolha de gestores ou à realização de reuniões formais, pois envolve escuta, diálogo, transparência, participação efetiva e compromisso coletivo com o processo educativo.

Quando a comunidade participa da gestão escolar, as decisões deixam de ser concentradas apenas na equipe administrativa e passam a considerar diferentes olhares sobre a realidade educacional. Kaczan, Bezerra e Marques (2023) defendem que a democratização da gestão escolar constitui um elemento essencial para o desenvolvimento da qualidade da educação pública, uma vez que a escola se fortalece ao reconhecer os sujeitos que fazem parte de sua dinâmica social. Oliveira e Mourão (2025), por sua vez, apontam que a gestão participativa contribui para superar práticas centralizadoras e aproxima a instituição das demandas concretas da população. Essa aproximação permite que questões como evasão, dificuldades de aprendizagem, conflitos, vulnerabilidades sociais e ausência familiar sejam debatidas de forma mais

ampla, sem responsabilizar apenas o estudante ou o professor pelos desafios enfrentados.

Quando famílias, estudantes e representantes locais percebem que suas opiniões são consideradas, a escola passa a ser vista como um espaço coletivo, e não como uma instituição distante da vida social. Pena et al. (2025) destacam que a comunidade escolar desempenha um papel relevante na construção de uma educação democrática, pois sua atuação contribui para a formação de vínculos e o fortalecimento de decisões compartilhadas. Neto, Alves e Maia (2025) também indicam que a legislação vigente reconhece a importância da participação ativa da comunidade escolar na implementação da gestão democrática. Esse reconhecimento legal, entretanto, precisa se transformar em ações concretas, como reuniões participativas, assembleias, conselhos atuantes, escuta das famílias, abertura da escola ao território e divulgação clara das decisões tomadas.

Não basta convocar a comunidade apenas em momentos de crise, de festividades ou de prestação de contas. Amaro e D'Angelo (2024) chamam a atenção para o fato de que a democracia escolar depende da continuidade e de práticas institucionais capazes de garantir voz a diferentes segmentos. Silva e Lelis (2023) reforçam que a equipe gestora desempenha um papel importante nesse processo, pois cabe a ela criar condições para que a participação não se limite ao discurso. Isso significa planejar encontros em horários acessíveis, utilizar linguagem clara, acolher opiniões divergentes e permitir que a comunidade compreenda como as decisões

escolares interferem na aprendizagem, na convivência e na permanência dos estudantes.

A participação também deve ser considerada parte essencial da gestão democrática. Santos e Cervi (2022) discutem o grêmio estudantil como espaço de expressão juvenil e de participação política na escola, apontando que os alunos não podem ser tratados apenas como receptores das decisões dos adultos. Morelli (2024), ao abordar os conselhos escolares após mudanças na LDB, reforça que a participação de diferentes segmentos contribui para ampliar o caráter democrático das instituições. Quando os estudantes participam de debates sobre regras, projetos, convivência e organização escolar, desenvolvem senso de responsabilidade, autonomia e pertencimento. Essa participação também permite que a escola compreenda melhor as experiências juvenis, bem como as dificuldades e expectativas desses jovens.

Kaczan, Bezerra e Marques (2023) associam a democratização da gestão ao fortalecimento da educação pública, pois decisões compartilhadas tendem a considerar melhor os problemas enfrentados pela escola. Cavalcante e Sônego (2025) acrescentam que a participação da comunidade escolar contribui para a concretização da gestão democrática, especialmente quando há compromisso com o diálogo e a corresponsabilidade. Nesse sentido, a qualidade educacional não depende apenas de avaliações externas ou de resultados numéricos, mas também da capacidade da escola de construir um ambiente acolhedor, participativo e atento às especificidades dos estudantes. Uma escola que dialoga com a comunidade consegue

compreender melhor as causas da infrequência, os obstáculos à aprendizagem e as possibilidades de apoio familiar e social.

A Lei nº 14.644, de 2023, ao prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares, confirma a relevância dos espaços colegiados para a participação social na educação. Neto, Alves e Maia (2025) analisam a legislação vigente e destacam que a participação ativa da comunidade é indispensável para que a gestão democrática deixe de ser apenas um princípio formal. Dessa forma, a lei cria uma base importante, mas sua efetividade depende da atuação das escolas, dos sistemas de ensino e da própria comunidade. A existência do conselho, por si só, não garante democracia; é necessário que ele tenha representatividade, regularidade, autonomia e capacidade de influenciar as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Oliveira e Mourão (2025) indicam que a gestão participativa favorece o acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola, o que pode ampliar a confiança entre a instituição e a sociedade. Dantas et al. (2021), ao discutirem a democracia no âmbito do conselho escolar, demonstram que os espaços coletivos podem fortalecer a tomada de decisão quando há participação efetiva dos sujeitos envolvidos. A transparência permite que a comunidade compreenda como os recursos são utilizados, quais são as prioridades pedagógicas, quais projetos estão em andamento e quais dificuldades precisam ser enfrentadas. Com isso, a escola deixa de ser vista como um espaço fechado e passa a atuar de forma mais próxima da população.

A participação comunitária na gestão democrática, portanto, influencia positivamente as políticas públicas educacionais, pois aproxima as decisões das necessidades concretas do território. Amaro e D'Angelo (2024) apontam que a gestão democrática ainda precisa superar limites históricos para se consolidar, enquanto Pena et al. (2025) defendem que a participação da comunidade escolar amplia as possibilidades de construção coletiva. Quando a escola escuta sua comunidade, identifica demandas que muitas vezes não constam dos documentos oficiais, como problemas de transporte, alimentação, segurança, saúde mental, violência, falta de acesso à tecnologia ou dificuldades familiares. Essas informações podem orientar reivindicações junto ao poder público e contribuir para políticas mais justas, eficientes e adequadas à realidade local.

2.2 Conselhos escolares e fortalecimento das políticas públicas educacionais

Os conselhos escolares ocupam um lugar estratégico no fortalecimento das políticas públicas educacionais, pois constituem espaços de participação, deliberação e acompanhamento da vida escolar. Dantas et al. (2021) demonstram que o conselho escolar pode favorecer a democracia no interior da escola ao reunir representantes de diferentes segmentos e ao permitir o debate sobre questões pedagógicas, administrativas e comunitárias. Morelli (2024) também ressalta que as mudanças recentes na LDB reforçam

a importância dos conselhos escolares como instrumentos de gestão democrática. Dessa forma, esses órgãos colegiados não devem ser vistos como meras estruturas burocráticas, mas como mecanismos capazes de aproximar a escola da comunidade e tornar as decisões mais transparentes, compartilhadas e socialmente responsáveis.

A Lei nº 14.644, de 2023, representa um marco importante nesse debate, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para prever a instituição dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares. Neto, Alves e Maia (2025) afirmam que a legislação vigente reforça a necessidade de participação ativa da comunidade escolar para que a gestão democrática seja efetivada. Em diálogo com essa perspectiva, Silva e Lelis (2023) analisam a legislação sobre gestão democrática e apontam que o papel da equipe gestora é decisivo para garantir que os espaços participativos funcionem de forma efetiva. Assim, a existência legal dos conselhos precisa ser acompanhada de condições concretas de funcionamento, de formação dos conselheiros e de abertura efetiva à participação da comunidade.

O conselho escolar fortalece as políticas públicas ao permitir que as demandas locais cheguem aos processos decisórios. Amaro e D'Angelo (2024) indicam que a gestão democrática exige práticas constantes de diálogo e participação, enquanto Cavalcante e Sônego (2025) destacam que a comunidade escolar contribui para a concretização da democracia no cotidiano educacional. Quando o conselho funciona com regularidade, ele pode discutir questões como aplicação de recursos, projetos

pedagógicos, infraestrutura, alimentação escolar, transporte, frequência dos estudantes, convivência, inclusão e relação com as famílias. Essas discussões tornam a escola mais atenta aos problemas enfrentados pela comunidade e ajudam a formular encaminhamentos que podem ser apresentados aos órgãos responsáveis pelas políticas públicas.

Kaczan, Bezerra e Marques (2023) afirmam que a democratização da gestão escolar é indispensável ao desenvolvimento da qualidade da educação pública. Oliveira e Mourão (2025) reforçam que a gestão participativa amplia as possibilidades de controle coletivo das ações escolares. Quando o conselho participa das decisões, a escola passa a dividir responsabilidades e a construir consensos possíveis, sem ignorar conflitos e diferenças. Esse processo exige maturidade democrática, pois a participação envolve escuta, negociação e reconhecimento de que cada segmento possui experiências e necessidades próprias.

Dantas et al. (2021) apontam que o conselho pode constituir-se em um espaço de fortalecimento democrático quando atua de forma ativa e representativa. Neto, Alves e Maia (2025) associam a participação da comunidade à efetiva implementação da gestão democrática prevista na legislação. Ao acompanhar a aplicação de recursos, o conselho contribui para a transparência e o uso adequado dos investimentos educacionais. Esse acompanhamento é essencial porque as políticas públicas só se materializam na escola quando os recursos são utilizados de forma planejada,

responsável e coerente com as prioridades coletivamente definidas.

Morelli (2024) destaca que os conselhos escolares ganharam maior visibilidade após as alterações na LDB, mas sua efetividade depende da compreensão de suas funções. Santos (2025) também discute os desafios e as possibilidades da gestão escolar democrática e participativa, evidenciando que a participação exige conhecimento, compromisso e continuidade. Muitos representantes da comunidade aceitaram participar dos conselhos sem compreender plenamente suas atribuições, o que pode limitar sua atuação. Por isso, é necessário que os sistemas de ensino promovam formações acessíveis, com linguagem clara, para que todos os conselheiros compreendam o orçamento escolar, o projeto político-pedagógico, os direitos educacionais e os mecanismos de controle social.

Amaro e D'Angelo (2024) ressaltam que a gestão democrática não se realiza apenas por meio de normas, mas também por práticas institucionais que garantam a participação. Pena et al. (2025) indicam que a comunidade escolar contribui para uma educação mais democrática quando participa das decisões que organizam o cotidiano escolar. O projeto político-pedagógico deve expressar a identidade da instituição, seus objetivos, suas prioridades e sua relação com o território. Quando o conselho participa de sua elaboração e avaliação, o documento deixa de ser apenas uma exigência administrativa e passa a orientar ações alinhadas às necessidades reais da comunidade.

A Lei nº 14.640, de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, exige planejamento, estrutura e diálogo com a comunidade. Cavalcante e Sônego (2025) reforçam que a participação comunitária é um caminho para a concretização da gestão democrática, enquanto Kaczan, Bezerra e Marques (2023) associam a democratização da escola à qualidade da educação pública. A ampliação do tempo escolar não pode ser pensada apenas como aumento de horas na escola; ela precisa considerar alimentação, transporte, atividades pedagógicas, cultura, esporte, saúde, segurança e condições familiares. Nesse processo, os conselhos escolares podem ajudar a identificar demandas e avaliar se a política atende ao contexto local.

A Lei nº 14.819, de 2024, institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e reforça a necessidade de se olhar para a escola como um espaço de cuidado coletivo. Oliveira e Mourão (2025) compreendem a gestão participativa como uma prática capaz de aproximar a escola e a comunidade, enquanto Santos e Cervi (2022) ressaltam a importância da participação estudantil na vida escolar. O conselho pode contribuir para identificar situações de sofrimento, violência, exclusão, discriminação e fragilidade nos vínculos entre a escola e a família. Assim, sua atuação ultrapassa questões administrativas e alcança dimensões humanas fundamentais à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes.

2.3 Família, escola e comunidade na melhoria da qualidade da educação

A relação entre família, escola e comunidade é um dos elementos centrais para a melhoria da qualidade da educação, pois o processo educativo não ocorre de forma isolada. Cavalcante e Sônego (2025) apontam que a participação da comunidade escolar é um caminho para a concretização da gestão democrática, enquanto Pena et al. (2025) destacam que a presença ativa dos sujeitos da comunidade contribui para o fortalecimento de vínculos e de responsabilidades compartilhadas. A escola recebe estudantes que carregam histórias, valores, dificuldades, expectativas e experiências construídas em seus contextos familiares e sociais. Por isso, quando a instituição dialoga com a família e com o território, passa a compreender melhor as condições que interferem na aprendizagem, na frequência, na convivência e no desenvolvimento dos alunos.

Neto, Alves e Maia (2025) reforçam que a participação ativa da comunidade escolar é essencial para a implementação da gestão democrática, e Oliveira e Mourão (2025) indicam que a gestão participativa exige envolvimento coletivo. Muitas famílias enfrentam jornadas de trabalho extensas, dificuldades econômicas, baixa escolaridade ou experiências negativas anteriores com a escola. Por isso, a instituição não deve tratar a ausência familiar apenas como um desinteresse. É necessário criar estratégias de aproximação, com comunicação respeitosa, horários flexíveis,

linguagem acessível e acolhimento às diferentes configurações familiares existentes na sociedade.

Kaczan, Bezerra e Marques (2023) relacionam a democratização da gestão escolar ao desenvolvimento da qualidade da educação pública, enquanto Amaro e D'Angelo (2024) afirmam que a gestão democrática exige práticas participativas consistentes. Quando a escola escuta as famílias, compreende aspectos que muitas vezes não aparecem nas avaliações escolares, como dificuldades de transporte, insegurança alimentar, problemas emocionais, conflitos domésticos, ausência de internet, sobrecarga de cuidados e vulnerabilidades sociais. Esses elementos interferem diretamente no desempenho e na permanência dos estudantes, razão pela qual a participação familiar deve ser tratada como parte da política educacional, e não como uma ação secundária.

Santos e Cervi (2022) mostram que a participação estudantil fortalece a gestão democrática, e Santos (2025) destaca que a gestão participativa apresenta desafios, mas também possibilidades concretas de transformação. Projetos que envolvem associações comunitárias, unidades de saúde, equipamentos culturais, lideranças locais, universidades, coletivos juvenis e organizações sociais podem ampliar o repertório dos estudantes e aproximar o currículo da vida cotidiana. Essa aproximação permite que a escola valorize saberes locais, identidades culturais e experiências coletivas que, muitas vezes, se tornam invisíveis nas práticas pedagógicas tradicionais.

A Lei nº 14.819, de 2024, ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforça que o cuidado com estudantes, profissionais e famílias deve ser compreendido como responsabilidade coletiva. Oliveira e Mourão (2025) ressaltam que a gestão participativa amplia a integração entre a escola e a comunidade, enquanto Cavalcante e Sônego (2025) defendem que a presença comunitária fortalece a democracia escolar. Questões como ansiedade, violência, bullying, racismo, luto, insegurança e exclusão social não podem ser enfrentadas apenas pelo professor em sala de aula. A articulação com a família e com a rede de proteção contribui para respostas mais humanas e adequadas às necessidades dos estudantes.

A Lei nº 14.640, de 2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, criando demandas para a organização pedagógica e para a relação com o território. Kaczan, Bezerra e Marques (2023) destacam que a qualidade da educação pública depende de uma gestão democrática fortalecida, e Pena et al. (2025) reforçam que a comunidade escolar desempenha um papel importante na construção de práticas participativas. A ampliação da jornada escolar pode oferecer mais oportunidades de aprendizagem, cultura, esporte e convivência, mas precisa ser planejada com participação social para não se transformar apenas em uma permanência prolongada na escola, sem qualidade pedagógica.

Tabela 1 – Contribuições da família, da escola e da comunidade para a qualidade da educação

Sujeitos envolvidos	Formas de participação	Contribuições para a qualidade educacional
Família	Acompanhamento da frequência, diálogo com professores, participação em reuniões e conselhos	Fortalece o vínculo com a escola, favorece a permanência e permite compreender dificuldades dos estudantes
Escola	Gestão democrática, acolhimento, comunicação acessível e planejamento pedagógico	Organiza ações educativas mais próximas da realidade dos estudantes e amplia a confiança da comunidade
Comunidade	Apoio a projetos, participação em debates, atuação em conselhos e articulação com serviços locais	Amplia a rede de proteção, valoriza o território e contribui para políticas educacionais mais adequadas
Estudantes	Participação em grêmios, assembleias, projetos e decisões escolares	Desenvolve autonomia, pertencimento, responsabilidade coletiva e protagonismo juvenil

Fonte: Elaborada com base em Amaro e D'Angelo (2024), Cavalcante e Sônego (2025), Pena et al. (2025) e Santos e Cervi (2022).

A tabela apresenta a articulação entre família, escola, comunidade e estudantes como eixo fundamental da qualidade educacional. Amaro e D'Angelo (2024) indicam que a gestão democrática depende da participação concreta dos diferentes segmentos, enquanto Santos e Cervi (2022) demonstram que o protagonismo estudantil também precisa ser reconhecido no cotidiano escolar. A presença da família ajuda a escola a compreender melhor a realidade dos alunos; a atuação da escola organiza o processo pedagógico de forma

mais acolhedora; a comunidade amplia a rede de apoio; e os estudantes passam a ocupar um lugar ativo nas decisões. Desse modo, a qualidade da educação deixa de ser compreendida apenas como resultado de provas e passa a envolver vínculos, pertencimento, participação e condições reais de aprendizagem.

A relação entre família, escola e comunidade também contribui para reduzir as desigualdades. Neto, Alves e Maia (2025) defendem que a participação ativa da comunidade escolar é necessária à implementação da gestão democrática, enquanto Oliveira e Mourão (2025) associam a gestão participativa à construção de uma escola pública mais aberta e coletiva. Em contextos de vulnerabilidade social, a escola muitas vezes se torna um dos principais espaços de acesso aos direitos. Quando atua de forma articulada com a família e a comunidade, consegue identificar situações de risco, acionar redes de proteção e elaborar estratégias para garantir a permanência dos estudantes. Essa atuação integrada contribui para que a política educacional alcance maior efetividade.

Dantas et al. (2021) indicam que a democracia no conselho escolar depende da participação efetiva dos sujeitos, e Morelli (2024) reforça a importância dos conselhos após as mudanças na legislação educacional. Para que famílias e comunidades participem, é necessário que compreendam as informações compartilhadas pela escola. Comunicados excessivamente técnicos, reuniões pouco acolhedoras ou decisões já prontas afastam a comunidade. Por outro lado, uma comunicação simples, respeitosa e frequente aproxima

os sujeitos e fortalece a confiança. Essa confiança é indispensável para que a família procure a escola não apenas quando há problemas, mas também para construir soluções e acompanhar o percurso educativo dos estudantes.

2.4 Controle social e participação popular nas decisões educacionais

O controle social e a participação popular nas decisões educacionais são dimensões essenciais para fortalecer a democracia e garantir que as políticas públicas atendam aos interesses coletivos. Amaro e D'Angelo (2024) indicam que a gestão democrática precisa ser compreendida como prática institucional permanente, e Neto, Alves e Maia (2025) reforçam que a participação ativa da comunidade escolar é indispensável para que a legislação se concretize na realidade das escolas. O controle social permite que a população acompanhe, questione, avalie e contribua para as ações do poder público. No campo da educação, isso significa participar das decisões sobre recursos, projetos, prioridades pedagógicas, infraestrutura, permanência dos estudantes e qualidade do ensino.

A participação popular nas decisões educacionais aproxima o Estado das necessidades concretas da comunidade. Oliveira e Mourão (2025) afirmam que a gestão democrática e participativa amplia a responsabilidade coletiva pela educação pública, enquanto Cavalcante e Sônego (2025) destacam que a comunidade escolar é fundamental para a

concretização da democracia na escola. Quando a população participa, as políticas públicas deixam de ser formuladas apenas de cima para baixo e passam a incorporar as experiências vividas nos territórios. Essa aproximação é importante porque os problemas educacionais variam conforme as realidades locais. Uma escola situada em área rural, periférica, indígena, quilombola ou urbana central pode enfrentar desafios distintos, e a comunidade tem condições de apontar essas especificidades.

Dantas et al. (2021) demonstram que o conselho escolar pode fortalecer a democracia quando atua como espaço de participação efetiva, e Morelli (2024) ressalta que os conselhos escolares ganharam maior relevância com as mudanças na LDB. A transparência permite que a comunidade acompanhe como os recursos são utilizados, quais critérios orientam as decisões e quais resultados são alcançados. Sem transparência, a participação se torna frágil, pois os sujeitos não conseguem opinar sobre o que desconhecem. Por isso, a escola e os sistemas de ensino devem garantir acesso às informações de maneira clara, objetiva e acessível.

A Lei nº 14.644, de 2023, fortalece juridicamente a participação popular ao prever a criação de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Silva e Lelis (2023) apontam que a legislação da gestão democrática exige uma atuação comprometida das equipes gestoras, enquanto Santos (2025) evidencia que a participação democrática apresenta possibilidades, mas também enfrenta obstáculos no cotidiano escolar. Entre esses obstáculos estão a baixa participação das famílias, a falta de

formação dos representantes, o desconhecimento das funções dos conselhos e a permanência de práticas centralizadoras. A superação desses limites exige que a participação seja estimulada desde o planejamento das ações e não apenas no momento de validar decisões já tomadas.

Kaczan, Bezerra e Marques (2023) relacionam a democratização da gestão à qualidade da educação pública, e Pena et al. (2025) destacam que a participação da comunidade escolar fortalece a construção coletiva. Uma política pode parecer adequada no plano legal, mas pode apresentar dificuldades quando aplicada em determinada escola. A comunidade pode apontar problemas de infraestrutura, ausência de profissionais, falta de materiais, inadequação de horários, dificuldades de transporte ou barreiras de acesso. Essas informações são fundamentais para ajustar políticas e evitar que decisões administrativas ignorem as condições concretas dos estudantes.

Santos e Cervi (2022) discutem a importância do grêmio estudantil como espaço de participação dos estudantes e Amaro e D'Angelo (2024) reforçam que a gestão democrática precisa envolver práticas efetivas de diálogo. Quando estudantes, famílias e comunidade participam das decisões, aprendem a exercer direitos, formular reivindicações, respeitar divergências e construir soluções coletivas. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de formação política e cidadã. Essa formação não ocorre apenas por meio de conteúdos curriculares, mas também pela vivência concreta da participação, da escuta e da responsabilidade compartilhada.

A Lei nº 14.640, de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, e a Lei nº 14.934, de 2024, que prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação, reforçam a necessidade de acompanhamento da sociedade quanto às metas educacionais. Oliveira e Mourão (2025) compreendem que a gestão participativa amplia o compromisso da comunidade com a escola pública, e Neto, Alves e Maia (2025) destacam que a legislação precisa ser acompanhada de participação ativa. A comunidade pode avaliar se a ampliação do tempo escolar garante aprendizagem, alimentação adequada, atividades diversificadas e estrutura suficiente. Também pode acompanhar se as metas do Plano Nacional de Educação se traduzem em ações concretas no município e na escola.

A atenção psicossocial nas comunidades escolares também exige participação popular. A Lei nº 14.819, de 2024, reconhece a importância do cuidado coletivo no espaço educacional. Cavalcante e Sônego (2025) indicam que a participação da comunidade contribui para a concretização da gestão democrática, enquanto Santos (2025) ressalta os desafios da gestão participativa na escola. Problemas emocionais, conflitos, violência, discriminação e sofrimento psíquico não podem ser tratados apenas como questões individuais. A comunidade pode ajudar a construir redes de apoio e de cuidado, articulando a escola, as famílias, os serviços públicos e as instituições locais. Essa atuação fortalece a política pública ao aproximar o cuidado da realidade dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho permitiu compreender que a participação da comunidade no processo educacional é um elemento indispensável para o fortalecimento da escola pública e para a construção de políticas educacionais mais democráticas. A comunidade escolar, quando participa ativamente, contribui para que a escola reconheça melhor os desafios do território, acolha as necessidades dos estudantes e tome decisões mais próximas da realidade social. Dessa forma, a gestão democrática deixa de ser apenas um princípio previsto em lei e passa a se materializar em práticas coletivas, transparentes e participativas.

Verificou-se que os conselhos escolares desempenham um papel fundamental nesse processo, pois atuam como espaços de diálogo entre a escola, a família, os estudantes, os profissionais da educação e a comunidade. Quando atuam de forma efetiva, esses conselhos contribuem para o acompanhamento das ações escolares, a fiscalização dos recursos públicos, a elaboração de projetos pedagógicos e o fortalecimento do controle social. No entanto, sua atuação depende de formação, representatividade e abertura institucional para que as decisões sejam, de fato, compartilhadas.

Também foi possível observar que a relação entre família, escola e comunidade influencia diretamente a qualidade da educação. A escola que dialoga com as famílias compreende melhor as condições de vida dos estudantes e consegue construir estratégias mais adequadas para

garantir a aprendizagem, a permanência e o desenvolvimento integral. A comunidade, por sua vez, amplia a rede de apoio e contribui para que a educação seja compreendida como responsabilidade coletiva, vinculada ao território, à cultura, à cidadania e aos direitos sociais.

Conclui-se que a participação comunitária fortalece as políticas públicas educacionais ao ampliar a escuta, a transparência, a corresponsabilidade e o controle social. Uma escola aberta à comunidade torna-se mais sensível às desigualdades, mais preparada para enfrentar desafios cotidianos e mais comprometida com a formação cidadã. Portanto, valorizar a participação popular nas decisões educacionais significa reconhecer que a qualidade da educação pública depende da atuação conjunta do Estado, da escola, da família, dos estudantes e da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rubens de Araújo; D'ANGELO, Márcia Juliana. **Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura.** *Educação*, Santa Maria, v. 49, n. 1, e124, p. 1-40, 2024. DOI: 10.5902/1984644473660. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos**

Conselhos Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. **Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Acesso em: 26 jun. 2026.

CAVALCANTE, Hosana Crisóstomo; SÔNEGO, Fabricia. **Participação da comunidade escolar: o caminho para a concretização da gestão democrática no Brasil.** *Boletim Técnico-Científico*, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2025. DOI: 10.26669/2359-2664.2025.499. Acesso em: 26 jun. 2026.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto; FREITAS, Erika Rodrigues de; SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da; OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. **A democracia no âmbito do conselho escolar: um estudo em escolas públicas do ensino fundamental do Distrito Federal.** *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 43, n. 85, 2021. DOI: 10.24882/eemd.v43i85.72458. Acesso em: 26 jun. 2026.

KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado; MARQUES, Edite Colares Oliveira. **Democratização da gestão escolar: pilar essencial para o desenvolvimento da qualidade da educação pública.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI:

10.22481/praxisedu.v19i50.14021. Acesso em: 26 jun. 2026.

MORELLI, Aylla Rosemwinkel. **Gestão democrática e os conselhos escolares: perspectivas atuais após as mudanças na LDB.** *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 18, n. 42, 2024. Acesso em: 26 jun. 2026.

NETO, Maria Aline; ALVES, Sandra Maria Campos; MAIA, Sonia Cristina Ferreira. **Gestão democrática escolar: uma análise da legislação vigente e da relevância da participação ativa da comunidade escolar para sua implementação.** *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 47, n. 94, 2025. DOI: 10.36517/eemd.v47i94.94790. Acesso em: 26 jun. 2026.

OLIVEIRA, Alderi Alves de; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Gestão escolar democrática e participativa da educação pública no contexto brasileiro.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 29, n. 59, p. 1-20, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i59.5691. Acesso em: 26 jun. 2026.

PENA, Aldilene Cordeiro; BRAZÃO, Edinair Tavares; MATOS, Belcivaldo Pimentel de; CASIMIRO, Sandra Maria Martins Cardoso; VALLE, Rizete Griffit do; PERES NETO, Claudio; PINTO, Jacyguara Costa. **Gestão democrática na educação: a importância da participação da comunidade escolar.** *Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 12, p. 350-358, 2025. Acesso em: 26 jun. 2026.

SANTOS, Amarildo Inácio dos; CERVI, Gicele Maria. **Grêmios estudantil e gestão escolar democrática nas sociedades de controle.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, e20210049,

2022. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0049. Acesso em: 26 jun. 2026.

SANTOS, Edlene Cavalcanti. **Gestão escolar democrática e participativa: desafios e possibilidades**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2025, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Acesso em: 26 jun. 2026.

SILVA, Givanildo da; LELIS, Creusa Ribeiro da Silva. **A legislação da gestão democrática na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte: qual é o papel da equipe gestora?** *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 38, n. 120, e12987, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.12987. Acesso em: 26 jun. 2026.

EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES, INCLUINDO A NECESSIDADE DE APOIO PSICOLÓGICO

Adriany Vigilato Gomes Felicio

Andreia Paula de Oliveira

Beatriz do Carmo Muniz

Célia Leal de Souza

Joanice Lopes dos Santos Vilalva

Jucelma Nascimento Neves

Marta dos Santos Dourado Souza

Roseli Aparecida Correa

Sebastiana Félix da Cruz Freitas

Shelma Batista Soncim Marques

Stefanni Silva Gomes



RESUMO

O presente capítulo aborda a relação entre educação, políticas públicas e saúde mental dos estudantes, com ênfase na necessidade de apoio psicológico no contexto escolar. Parte-se da compreensão de que a escola não deve ser entendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de formação integral, acolhimento, convivência social e proteção psicossocial. Nos últimos anos, questões como ansiedade, depressão, bullying, automutilação, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar e sofrimento emocional passaram a ocupar lugar central nas discussões educacionais, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas ao cuidado com crianças, adolescentes e jovens. O objetivo geral é analisar a relação entre as políticas educacionais e a saúde mental dos estudantes, considerando a importância da atuação de psicólogos, assistentes sociais, professores e demais profissionais da comunidade escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em legislações educacionais, documentos oficiais, obras de Paulo Freire e produções acadêmicas recentes sobre saúde mental escolar, atenção psicossocial e apoio psicológico na educação básica. A análise evidencia que a promoção da saúde mental na escola exige ações preventivas, escuta qualificada, formação docente, articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, além da efetivação de políticas como a Lei nº 13.935/2019 e a Lei nº 14.819/2024. Conclui-se que cuidar da saúde mental dos estudantes é condição fundamental para garantir a aprendizagem, a permanência escolar, a inclusão, a cidadania e a dignidade humana.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos em sua integralidade, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões emocionais, sociais, culturais e psicológicas que atravessam a vida dos estudantes. A escola, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como espaço de ensino de conteúdos curriculares, pois também é um ambiente de convivência, de construção de vínculos, de identificação de vulnerabilidades e de promoção do cuidado. Diante do aumento de situações relacionadas ao sofrimento psíquico, como ansiedade, depressão, isolamento social, bullying, automutilação, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar, torna-se necessário discutir a saúde mental como parte essencial das políticas educacionais (SILVA, 2023).

A preocupação com a saúde mental dos estudantes ganhou maior visibilidade nos últimos anos, especialmente após os impactos sociais, emocionais e educacionais provocados pela pandemia de Covid-19. O afastamento da escola, a suspensão das aulas presenciais, a perda de vínculos, a insegurança familiar e as desigualdades sociais intensificaram o sofrimento emocional de crianças e adolescentes. Caetano et al. (2022) analisam os efeitos da pandemia sobre estudantes de escolas públicas e demonstram que a ausência do espaço escolar afetou a aprendizagem, o bem-estar psicológico e as relações sociais dos educandos.

No contexto brasileiro, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar constitui uma importante fonte para compreender a realidade dos adolescentes, pois reúne informações sobre saúde, convivência, segurança e bem-estar. Antunes et al. (2022), ao analisarem dados da PeNSE 2019, indicam que o sofrimento mental entre adolescentes está associado a desigualdades estruturais de gênero, de classe social e de contexto escolar. Esses dados reforçam a ideia de que a saúde mental não pode ser tratada apenas como uma questão individual, pois também está relacionada às condições sociais e às oportunidades oferecidas aos estudantes.

As políticas públicas assumem um papel fundamental para garantir que a escola seja também um espaço de acolhimento, proteção e cuidado psicossocial. A Lei nº 13.935/2019 estabelece a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à mediação das relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019). Além disso, a Lei nº 14.819/2024 institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforçando a necessidade de ações integradas entre educação, saúde e assistência social (BRASIL, 2024).

A perspectiva freireana contribui para essa discussão ao defender uma educação humanizada, dialógica e comprometida com a realidade concreta dos estudantes. Para Freire (2020), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, escuta, criticidade e compromisso ético com a formação humana. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2021) também

afirma que a educação deve favorecer a palavra, o diálogo e a participação dos sujeitos. Assim, pensar a saúde mental na escola significa reconhecer o estudante como sujeito histórico, social e emocional, que precisa ser acolhido em sua totalidade.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender como as políticas educacionais podem contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes e para a garantia do apoio psicológico no ambiente escolar. Embora existam avanços legais importantes, ainda há muitos desafios para a efetivação dessas políticas, como a ausência de profissionais especializados em muitas escolas, a sobrecarga docente, a falta de formação continuada, o preconceito em relação ao sofrimento psíquico e a dificuldade de articulação entre escola, família, saúde e assistência social. Diante disso, questiona-se: de que forma as políticas educacionais podem contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes e para a garantia de apoio psicológico no contexto escolar?

O objetivo geral deste capítulo é analisar a relação entre as políticas educacionais e a saúde mental dos estudantes, considerando a necessidade de apoio psicológico no ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se compreender a escola como espaço de formação integral e de cuidado psicossocial; discutir os impactos da saúde mental na aprendizagem e na permanência escolar; analisar as políticas públicas voltadas à atenção psicossocial nas comunidades escolares; e refletir sobre a importância da atuação de psicólogos, assistentes sociais e professores na promoção da saúde mental dos estudantes.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de legislações, documentos oficiais, obras de Paulo Freire e produções acadêmicas recentes relacionadas ao tema. Foram utilizados como descritores de inclusão os termos: educação e saúde mental, saúde mental escolar, apoio psicológico na escola, políticas educacionais, atenção psicossocial, psicologia escolar, estudantes e sofrimento psíquico. Foram incluídos legislações brasileiras, documentos institucionais e publicações acadêmicas preferencialmente dos últimos cinco anos. Como critérios de exclusão, foram descartados textos sem autoria identificada, materiais sem procedência acadêmica ou institucional, publicações sem relação direta com o tema e estudos que abordassem saúde mental apenas de forma genérica, sem conexão com o contexto educacional.

2 EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

A relação entre educação e saúde mental tornou-se um tema indispensável no cenário contemporâneo, pois o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada das condições emocionais, sociais e familiares dos estudantes. Crianças, adolescentes e jovens chegam à escola trazendo experiências diversas, marcadas por contextos de vulnerabilidade, conflitos familiares, desigualdades sociais, violências, inseguranças, perdas, medos e dificuldades de convivência. Esses fatores interferem diretamente na concentração, na

autoestima, no vínculo com os professores, na participação nas atividades escolares e na permanência na escola (UNICEF, 2021).

A escola, por estar presente cotidianamente na vida dos estudantes, ocupa uma posição estratégica para a identificação de sinais de sofrimento emocional. Muitas vezes, mudanças de comportamento, queda no rendimento, isolamento, agressividade, desinteresse, faltas frequentes ou dificuldades de socialização podem indicar que o estudante necessita de acolhimento e apoio especializados. No entanto, a escola não pode assumir sozinha uma responsabilidade que exige articulação entre diferentes áreas. Por isso, a saúde mental escolar deve ser compreendida como uma tarefa coletiva, envolvendo políticas educacionais, serviços de saúde, assistência social, a família e a comunidade (OLIVEIRA et al., 2024).

A Lei nº 14.819/2024 representa um avanço importante ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, com objetivos voltados à promoção da saúde mental, ao acesso à atenção psicossocial, à intersetorialidade e à formação continuada de profissionais da educação, da saúde e da assistência social (BRASIL, 2024). A legislação também destaca a participação dos estudantes como sujeitos ativos na construção das ações de cuidado, o que aproxima essa política de uma perspectiva democrática e humanizada de educação. Assim, a saúde mental deixa de ser tratada apenas como um problema individual e passa a ser compreendida como uma questão coletiva, social e institucional.

A Organização Mundial da Saúde destaca que a saúde mental deve ser promovida por meio de políticas integradas, ações preventivas e serviços acessíveis ao longo da vida (WHO, 2021). Essa orientação é importante para o campo educacional, pois a escola atende estudantes em fases decisivas do desenvolvimento humano. Quando a instituição escolar consegue acolher, orientar e encaminhar situações de sofrimento, contribui para a proteção de crianças e adolescentes e para a construção de trajetórias escolares mais saudáveis.

Serão discutidos quatro aspectos fundamentais para compreender essa relação: a escola como espaço de formação integral e de cuidado psicossocial; a relação entre saúde mental, aprendizagem e permanência escolar; as políticas públicas de atenção psicossocial nas comunidades escolares; e a importância do apoio psicológico e da atuação multiprofissional na escola.

2.1 A escola como espaço de formação integral e cuidado psicossocial

A escola desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, social, cultural, ético e emocional. Nesse sentido, o processo educativo não pode ser reduzido ao ensino de conteúdos curriculares, uma vez que aprender envolve também sentir-se pertencente, acolhido, respeitado e seguro. Quando o estudante vivencia situações

de sofrimento psíquico sem o apoio adequado, sua relação com a escola pode ser prejudicada, afetando sua participação, rendimento e permanência no ambiente escolar (SILVA, 2023).

A formação integral exige que a escola reconheça os estudantes como sujeitos completos, atravessados por emoções, histórias, relações familiares, condições sociais e experiências pessoais. Essa compreensão dialoga com Paulo Freire, para quem a educação deve considerar a realidade concreta dos educandos e valorizar sua palavra, sua experiência e sua condição humana. Freire (2021) defende uma educação comprometida com a liberdade e a dignidade dos sujeitos, enquanto Freire (2020) afirma que ensinar exige escuta, respeito e compromisso ético. Assim, uma escola preocupada com a saúde mental precisa desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes.

O cuidado psicossocial no contexto escolar não significa transformar a escola em um espaço clínico, mas sim criar condições para acolher, orientar, encaminhar e prevenir situações de sofrimento. Isso inclui desenvolver ações de escuta, rodas de conversa, projetos de convivência, combate ao bullying, mediação de conflitos, fortalecimento dos vínculos entre estudantes e professores, além da criação de canais seguros para que crianças e adolescentes possam expressar suas dificuldades. A escola que acolhe não substitui os serviços de saúde mental, mas atua como parte de uma rede de proteção (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022).

Oliveira et al. (2024) destacam que a promoção da saúde mental nas escolas depende de práticas intersetoriais e da colaboração entre os serviços de atenção psicossocial e o setor educacional. Essa articulação é importante porque muitos problemas que surgem na escola não têm origem apenas pedagógica, mas também envolvem fatores familiares, sociais, econômicos e emocionais. Dessa forma, o cuidado com a saúde mental dos estudantes precisa envolver diferentes profissionais e instituições, evitando que professores e gestores assumam sozinhos demandas complexas.

O Programa Saúde na Escola, instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, constitui uma estratégia de integração entre saúde e educação voltada à formação integral dos estudantes da rede pública (BRASIL, 2007). Embora sua criação seja anterior ao período recente, sua atualização e continuidade permanecem relevantes para as ações de promoção da saúde no território escolar. Ao aproximar equipes de saúde e escolas, o programa favorece ações preventivas, orientações, acompanhamento de vulnerabilidades e construção de práticas educativas que consideram o estudante para além da dimensão acadêmica.

A escola, como espaço de cuidado, também precisa combater práticas discriminatórias e excludentes que podem agravar o sofrimento dos estudantes. Situações de racismo, capacitismo, homofobia, violência de gênero, exclusão social e bullying afetam diretamente a saúde mental e o sentimento de pertencimento. Por isso, a promoção da saúde mental deve estar articulada à construção de uma escola democrática, inclusiva e respeitosa. Nesse sentido, cuidar da

saúde mental dos estudantes também significa garantir um ambiente escolar que valorize a diversidade, o respeito e a dignidade humana.

2.2 Saúde mental, aprendizagem e permanência escolar

A saúde mental dos estudantes está diretamente relacionada à aprendizagem e à permanência escolar. Estudantes que enfrentam sofrimento emocional intenso podem apresentar dificuldade de concentração, baixa autoestima, irritabilidade, isolamento, medo, desmotivação e queda no desempenho acadêmico. Essas manifestações não devem ser interpretadas apenas como falta de interesse ou indisciplina, pois, muitas vezes, indicam situações mais profundas de sofrimento, insegurança ou vulnerabilidade social. Assim, compreender a saúde mental é essencial para que a escola possa responder de forma mais humana e adequada às necessidades dos educandos.

Quando o ambiente escolar é marcado por medo, humilhação, exclusão ou pela ausência de diálogo, a aprendizagem tende a ser prejudicada. Por isso, a saúde mental não deve ser vista como um tema separado da educação, mas sim como parte do próprio processo educativo. A escola que ignora o sofrimento emocional pode contribuir para o agravamento das dificuldades escolares e para o afastamento progressivo do estudante (RIBEIRO, 2025).

A saúde mental dos estudantes tem se consolidado como elemento essencial para a garantia do direito à

educação, pois influencia diretamente a aprendizagem, a permanência e a participação no ambiente escolar. Nesse contexto, Caetano et al. (2022) demonstram que o fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19 impactou significativamente a saúde mental dos estudantes da rede pública, evidenciando que a escola desempenha funções que vão além da mera transmissão de conhecimentos. Além de favorecer a aprendizagem, esse espaço promove a socialização, a organização da rotina, a proteção e o apoio emocional. Quando esses vínculos são interrompidos, aumentam as chances de sentimentos como solidão, insegurança e desamparo.

Em consonância com essa perspectiva, Antunes et al. (2022) evidenciam que o sofrimento psíquico entre adolescentes brasileiros está relacionado às desigualdades de gênero e de classe social. Essa constatação amplia a compreensão do fenômeno ao demonstrar que a saúde mental não pode ser analisada apenas sob a ótica individual, mas deve ser compreendida a partir das condições concretas de vida dos estudantes. Aspectos como pobreza, violência, discriminação, relações familiares, acesso aos serviços públicos e oportunidades educacionais interferem diretamente no bem-estar e no desenvolvimento dos adolescentes, o que indica que as políticas educacionais precisam estar articuladas às demais políticas sociais.

Nessa perspectiva, estudantes inseridos em contextos marcados por vulnerabilidade social, negligência familiar, violência ou sofrimento psíquico tendem a enfrentar maiores obstáculos para permanecer na escola e participar

do processo educativo. Quando a instituição não oferece espaços de escuta, acolhimento e encaminhamento adequados, essas dificuldades podem resultar em processos de exclusão que culminam na evasão escolar. Assim, investir em ações de promoção da saúde mental constitui também uma estratégia de fortalecimento da permanência escolar e de efetivação do direito à educação.

Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva de Freire (2020), segundo a qual a prática educativa deve estar vinculada à realidade concreta dos educandos e fundamentada no diálogo e no respeito aos seus saberes. Sob esse enfoque, os sinais de sofrimento emocional não podem ser interpretados apenas como problemas disciplinares ou baixo desempenho escolar, mas como manifestações que exigem acolhimento, escuta qualificada, orientação e, quando necessário, encaminhamento aos serviços especializados. Dessa forma, o processo educativo assume uma dimensão humanizadora, reconhecendo o estudante em sua integralidade.

Desse modo, saúde mental, aprendizagem e permanência escolar constituem dimensões indissociáveis. A promoção do cuidado psicossocial fortalece os vínculos com a escola, favorece a participação, melhora a convivência e amplia as possibilidades de aprendizagem. Portanto, políticas educacionais comprometidas com a atenção à saúde mental não apenas promovem o bem-estar dos estudantes, mas também contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e comprometida com a garantia do direito à educação.

2.3 Políticas públicas de atenção psicossocial nas comunidades escolares

As políticas públicas são fundamentais para transformar a preocupação com a saúde mental escolar em ações concretas, permanentes e institucionalizadas. Sem políticas estruturadas, o cuidado tende a depender apenas da iniciativa individual de professores, gestores ou famílias, o que pode gerar desigualdades no atendimento e fragilidade nas respostas. Por isso, a saúde mental dos estudantes precisa ser incorporada ao planejamento educacional como parte do direito à educação, à proteção integral e à dignidade humana (BRASIL, 2024).

A Lei nº 13.935/2019 constitui um marco importante, pois prevê que as redes públicas de educação básica contam com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais (BRASIL, 2019). A lei também indica que essas equipes devem atuar na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar e a mediação das relações sociais e institucionais. Trata-se, portanto, de uma política que não restringe a atuação desses profissionais ao atendimento individual, mas a amplia às dimensões institucionais e coletivas.

O Conselho Federal de Psicologia (2022) reforça que a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica deve contribuir para uma educação pública de

qualidade, inclusiva, emancipadora e comprometida com os direitos humanos. Essa orientação é importante porque evita uma leitura limitada da psicologia escolar como simples encaminhamento de casos. A atuação deve envolver a análise das condições institucionais, a escuta da comunidade, o apoio à equipe pedagógica, o fortalecimento de vínculos, a prevenção de violências e a construção de estratégias coletivas de cuidado.

A Lei nº 14.819/2024 avança ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, que busca integrar educação, saúde e assistência social em ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial (BRASIL, 2024). Entre seus objetivos estão: promover a saúde mental da comunidade escolar, garantir o acesso à atenção psicossocial, sensibilizar a sociedade, promover a formação continuada e divulgar informações cientificamente verificadas sobre saúde mental. Essa legislação reconhece que a escola faz parte de uma rede de cuidado e que a saúde mental deve ser tratada de forma coletiva.

Ribeiro (2025) analisa a Lei nº 14.819/2024 como marco recente nas políticas públicas de saúde mental escolar e destaca o avanço conceitual de pensar não apenas a saúde na escola, mas também a saúde mental escolar. Essa distinção é relevante porque a promoção da saúde mental não pode ser reduzida a campanhas pontuais ou palestras isoladas. Ela exige planejamento contínuo, articulação territorial, participação da comunidade escolar e compromisso com práticas que respeitem a diversidade e os direitos humanos.

O Programa Saúde na Escola também integra esse conjunto de políticas, pois foi criado para articular ações de saúde e de educação no território escolar (BRASIL, 2007). Embora o PSE tenha maior amplitude, abrangendo alimentação, atividade física, prevenção de doenças e promoção da saúde, ele pode ser fortalecido como estratégia de atenção à saúde mental dos estudantes. Para isso, é necessário que as ações não se limitem a momentos pontuais, mas façam parte de um processo contínuo de identificação de necessidades, planejamento intersetorial e acompanhamento.

As políticas educacionais voltadas à saúde mental precisam ser compreendidas como parte da garantia do direito à educação. A presença de psicólogos e assistentes sociais, a articulação com a área da saúde, o fortalecimento do PSE e a implementação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares constituem caminhos importantes. Contudo, esses avanços dependem de financiamento, regulamentação, formação profissional, compromisso político e da participação da comunidade escolar. A legislação abre possibilidades, mas sua efetividade depende da transformação das práticas institucionais.

2.4 A importância do apoio psicológico e da atuação multiprofissional na escola

A necessidade de apoio psicológico na escola tornou-se uma das questões centrais do debate educacional contemporâneo. Isso ocorre porque muitos estudantes apresentam

sofrimento emocional que se manifesta no cotidiano escolar, mas nem sempre encontram espaços de escuta e orientação. A presença de profissionais da psicologia e do serviço social pode contribuir para que a escola responda de forma mais qualificada a essas demandas, sem transferir toda a responsabilidade aos professores ou às famílias (BRASIL, 2019).

A psicologia escolar possui uma atuação mais ampla, voltada à compreensão das relações institucionais, à mediação de conflitos, à orientação de professores e famílias, à construção de estratégias de prevenção e à promoção de ambientes educativos mais saudáveis. O Conselho Federal de Psicologia (2022) destaca que essa atuação deve estar vinculada à defesa de uma educação inclusiva, crítica e comprometida com os direitos humanos.

As equipes multiprofissionais previstas na Lei nº 13.935/2019 permitem que a escola conte com apoio especializado para lidar com situações complexas, como violência doméstica, abandono, luto, automutilação, ideação suicida, bullying, discriminação, uso de substâncias, conflitos familiares e sofrimento emocional persistente (BRASIL, 2019). Esses problemas não podem ser enfrentados apenas com medidas disciplinares. Ao contrário, exigem avaliação cuidadosa, escuta, encaminhamento responsável e acompanhamento articulado com a rede de proteção.

Oliveira et al. (2024) destacam que a promoção da saúde mental no contexto escolar exige colaboração intersetorial, especialmente entre as escolas e os serviços de atenção psicossocial. Isso significa que a presença de profissionais na

escola deve estar articulada ao território, aos Centros de Atenção Psicossocial, à atenção primária, aos conselhos tutelares e aos equipamentos da assistência social. Quando essa articulação funciona, os encaminhamentos ganham continuidade e o estudante passa a ser acompanhado por uma rede, e não apenas por ações isoladas.

A Lei nº 14.819/2024 reforça a importância de uma abordagem multidisciplinar e intersetorial das ações, com a participação da comunidade escolar e a integração com equipes de atenção primária e com serviços de proteção social (BRASIL, 2024). Essa diretriz mostra que a saúde mental escolar não depende apenas da contratação de profissionais, embora isso seja essencial. Também depende da criação de fluxos, protocolos, canais de comunicação e de espaços permanentes de participação. A política pública precisa se materializar em práticas escolares concretas.

Apesar dos avanços legais, a implementação do apoio psicológico nas escolas ainda enfrenta desafios. Ribeiro (2025) observa que a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares representa um avanço importante, mas sua efetividade depende da capacidade de transformar diretrizes em ações concretas. Entre os obstáculos estão a falta de profissionais, a desigualdade entre as redes de ensino, a dificuldade de financiamento, a ausência de protocolos e a manutenção de práticas que ainda individualizam os problemas sociais.

Quando a escola conta com profissionais especializados, pode agir com mais prevenção e menos imprevisto. Isso

favorece a identificação precoce de sofrimento, reduz riscos, melhora o clima escolar e amplia a permanência. No entanto, é importante garantir que essa atuação seja ética, sigilosa, articulada e respeitosa, evitando a exposição de estudantes ou o uso punitivo de informações sensíveis.

Tabela 1 - Relação entre políticas educacionais e promoção da saúde mental escolar

Aspecto analisado	Contribuição para a escola	Relação com a saúde mental
Lei nº 13.935/2019	Prevê serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	Fortalece equipes multiprofissionais e o apoio às demandas psicossociais.
Lei nº 14.819/2024	Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.	Organiza ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial.
Programa Saúde na Escola	Integra educação e saúde no território escolar.	Favorece a prevenção, a orientação e a articulação com a atenção primária.
Perspectiva freireana	Valoriza o diálogo, a escuta, a participação e a realidade dos educandos.	Contribui para práticas humanizadas e acolhedoras.
Atuação multiprofissional	Apoia professores, famílias, gestores e estudantes.	Amplia a capacidade de acolhimento, encaminhamento e acompanhamento.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Brasil (2019), Brasil (2024), Conselho Federal de Psicologia (2022), Freire (2020; 2021), Oliveira et al. (2024) e Ribeiro (2025).

A Tabela 1 sintetiza elementos centrais que evidenciam como as políticas educacionais podem contribuir para a promoção da saúde mental escolar. A Lei nº 13.935/2019 fortalece a presença de profissionais especializados nas redes públicas, enquanto a Lei nº 14.819/2024 amplia a discussão ao reconhecer a atenção psicossocial como política voltada à comunidade escolar. O Programa Saúde na Escola, por sua vez, contribui para a articulação entre educação e saúde, desde que suas ações sejam planejadas de forma contínua e integrada.

A perspectiva freireana apresenta-se como fundamento humanizador, pois indica que a escola precisa reconhecer o estudante como sujeito de palavra, de experiência e de dignidade. Quando essa concepção se articula às políticas públicas, o cuidado psicossocial deixa de ser uma ação isolada e passa a compor uma proposta educativa mais democrática. Assim, a saúde mental escolar exige tanto estrutura institucional quanto sensibilidade pedagógica, pois nenhuma política se efetiva sem práticas cotidianas de escuta, respeito e participação.

A análise realizada evidencia que as políticas públicas são indispensáveis, mas não suficientes por si mesmas. É necessário que as redes de ensino criem condições materiais e profissionais para sua implementação. Isso inclui a contratação de equipes, a formação continuada, a organização dos fluxos de atendimento, o diálogo com as famílias e a articulação com a rede de saúde e de assistência social. Sem essas condições, a escola permanece sobrecarregada e os estudantes continuam sem o apoio necessário.

Ela envolve a construção de um ambiente pedagógico que favoreça o pertencimento, a participação e a segurança emocional. Nessa direção, ações de acolhimento, escuta e mediação de conflitos devem ser concebidas como práticas permanentes do projeto pedagógico, e não apenas como respostas emergenciais a crises. A escola que trabalha de forma preventiva consegue reduzir situações de isolamento, violência e evasão, além de fortalecer os vínculos entre estudantes, professores e famílias.

A implementação das políticas públicas também precisa considerar as desigualdades existentes entre as redes de ensino. Escolas localizadas em territórios vulnerabilizados costumam lidar com demandas sociais mais complexas, como a pobreza, a violência comunitária, a insegurança alimentar e a dificuldade de acesso aos serviços de saúde. Por isso, a presença de equipes multiprofissionais e a articulação com a rede de proteção tornam-se ainda mais necessárias. A atenção psicossocial deve reconhecer essas condições para evitar respostas padronizadas que desconsiderem a realidade concreta dos estudantes.

A atuação multiprofissional, quando bem organizada, contribui para reduzir a sobrecarga dos professores e para qualificar as decisões da gestão escolar. Psicólogos e assistentes sociais podem colaborar na análise institucional, na orientação de famílias, na elaboração de fluxos de encaminhamento e no acompanhamento de situações que exigem cuidado contínuo. Essa presença não retira a função pedagógica do professor; ao contrário, fortalece o trabalho docente

ao oferecer suporte técnico a demandas que vão além da sala de aula.

A relação entre educação e saúde mental exige compromisso ético, político e institucional. As leis recentes indicam avanços importantes, mas sua efetivação depende de planejamento, financiamento, formação continuada e participação social. A escola precisa ser reconhecida como espaço de aprendizagem e de proteção, no qual o estudante seja visto como sujeito integral. Ao articular políticas públicas, apoio psicológico e práticas pedagógicas humanizadas, é possível construir uma educação mais sensível às necessidades reais dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a relação entre a educação e a saúde mental dos estudantes é central para a escola contemporânea. O sofrimento psíquico de crianças, adolescentes e jovens não pode ser ignorado pelo campo educacional, pois interfere diretamente na aprendizagem, na convivência, na participação e na permanência escolar. A escola, embora não substitua os serviços especializados de saúde mental, ocupa um lugar estratégico na identificação de sinais de sofrimento, na escuta inicial, na proteção e no encaminhamento responsáveis.

O estudo mostrou que a promoção da saúde mental escolar exige superar práticas fragmentadas e improvisadas. A Lei nº 13.935/2019 e a Lei nº 14.819/2024 representam

avanços importantes, pois reconhecem a necessidade de psicologia, serviço social e atenção psicossocial nas comunidades escolares. Entretanto, a existência de legislação não garante, por si só, a transformação da realidade. É necessário que as políticas sejam regulamentadas, financiadas e implementadas com equipes, formação e articulação intersetoriais.

A perspectiva de Paulo Freire contribui para pensar uma educação humanizada, dialógica e comprometida com os sujeitos em sua realidade concreta. Ao defender o respeito aos saberes dos educandos, à escuta e à participação, Freire oferece fundamentos para uma escola que não silencia sofrimentos nem reduz estudantes a notas, comportamentos ou diagnósticos. Essa concepção aproxima educação e cuidado, mostrando que formar sujeitos também significa criar condições de acolhimento, de pertencimento e de dignidade.

Conclui-se que promover a saúde mental na escola é condição indispensável para garantir o direito à educação. Uma escola que acolhe, escuta e encaminha de forma responsável amplia as possibilidades de aprendizagem e de permanência dos estudantes. Assim, políticas educacionais comprometidas com a saúde mental precisam articular cuidado psicossocial, formação docente, participação da comunidade, atuação multiprofissional e respeito aos direitos humanos. Somente dessa forma será possível construir uma educação mais inclusiva, democrática, protetiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Juliana Teixeira et al. **A saúde mental dos adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019**. REME: Revista Mineira de Enfermagem, Belo Horizonte, v. 26, e-1454, 2022. DOI: 10.35699/2316-9389.2022.38984.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola (PSE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019**. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola - PSE**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024.

CAETANO, Daniel Arias Vázquez et al. **Vida escolar e saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19**. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304–317, 2022. DOI: 10.1590/0103-1104202213304.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha Psicologia e Serviço Social na Educação Básica**: Lei nº 13.935/2019. Brasília, DF: CFP, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. **Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 34, e34077, 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434077pt.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Saúde mental escolar como política pública: avanços e desafios da Política Nacional de Atenção Psicossocial às Comunidades Escolares**. Cadernos de Educação, Saúde e Desenvolvimento, Teresina, v. 7, n. 2, 2025. DOI: 10.26694/caedu.v7i2.6863.

SILVA, Roberta da. **Saúde mental na escola: reflexões a partir de uma revisão de literatura**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 32, n. 1, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.62230.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2021: na minha mente: promovendo, protegendo e cuidando da saúde mental das crianças**. Nova Iorque: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health action plan 2013-2030**. Geneva: World Health Organization, 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Aline Fortini Mateus

Andreia Paula de Oliveira

Beatriz do Carmo Muniz

Delaídes Maria dos Santos

Edineia Ferreira de Souza

Isabela Maria de Arruda

Maria Aparecida Lopes Faustino

Silvia Marcia do Nascimento

Soraia Marques Ferreira

Sueli Aparecida Correia De Oliveira

Valeria Oliveira Santos



RESUMO

O presente capítulo discute os avanços e as limitações das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, considerando a articulação entre a legislação, a formação docente, a acessibilidade, o atendimento educacional especializado, a participação social e a permanência escolar. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se resume ao acesso à matrícula, pois exige condições pedagógicas, institucionais e sociais que assegurem a aprendizagem, o pertencimento e o reconhecimento das diferenças. A fundamentação teórica dialoga com Paulo Freire, especialmente quanto à crítica à educação bancária, à defesa do diálogo e à compreensão da educação como prática de liberdade. Também são analisados marcos legais recentes, como a Lei nº 14.191/2021, a Lei nº 14.254/2021, a Lei nº 14.819/2024, a Lei nº 14.934/2024 e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, além de estudos nacionais recentes sobre educação especial, atendimento educacional especializado e inclusão escolar. A metodologia utilizada é bibliográfica e documental, com seleção de legislações, documentos oficiais e artigos acadêmicos, preferencialmente publicados entre 2021 e 2026. A análise evidencia avanços importantes na afirmação do direito à educação inclusiva, na ampliação normativa da educação bilíngue para surdos, no acompanhamento de estudantes com transtornos de aprendizagem, na atenção psicossocial e na reorganização da política nacional de educação especial inclusiva. Entretanto, persistem limitações relacionadas à infraestrutura escolar, à formação continuada, à

disponibilidade de recursos de acessibilidade, à efetivação do atendimento educacional especializado e ao enfrentamento do capacitismo. Conclui-se que a educação inclusiva depende de políticas contínuas, de financiamento adequado, de gestão democrática e de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa lugar central nos debates educacionais brasileiros porque expressa a busca por uma escola capaz de acolher, reconhecer e garantir aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, transtornos de aprendizagem, diferenças linguísticas, sociais, culturais ou territoriais. Nas últimas décadas, o país avançou na construção de marcos legais que defendem o direito à escolarização em classes comuns e ao atendimento educacional especializado como apoio ao processo de aprendizagem. Contudo, a presença dos estudantes na escola ainda não garante, por si só, participação efetiva, acessibilidade, permanência e desenvolvimento integral. A inclusão exige que a escola reorganize suas práticas, espaços, materiais e relações pedagógicas.

A compreensão crítica da inclusão aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, pois sua pedagogia parte do reconhecimento do educando como sujeito histórico, portador de saberes, experiências e formas próprias de interpretar o

mundo. Freire (2024) critica modelos educativos autoritários e bancários, nos quais o estudante é tratado como um receptor passivo de informações. Em sentido contrário, a educação libertadora propõe o diálogo, a problematização da realidade e a participação ativa dos sujeitos. No campo da educação inclusiva, essa perspectiva é essencial, pois uma escola que apenas matricula, mas não escuta, não adapta, não dialoga e não reconhece as diferenças, continua reproduzindo exclusões sob aparência de inclusão.

As políticas públicas recentes demonstram esforços importantes para ampliar o direito à educação. A Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecendo a especificidade linguística da comunidade surda. A Lei nº 14.254/2021 estabeleceu acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. A Lei nº 14.819/2024 instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, relacionando o cuidado psicossocial ao contexto educacional. A Lei nº 14.934/2024 prorrogou a vigência do Plano Nacional de Educação, mantendo em debate metas ainda não plenamente alcançadas. Já os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 instituíram e ajustaram a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a necessidade de sistemas educacionais inclusivos.

Apesar desses avanços, a realidade escolar revela limitações persistentes. Muitas escolas ainda enfrentam ausência de salas de recursos multifuncionais adequadas,

barreiras arquitetônicas, falta de materiais acessíveis, número insuficiente de profissionais de apoio, fragilidades na formação docente e dificuldade de articulação entre educação, saúde e assistência social. Também permanecem práticas capacitistas, avaliações padronizadas e currículos pouco flexíveis, o que dificulta a participação de estudantes com diferentes modos de aprender. Assim, o desafio não está apenas em formular políticas públicas, mas em transformá-las em práticas concretas no cotidiano das escolas.

A justificativa deste capítulo reside na necessidade de analisar a educação inclusiva para além do discurso legal, considerando tanto os avanços normativos quanto as contradições que limitam sua efetivação. A escola inclusiva precisa ser compreendida como um projeto ético, político e pedagógico, pois envolve o direito de todos à aprendizagem e à participação social. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que forma as políticas públicas brasileiras têm contribuído para a educação inclusiva e quais limitações ainda dificultam sua concretização no cotidiano escolar?

O objetivo geral deste capítulo é analisar os avanços e as limitações das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, à luz da legislação recente e das contribuições de Paulo Freire para uma educação democrática e humanizadora. Como objetivos específicos, busca-se discutir a educação inclusiva como direito social; compreender os avanços normativos recentes; analisar as limitações na implementação das políticas; e refletir sobre o papel da formação docente, do diálogo e da gestão democrática na construção de uma escola inclusiva.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica e documental. Foram utilizados livros de Paulo Freire, artigos científicos nacionais e documentos oficiais, preferencialmente publicados entre 2021 e 2026. Os descritores utilizados para seleção dos materiais foram: educação inclusiva, educação especial, políticas públicas, atendimento educacional especializado, Paulo Freire, formação docente, acessibilidade, educação bilíngue de surdos e direito à educação. Foram incluídas fontes com autoria identificada, relação direta com o tema e possibilidade de verificação em bases de dados acadêmicas ou institucionais. Foram excluídos textos sem procedência confiável, materiais opinativos sem base acadêmica e publicações que abordavam a inclusão de forma superficial ou desarticulada nas políticas públicas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A educação inclusiva deve ser compreendida como um princípio orientador capaz de reorganizar o sistema educacional para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nessa perspectiva, não basta inserir o aluno considerado diferente em uma escola que permanece estruturada sob práticas excludentes; é necessário transformar a própria instituição para que ela responda à diversidade humana. Essa transformação envolve diferentes dimensões do processo educativo, como currículo, avaliação, acessibilidade,

formação docente, gestão democrática, recursos pedagógicos e relações sociais. Assim, quando a inclusão se restringe à efetivação da matrícula, corre-se o risco de promover apenas uma inserção formal, sem assegurar condições reais de participação, reconhecimento e aprendizagem.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freireana, que desloca o foco da prática educativa da mera transmissão mecânica do conhecimento para a construção de relações dialógicas entre os sujeitos. Ao discutir o papel da educação, Freire (2024) defende que o processo educativo deve possibilitar ao educando dizer sua palavra, interpretar criticamente a realidade e participar da construção do conhecimento. Sob essa ótica, a educação inclusiva impede que o estudante seja definido exclusivamente por sua deficiência, diagnóstico ou limitação, reconhecendo-o como sujeito de direitos, portador de história, cultura, linguagem, potencialidades e experiências que precisam ser consideradas em seu percurso escolar.

Para que essa concepção se concretize, as políticas públicas desempenham um papel fundamental ao estabelecer responsabilidades, mecanismos de financiamento, programas e diretrizes para os sistemas de ensino. Entretanto, a existência de uma legislação avançada, por si só, não garante a efetivação da inclusão. Como consequência, torna-se indispensável analisar a distância entre o que está previsto nas normas e as condições efetivamente encontradas nas escolas. Essa realidade se evidencia, por exemplo, quando o direito ao atendimento

educacional especializado é assegurado legalmente, mas a instituição não dispõe de sala de recursos, de profissionais qualificados ou de planejamento integrado entre o professor da sala comum e o professor especializado.

Além dos desafios relacionados à implementação das políticas, a educação inclusiva deve ser compreendida à luz das profundas desigualdades sociais que caracterizam a realidade brasileira. Escolas situadas em regiões periféricas, rurais, indígenas, quilombolas ou com menor disponibilidade de recursos enfrentam obstáculos adicionais para assegurar condições adequadas de acessibilidade e de atendimento aos estudantes. Nesse contexto, a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à atuação do professor, uma vez que depende da articulação entre as políticas públicas e as condições concretas de funcionamento das instituições de ensino. Embora a formação docente seja indispensável, ela não substitui a necessidade de investimentos em infraestrutura, em equipes multiprofissionais, em transporte acessível, em materiais pedagógicos adaptados e na participação ativa das famílias no processo educativo.

Sob esse enfoque, a educação inclusiva aproxima-se da concepção de justiça social, ao defender que o direito à educação deve ser garantido em condições de equidade para todos os sujeitos. Nessa direção, Constant, Melo e França (2021) afirmam que a inclusão escolar está diretamente relacionada ao direito à educação e à formação crítica, destacando que os processos de alfabetização, letramento e participação social devem alcançar todos os estudantes, sem distinção. Em consonância com essa perspectiva, Mendes

(2021) sustenta que uma escola comprometida com a inclusão precisa ser dialógica, não bancária, horizontal e socialmente comprometida. Essas contribuições evidenciam que a inclusão não constitui um favor, uma concessão ou uma adaptação pontual, mas representa um princípio estruturante do direito à educação e da construção de uma escola democrática.

2.1 Avanços legais recentes na educação inclusiva

A legislação brasileira voltada à educação inclusiva passou por importantes avanços nos últimos anos, ampliando o reconhecimento das diferentes necessidades educacionais e reforçando o compromisso com a garantia do direito à educação. Mais do que assegurar o acesso à escola, essas normas buscam promover condições para a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e eliminando barreiras que dificultam o processo educativo.

Nesse contexto, a Lei nº 14.191/2021 representa um marco ao reconhecer a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases. Ao considerar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na modalidade escrita como elementos centrais do processo educativo, a norma reafirma que a inclusão não pode significar o apagamento da diferença linguística, mas sim o reconhecimento da identidade surda e a oferta de condições adequadas para o desenvolvimento linguístico,

cultural e educacional. Em complemento, a Lei nº 14.254/2021 amplia essa perspectiva ao prever o acompanhamento integral de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Ao estabelecer a identificação precoce, o apoio educacional e a articulação entre educação e saúde, a legislação supera a compreensão de que as dificuldades escolares decorrem apenas do esforço individual, embora sua efetivação ainda dependa da formação docente, da organização das redes de ensino e da atuação integrada de diferentes políticas públicas.

A ampliação da inclusão também se manifesta na atenção às dimensões sociais e emocionais da aprendizagem. A Lei nº 14.819/2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reconhece que o sofrimento psíquico, a violência, a exclusão e a vulnerabilidade social influenciam diretamente a permanência e o desempenho dos estudantes. Dessa forma, a inclusão passa a ser compreendida de maneira mais ampla, considerando o estudante em sua integralidade e fortalecendo a escola como espaço de cuidado, escuta e proteção. No mesmo sentido, a Lei nº 14.934/2024, ao prorrogar a vigência do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025, manteve em evidência metas ainda não plenamente alcançadas, especialmente a Meta 4, que trata da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A prorrogação evidencia que o planejamento

permanece essencial, mas também revela as dificuldades históricas na concretização das metas estabelecidas.

No âmbito das políticas educacionais, a revogação do Decreto nº 10.502/2020 representou uma retomada do compromisso com sistemas educacionais inclusivos, ao afastar interpretações que poderiam favorecer práticas segregadoras. Posteriormente, os Decretos nº 12.686 e nº 12.773/2025 fortaleceram esse direcionamento ao instituírem e aperfeiçoarem a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Essas normas reafirmam a responsabilidade dos sistemas de ensino de garantir o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem ao público da educação especial, por meio da eliminação de barreiras, da oferta de adaptações razoáveis e da formação continuada dos profissionais da educação.

Embora o conjunto dessas normas represente avanços significativos no plano jurídico, sua efetivação depende de financiamento adequado, gestão eficiente, monitoramento das políticas públicas, formação permanente dos profissionais e participação social. Sob a perspectiva freireana, a construção de uma educação democrática exige que estudantes, famílias, educadores e movimentos sociais participem da leitura crítica da realidade e da elaboração das respostas institucionais. Assim, a legislação deve ser compreendida não como um ponto de chegada, mas como um instrumento para promover práticas educacionais efetivamente inclusivas, comprometidas com a equidade, o

respeito às diferenças e a garantia do direito à educação para todos.

2.2 Contribuições de Paulo Freire para uma escola inclusiva

Paulo Freire não escreveu uma política específica de educação especial, mas sua obra oferece fundamentos decisivos para pensar a escola inclusiva. A crítica à educação bancária mostra que nenhuma prática educativa é neutra quando silencia os estudantes, desconsidera sua realidade ou impõe conhecimentos sem diálogo. Na escola inclusiva, esse alerta é fundamental, pois muitos estudantes são historicamente tratados como incapazes, dependentes ou inadequados ao modelo escolar dominante. A pedagogia freireana rompe com essa lógica ao afirmar que todo sujeito possui capacidade de conhecer, comunicar, participar e transformar sua realidade.

A inclusão requer que a escola substitua o olhar centrado no déficit por uma prática pedagógica centrada nas possibilidades. Freire (2020) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo e compromisso com a autonomia. Essa concepção ajuda a superar práticas que reduzem o estudante ao diagnóstico. O diagnóstico pode orientar os apoios necessários, mas não pode definir o valor, o destino ou os limites de aprendizagem de uma pessoa. Uma escola freireana e

inclusiva reconhece as necessidades específicas sem negar a humanidade plena do estudante.

Mendes (2021) aproxima o pensamento freireano do debate sobre educação especial ao defender que a escola necessária à inclusão deve ser dialógica, crítica e criativa. Essa interpretação é relevante porque desloca a inclusão do campo meramente técnico para o campo ético-político. Recursos de acessibilidade são indispensáveis, mas não bastam quando a cultura escolar permanece marcada por preconceito, baixas expectativas de aprendizagem e pouca participação discente. O diálogo, nesse sentido, não é acessório; é condição para conhecer os estudantes e organizar práticas coerentes com suas necessidades reais.

Constant, Melo e França (2021) também relacionam Paulo Freire à inclusão escolar ao discutirem o direito à educação a partir da formação crítica e reflexiva. As autoras mostram que a alfabetização, o letramento e a participação social são dimensões de inclusão, especialmente em contextos de desigualdade. Essa abordagem amplia a noção de barreira: não se trata apenas de barreiras físicas ou sensoriais, mas também de barreiras culturais, tecnológicas e simbólicas que impedem determinados grupos de ter acesso pleno ao conhecimento. Assim, a perspectiva freireana contribui para a compreensão da inclusão como um processo de humanização e democratização do saber.

A escola inclusiva também precisa enfrentar o capacitismo, entendido como a desvalorização de pessoas com deficiência a partir de padrões de normalidade. A

pedagogia de Freire permite questionar esse padrão, pois recusa relações opressoras e defende a dignidade dos sujeitos historicamente silenciados. Quando a escola acredita que apenas alguns estudantes são capazes de aprender, reproduz uma lógica bancária e seletiva. Quando organiza mediações, adaptações, tecnologias assistivas, avaliações diversificadas e relações de cooperação, ela afirma que aprender é um direito de todos e uma responsabilidade coletiva.

Estudantes, famílias, professores, gestores e comunidade precisam ser ouvidos. Essa escuta não elimina a necessidade de conhecimento técnico, mas impede que a política seja construída verticalmente. Para Freire (2024), a palavra autêntica envolve ação e reflexão. Aplicada à educação inclusiva, essa ideia significa que as pessoas diretamente afetadas pelas políticas precisam participar da avaliação das barreiras e da construção de soluções.

Assim, a pedagogia freireana ajuda a compreender que a educação inclusiva é mais do que um conjunto de adaptações. Ela é um projeto de escola democrática, crítica e humanizadora. Nessa perspectiva, a inclusão exige presença, mas também voz; exige matrícula, mas também participação; exige atendimento especializado, mas também pertencimento; exige política pública, mas também transformação das práticas cotidianas. Uma escola inclusiva inspirada em Freire não pergunta se o estudante se adapta ao modelo escolar existente, mas sim como a escola pode se transformar para garantir o direito de aprender.

2.3 Limitações na implementação das políticas públicas inclusivas

As limitações das políticas públicas inclusivas manifestam-se principalmente na distância entre o texto legal e as condições concretas das escolas. Embora a legislação brasileira afirme o direito à inclusão, muitas instituições ainda não dispõem de acessibilidade arquitetônica adequada, de materiais pedagógicos acessíveis, de tecnologias assistivas, de profissionais especializados ou de tempo institucional para o planejamento coletivo. Essa distância resulta em inclusão parcial, em que o estudante está matriculado, mas enfrenta obstáculos diários para participar das atividades escolares em condições de igualdade.

Uma das principais limitações está na formação docente. Professores da sala comum frequentemente relatam insegurança em adaptar atividades, avaliar estudantes com diferentes necessidades, utilizar recursos de tecnologia assistiva ou articular o planejamento ao atendimento educacional especializado. Essa dificuldade não pode ser interpretada como falha individual do professor, pois resulta de políticas formativas insuficientes, currículos de licenciatura pouco articulados à inclusão e da ausência de formação continuada sistemática. A escola inclusiva exige professores preparados, mas também redes de ensino que sustentem essa preparação com tempo, acompanhamento e recursos.

O atendimento educacional especializado constitui outro ponto sensível. Ele deve apoiar a escolarização em classes comuns, complementando ou suplementando a

formação dos estudantes do público da educação especial. Contudo, em muitas realidades, o AEE é fragilizado pela falta de salas de recursos, pelo acúmulo de demandas, pela ausência de articulação com os professores regentes e pela descontinuidade das políticas. Jesus et al. (2023) mostram que o AEE é atravessado por interpretações e disputas políticas, o que evidencia a necessidade de clareza quanto à sua função pedagógica. Quando o AEE se isola da sala comum, perde força como estratégia inclusiva.

Também existem limitações relacionadas à acessibilidade comunicacional. A educação bilíngue de surdos avançou legalmente, mas sua concretização depende de professores bilíngues, intérpretes de Libras, materiais adequados e do reconhecimento da cultura surda. Dias e Felipe (2023) indicam que os avanços legais em relação à educação de estudantes surdos precisam ser acompanhados de condições que garantam não apenas acesso, mas aprendizagem e participação. Sem essas condições, a legislação pode produzir expectativa de inclusão, mas a prática escolar continua limitada.

A inclusão de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem também exige cuidado para não transformar a lei em simples procedimento burocrático. A Lei nº 14.254/2021 prevê acompanhamento integral, mas sua efetivação depende de identificação responsável, apoio pedagógico, comunicação com as famílias e articulação com a rede de saúde. Sem estrutura, o risco é que o estudante receba rótulos sem receber apoio. A política inclusiva precisa

impedir tanto a invisibilização das necessidades quanto a medicalização excessiva das dificuldades escolares.

A dimensão psicossocial é igualmente relevante. A Lei nº 14.819/2024 reconhece a importância do cuidado nas comunidades escolares, mas muitas redes ainda não dispõem de equipes multiprofissionais suficientes. A ausência de psicólogos, assistentes sociais e fluxos de encaminhamento dificulta a atenção a estudantes em sofrimento, vítimas de violência, exclusão, bullying ou discriminação. A inclusão precisa dialogar com saúde mental, proteção social e direitos humanos, pois a aprendizagem é afetada pelas condições concretas de vida dos estudantes.

Quando a escola utiliza o mesmo instrumento, o mesmo tempo, a mesma linguagem e os mesmos critérios para todos, pode reproduzir desigualdades. A avaliação inclusiva não significa facilitar ou retirar objetivos de aprendizagem, mas sim diversificar as formas de demonstrar conhecimento, considerar recursos de acessibilidade e acompanhar o progresso individual. A lógica classificatória, centrada apenas na comparação, contraria a perspectiva inclusiva porque ignora os diferentes percursos de aprendizagem.

Por fim, a implementação das políticas públicas inclusivas é limitada pela fragilidade do financiamento e pelo caráter descontínuo de muitos programas. Mudanças de governo, cortes orçamentários e ausência de monitoramento dificultam a continuidade das ações. A inclusão exige planejamento de longo prazo, porque envolve adaptação de

prédios, compra de equipamentos, formação de profissionais, produção de materiais e construção de cultura escolar. Sem continuidade, a política pública torna-se instável e a escola passa a depender de iniciativas isoladas de professores e gestores.

2.4 Gestão democrática, formação docente e atendimento educacional especializado

A gestão democrática é condição para a educação inclusiva porque permite que a escola construa respostas coletivas para problemas complexos. A inclusão não pode ser tarefa de um único professor ou de um profissional de apoio. Ela envolve o projeto político-pedagógico, a coordenação pedagógica, a família, os estudantes, a equipe gestora, o professor do AEE, os profissionais da saúde e a comunidade. Quando as decisões são centralizadas, as necessidades reais podem ser ignoradas. Quando há escuta e participação, a escola amplia sua capacidade de identificar barreiras e planejar intervenções coerentes.

A perspectiva freireana fortalece essa compreensão ao defender que a educação se faz no diálogo e na participação. Freire (2024) entende que a relação pedagógica deve reconhecer a palavra do outro como parte do processo de conhecimento. Aplicada à gestão escolar, essa ideia indica que estudantes e famílias não devem ser chamados apenas quando há problema disciplinar ou dificuldade de aprendizagem, mas precisam participar da construção de caminhos

inclusivos. A gestão democrática transforma a inclusão em responsabilidade institucional e não em favor individual.

A formação docente, por sua vez, precisa ir além de cursos pontuais e de discursos genéricos sobre diversidade. É necessário que os professores estudem acessibilidade curricular, desenho universal para aprendizagem, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, educação bilíngue, avaliação inclusiva e estratégias colaborativas. Entretanto, esses conhecimentos precisam ser articulados à realidade escolar, pois não há receitas únicas para todos os estudantes. A formação continuada deve partir de situações concretas, promover o estudo coletivo e permitir o acompanhamento das práticas.

O atendimento educacional especializado deve ser compreendido como parte do projeto pedagógico da escola. Sua função não é substituir o ensino comum, nem retirar o estudante da convivência com seus colegas, mas sim oferecer recursos, estratégias e mediações que favoreçam sua participação. Para isso, o professor do AEE precisa dialogar com o professor da sala comum, com a coordenação pedagógica e com a família. Quando esse trabalho é fragmentado, o estudante recebe apoios desconexos. Quando há colaboração, o AEE fortalece a aprendizagem na classe comum.

Haas (2023) discute concepções políticas em disputa no AEE e evidencia que os indicadores de acesso devem ser analisados em conjunto com os desafios da inclusão escolar. Essa discussão é importante porque os números de matrícula ou de atendimento não revelam, sozinhos, a qualidade

das experiências vividas pelos estudantes. Uma política inclusiva precisa perguntar se os estudantes estão aprendendo, se participam das atividades, se possuem materiais adequados, se são ouvidos e se permanecem na escola com dignidade.

A gestão democrática também precisa enfrentar barreiras atitudinais. Muitas vezes, a maior limitação não está apenas na falta de rampa, material ou equipamento, mas também na crença de que determinados estudantes não aprendem. Essa baixa expectativa compromete o planejamento e reduz as oportunidades. A formação docente deve trabalhar não apenas técnicas, mas também concepções de sujeito, de aprendizagem e de diferença. Nesse ponto, Freire (2020) é fundamental ao defender uma prática educativa ética, comprometida com a autonomia e contrária a qualquer forma de desumanização.

Gestão democrática, formação docente e AEE não são elementos separados. Eles constituem um conjunto de condições que possibilita a inclusão escolar. A lei define o direito, mas a escola precisa criar meios para concretizá-lo. Isso exige planejamento, diálogo, corresponsabilidade e avaliação permanente das práticas. Uma escola inclusiva não nasce pronta; ela se constrói historicamente, enfrentando contradições e aprendendo com os sujeitos que dela participam.

2.5 Avanços, limites e possibilidades de superação

A análise das políticas públicas recentes permite identificar avanços significativos. Houve fortalecimento normativo da educação bilíngue de surdos, reconhecimento do acompanhamento integral de estudantes com transtornos de aprendizagem, ampliação do debate sobre atenção psicossocial nas escolas e reorganização da política nacional de educação especial inclusiva. Esses avanços demonstram que a inclusão tornou-se uma pauta pública relevante e que o Estado brasileiro vem produzindo instrumentos legais para orientar os sistemas de ensino.

Também é possível reconhecer um avanço na compreensão de que a inclusão exige articulação intersetorial. A escola não resolve sozinha problemas de saúde, de assistência social, de violência, de pobreza ou de sofrimento psíquico. No entanto, é um espaço privilegiado para identificar situações de vulnerabilidade e acionar as redes de proteção. A política pública inclusiva precisa dialogar com o território, respeitando as condições de cada comunidade escolar. Essa articulação impede que o estudante seja visto apenas como um problema pedagógico individual.

No entanto, as limitações permanecem significativas. A ausência de recursos financeiros suficientes, a precariedade da infraestrutura, a formação docente descontínua e a falta de profissionais especializados comprometem a efetivação das políticas públicas. Além disso, o capacitismo ainda se manifesta em práticas escolares que infantilizam estudantes

com deficiência, reduzem as expectativas de aprendizagem ou naturalizam sua exclusão de atividades comuns. Por isso, a inclusão precisa ser acompanhada de mudanças culturais, e não apenas de mudanças legais.

Uma possibilidade de superação reside na elaboração de projetos político-pedagógicos verdadeiramente inclusivos. O PPP deve explicitar como a escola organiza a acessibilidade, a avaliação, a AEE, a participação das famílias, a formação de professores e o enfrentamento das discriminações. Quando a inclusão não aparece no planejamento institucional, tende a ser tratada de forma improvisada. Quando é assumida como eixo do projeto escolar, passa a orientar as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Outra possibilidade é fortalecer as práticas pedagógicas colaborativas. Professores da sala comum, professores do AEE, coordenação pedagógica e profissionais de apoio precisam planejar em conjunto. A colaboração permite compreender melhor as necessidades dos estudantes e evitar a responsabilização isolada de um único profissional. Também favorece a criação de estratégias diversificadas, como o uso de recursos visuais, a comunicação alternativa, a flexibilização de prazos, atividades em grupo, tecnologias assistivas e a avaliação em diferentes linguagens.

A participação das famílias e dos estudantes também é essencial. Muitas políticas fracassam porque são planejadas sem ouvir quem vivencia diretamente as barreiras. A escuta das famílias permite compreender trajetórias, necessidades e potencialidades. A escuta dos estudantes permite

identificar barreiras que nem sempre são percebidas pelos adultos. Essa participação aproxima-se da inclusão da perspectiva freireana, pois reconhece os sujeitos como participantes do processo educativo e não como objetos de intervenção.

Por fim, a superação das limitações depende de monitoramento público. É necessário acompanhar indicadores de matrícula, permanência, aprendizagem, acessibilidade, formação docente e oferta de AEE, bem como realizar avaliações qualitativas da experiência escolar dos estudantes. Uma política inclusiva precisa responder à pergunta: os estudantes estão apenas presentes ou participando, aprendendo e sendo reconhecidos? Essa pergunta sintetiza a passagem de uma inclusão formal para uma inclusão substantiva.

Tabela 1 – Avanços e limitações das políticas públicas de educação inclusiva

Eixo analisado	Avanços identificados	Limitações persistentes
Legislação recente	Reconhecimento da educação bilíngue de surdos, acompanhamento de transtornos de aprendizagem, atenção psicossocial e nova política nacional de educação especial inclusiva.	Dificuldade em transformar normas em ações permanentes nos sistemas de ensino.
Acessibilidade	Maior presença do tema nas políticas públicas e nos debates sobre o direito à educação.	Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais ainda presentes.
Formação docente	Ampliação do reconhecimento da necessidade de formação continuada para inclusão.	Formações pontuais, pouco articuladas à prática escolar e às condições reais de trabalho.

Atendimento Educacional Especializado	Reafirmação do AEE como apoio à escolarização nas classes comuns.	Falta de salas de recursos, de materiais, de planejamento colaborativo e de profissionais em número suficiente.
Gestão democrática	Valorização da participação da comunidade escolar e das famílias.	Decisões ainda centralizadas e pouca escuta do público de estudantes da educação especial.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Freire (2024), Constant, Melo e França (2021), Mendes (2021), Dias e Felipe (2023), Brasil (2021, 2024, 2025) e Haas (2023).

A Tabela 1 sintetiza os principais aspectos discutidos ao longo do capítulo. Observa-se que os avanços legais são relevantes, mas insuficientes quando não acompanhados de condições concretas de implementação. A educação inclusiva exige uma rede de responsabilidades que envolve a União, os estados, os municípios, as escolas, as famílias e a sociedade civil. Também exige que a diferença seja compreendida como parte da condição humana, e não como um problema a ser corrigido. Nesse sentido, a pedagogia freireana contribui para recolocar a inclusão no campo da democracia, da dignidade e da justiça social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a educação inclusiva no Brasil apresenta avanços importantes no âmbito das políticas públicas, especialmente pela ampliação de marcos legais recentes que reconhecem direitos específicos e reafirmam a perspectiva inclusiva. A

educação bilíngue de surdos, o acompanhamento de estudantes com transtornos de aprendizagem, a atenção psicossocial nas comunidades escolares e a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva demonstram que o país possui instrumentos normativos relevantes para fortalecer o direito à educação.

Entretanto, também se verificou que as limitações permanecem expressivas. A distância entre a legislação e a prática escolar evidencia-se na falta de infraestrutura acessível, na formação docente insuficiente, na fragilidade do atendimento educacional especializado, na escassez de equipes multiprofissionais e na permanência de barreiras atitudinais. Essas limitações revelam que a inclusão não se realiza apenas pela publicação de leis, mas também pela construção cotidiana de condições pedagógicas, materiais e humanas que assegurem a participação e a aprendizagem.

A contribuição de Paulo Freire mostrou-se essencial para compreender a inclusão como prática democrática e humanizadora. Sua crítica à educação bancária, sua defesa do diálogo e seu compromisso com os sujeitos historicamente oprimidos ajudam a pensar uma escola que não apenas recebe estudantes diversos, mas também reconhece suas vozes, trajetórias e direitos. A educação inclusiva, sob essa perspectiva, não pode ser reduzida à adaptação individual; exige a transformação da cultura escolar e o enfrentamento das desigualdades.

Conclui-se que os avanços nas políticas públicas de educação inclusiva são reais e verificáveis, mas ainda

insuficientes diante dos desafios presentes nas escolas brasileiras. Para que a inclusão se concretize, é necessário garantir financiamento adequado, formação continuada, acessibilidade, gestão democrática, articulação intersetorial e monitoramento permanente das políticas. Somente assim será possível superar uma inclusão meramente formal e construir uma escola capaz de assegurar a todos os estudantes o direito de aprender, participar e existir com dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: **Presidência da República**, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Brasília, DF: **Presidência da República**, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.** Brasília, DF: **Presidência da República**, 2021.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem.** Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2025.

CONSTANT, Elaine; MELO, Sandra Cordeiro de; FRANÇA, Dai-ane. Paulo Freire, **alfabetização e inclusão escolar: o direito à educação a partir da formação crítica e reflexiva.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 37, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.113246>.

DIAS, Rafaela Dumas Reis; FELIPPE, Jonis Manhães Sales. **Para além do acesso: avanços e desafios legais na garantia do direito à educação e da inclusão escolar de estudantes surdos.** Revista Cocar, Belém, n. 19, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

HAAS, Clarissa. **Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores**

educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. Revista Cocar, Belém, n. 19, 2023.

JESUS, Francislanny Pereira de; ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça; PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **O Atendimento Educacional Especializado nas produções científicas da Revista Brasileira de Educação Especial: interpretações e traduções de uma política.** Revista Cocar, Belém, n. 19, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Paulo Freire e a escola necessária à inclusão.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O EIXO CENTRAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Arielle Cristhine da Silva

Avameire Souza Oliveira de Almeida Bessa

Cássia Sirlene Castilho de Oliveira

Dayane Viera de Oliveira Borges

Dionne de Siqueira Azevedo

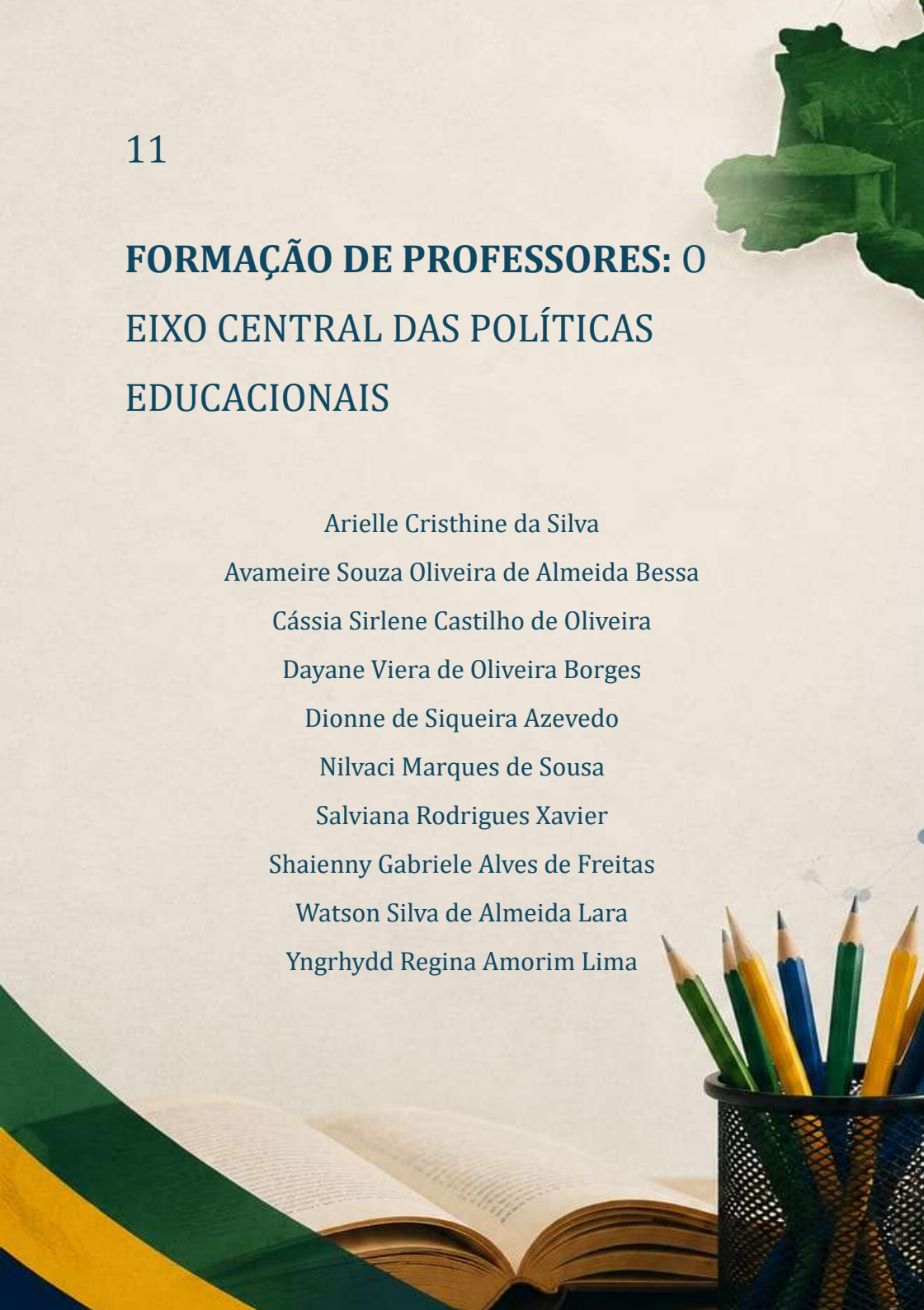
Nilvaci Marques de Sousa

Salviana Rodrigues Xavier

Shaienny Gabriele Alves de Freitas

Watson Silva de Almeida Lara

Yngrhydd Regina Amorim Lima



RESUMO

O capítulo aborda a importância da formação de professores no contexto das políticas educacionais no Brasil, destacando sua relevância para a qualidade da educação, especialmente em tempos de reforma. A formação docente não é apenas uma questão técnica, mas também envolve aspectos políticos e pedagógicos que refletem concepções sobre educação e sociedade. As leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sublinham a necessidade de formação continuada e de alinhamento curricular. A análise apresentada inclui pesquisas que evidenciam o papel da formação continuada como um processo reflexivo que fortalece a identidade profissional dos docentes. O capítulo discute a dinâmica entre a formação inicial e continuada, destacando a necessidade de uma aproximação prática entre a universidade e as escolas. Além disso, são abordados desafios contemporâneos, como a integração da tecnologia na educação, a valorização do trabalho docente e a criação de condições de trabalho adequadas. A formação de professores deve ser contínua, considerando as exigências do mundo moderno, e as políticas públicas precisam garantir não apenas a formação, mas também reconhecer o papel do professor como agente crítico e criador de conhecimento. Conclui-se que, para uma educação de qualidade, é essencial que as políticas de formação docente sejam acompanhadas de investimentos, de reconhecimento e de valorização da profissão, superando a mera ação e incentivando um ensino crítico e reflexivo. A formação de professores é, portanto, um elemento nas políticas

educacionais que visam transformar a prática docente e, conseqüentemente, a educação no Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema muito importante nos debates sobre educação e deverá permanecer, sendo essa colocação verdadeira em países como o Brasil, onde estão ocorrendo muitas mudanças na educação. Não há como negar que a formação de professores é fundamental para prover e melhorar a qualidade da educação.

No Brasil, as leis e diretrizes educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam a importância da formação docente, considerando-a essencial para garantir uma educação de qualidade. Não se trata apenas de uma questão técnica, mas também de um processo político e pedagógico, pois reflete as ideias que temos sobre educação, sociedade e indivíduo. As políticas de formação de professores mostram como diferentes grupos disputam projetos educacionais e influenciam o trabalho dos professores nas escolas.

Nessa perspectiva, questionamos: como a formação de professores vem sendo concebida e implementada como parte central das políticas educacionais? Quais são os desafios e as implicações disso para os professores e para a educação?

O objetivo deste estudo é analisar a formação de professores como elemento central das políticas educacionais. Para tanto, é necessário compreender os fundamentos teóricos, os marcos legais e as implicações práticas dessa questão.

A justificativa deste estudo é que a qualidade da educação está diretamente relacionada à da formação dos professores. O professor António Nóvoa (1992) argumenta que a formação de professores deve ser um processo contínuo, centrado na reflexão crítica sobre a prática e na construção coletiva da profissionalidade docente.

A relevância do tema é clara diante das constantes reformas educacionais e das demandas sociais por melhoria dos indicadores de aprendizagem. A discussão sobre a formação de professores é importante para acadêmicos, gestores públicos, formadores, professores e para toda a sociedade.

Para desenvolver este estudo, realizamos uma análise bibliográfica de obras e produções científicas que discutem a formação docente e as políticas educacionais. Isso permitiu examinar criticamente diferentes perspectivas teóricas e identificar convergências e divergências no campo. Conforme explicam Aline Silva Sousa, Sandra Oliveira e Luiz Henrique Alves (2021), essa metodologia permite compreender onde estamos agora em termos de conhecimento, identificar teorias e provas importantes e fundamentar o que estamos investigando.

Ao realizar a revisão bibliográfica, seguimos os seguintes passos: definimos e delimitamos o tema; escolhemos

palavras-chave e descritores; procuramos em bases de dados acadêmicas e repositórios científicos; realizamos a leitura crítica das fontes e selecionamos as mais relevantes; sintetizamos e organizamos o que foi analisado em tópicos principais que conectam as ideias teóricas às evidências. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é essencial para compreender o que já foi cientificamente descoberto sobre o tema, evitando repetições desnecessárias e permitindo avanços críticos no campo, o que é importante para este estudo.

2 DIRETRIZES NORMATIVAS E FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As pedagogas Layza Karla Miliorini e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (2019) descrevem uma pesquisa sobre as memórias de professoras em relação à escolha da profissão docente, realizada em 2017, em Curitiba, Paraná, com o objetivo de investigar a formação continuada de professoras do ensino fundamental. Segundo as autoras, um grupo de pesquisadores percebeu que era importante criar espaços para que essas professoras pudessem refletir sobre suas práticas e ressignificar suas aprendizagens, principalmente porque a formação continuada não se resume à soma de cursos, mas a um processo de reflexão crítica sobre a prática.

A pesquisa foi realizada durante dois meses e, nesse período, as professoras participantes frequentaram um curso com encontros semanais que incluíam tarefas, discussões sobre temas específicos, diálogos em grupo, análise da prática e avaliações. Dentre as atividades, duas se destacaram: a criação de um memorial profissional e as entrevistas. Essas atividades ajudaram as professoras a refletir sobre suas trajetórias como docentes, explicam Miliorini e Vieira (2019, p. 265), que afirmam: "A construção da memória de um indivíduo é uma combinação das memórias dos diversos grupos dos quais ele participa e sofre influência, seja na família, na escola, em um grupo de amigos ou no ambiente de trabalho".

Tomando como referências António Nóvoa (1992, 1997 e 2002), Vera Maria Candau (1997) e Maurice Tardif (2012), os pesquisadores observaram que não é possível separar a vida pessoal da profissional quando se trata de ser professor e que a carreira de professor é um processo contínuo de crescimento, no qual o que se sabe é construído socialmente ao longo da vida pessoal e profissional.

No processo de formação, pode-se considerar a dinâmica pela qual se vai construindo a identidade da pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, forma-se e transforma-se em interação. (Miliorini e Vieira, 2019, p. 264).

E concluíram que a formação continuada, quando focada na reflexão crítica e na análise da própria prática, contribui para fortalecer a identidade e o crescimento

profissional dos professores. As histórias e experiências pessoais dos professores que participaram da pesquisa mostram como se encaixaram em um quadro maior de regras e diretrizes que visam tornar o trabalho de professor mais uniforme, organizado e de melhor qualidade. Portanto, as memórias e os caminhos pessoais também refletem as políticas educacionais vigentes em determinado momento da história.

Quando entendemos que a formação continuada dos professores, baseada na reflexão crítica, ajuda a fortalecer a identidade e o desenvolvimento profissional dos docentes, fica claro que a formação de professores não se resolve com ações isoladas. É parte de um plano mais amplo de políticas educacionais no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) deixa claro que é necessária formação de nível superior para atuar como professor na educação básica. Isso mostra que ser professor é uma profissão que exige qualificação específica. Depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da conexão entre a formação dos professores e as diretrizes curriculares do país. Isso mostra como o papel do professor é fundamental para garantir que os alunos aprendam e assegurar a qualidade da educação.

Podemos, então, afirmar que a formação de professores no Brasil é fundamental para as políticas educacionais do país. A Lei nº 9.394/1996 estabelece que os professores precisam ter formação de nível superior para atuar na educação básica, evidenciando que a docência é uma profissão que exige conhecimentos e qualificação específicos. A BNCC

(Brasil, 2017) reforçou a necessidade de que a formação docente esteja alinhada às diretrizes curriculares nacionais, destacando o papel fundamental do professor no processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores apresentam princípios importantes, como a relação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com a educação inclusiva e democrática. Essas diretrizes mostram que a formação dos professores é uma questão técnica que também envolve a compreensão da docência como prática social situada historicamente.

É importante lembrarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais têm papel fundamental na orientação dos cursos de formação e na influência sobre os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior. Ao estabelecer competências, habilidades e princípios formativos, essas diretrizes afetam a organização curricular, a carga horária de estágios e a integração entre conteúdos específicos e pedagógicos, visando superar a antiga separação entre teoria e prática.

Outro ponto importante é a ampliação do acesso ao ensino superior nos últimos anos, o que também teve impacto na formação dos professores. A criação de mais vagas em universidades públicas e privadas, além da expansão do ensino superior para o interior do país, contribuiu para tornar a licenciatura mais acessível a todos. No entanto, esse crescimento trouxe o desafio de garantir

que a formação oferecida atenda a padrões de qualidade e seja acompanhada de perto.

Do ponto de vista conceitual, a formação docente é um processo contínuo de construção da identidade profissional do professor. Segundo Nóvoa (1992), a profissionalidade docente se desenvolve a partir de percursos formativos que valorizam a reflexão crítica sobre a prática e a experiência compartilhada entre colegas. Ele defende que não é possível ter uma profissão docente forte sem uma formação ancorada na escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

Maurice Tardif (2002) complementa essa ideia destacando que os saberes docentes são variados e resultam da integração entre saberes disciplinares, curriculares e experienciais. E argumenta que a formação de professores precisa reconhecer e integrar esses diferentes saberes, superando modelos muito fragmentados e acadêmicos. Assim, a política de formação deve considerar o professor como alguém que produz conhecimento, e não como alguém que executa prescrições curriculares.

Dermeval Saviani (1991) argumenta que a formação docente deve estar ligada a um projeto histórico de educação que visa transformar a sociedade e que a qualidade da formação não pode ser separada das condições de trabalho e das finalidades sociais da escola, o que reforça a dimensão política das políticas de formação. Dessa forma, as diretrizes normativas e os fundamentos teóricos convergem para reconhecer a formação de professores como um eixo

estruturante das políticas educacionais, apesar dos desafios que persistem quanto à implementação, ao financiamento e à coerência entre o discurso legal e a prática institucional.

As autoras Adriana Teixeira Reis, Marli E. A. D. André e Laurizete Ferragut Passos (2020) afirmam que documentos importantes mostram como o governo brasileiro foi criando regras para melhorar a formação de professores ao longo dos anos. Começou em 2001, quando a Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010, com metas e estratégias definidas para todos os níveis de ensino, incluindo a formação e valorização dos professores. Também em 2001, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 criou diretrizes para a formação de professores da educação básica, estabelecendo princípios e procedimentos para os cursos de licenciatura.

Depois disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 formalizou essas diretrizes, definindo parâmetros para os cursos de licenciatura. Em 2005, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 definiu as diretrizes para o Curso de Pedagogia, redesenhando sua identidade e seu papel na educação. Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu oficialmente essas diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia. O governo criou políticas para melhorar a gestão e a colaboração entre os estados e os municípios, como o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e definiu um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para melhorar a qualidade da educação básica. Já o Decreto nº 6.755/2009 criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do

Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. (Reis, André, Passos, 2020).

Mais recentemente, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o novo Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024, estabelecendo metas específicas para a formação inicial e continuada, a valorização profissional e a garantia de formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Em consonância com essa lei, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 definiu as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores, propondo maior articulação entre teoria e prática. Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 regulamentou essas diretrizes, estabelecendo parâmetros para os cursos de licenciatura e os programas de formação pedagógica. (Reis, André, Passos, 2020).

Os referidos documentos mostram como o governo brasileiro foi criando um conjunto de regras para melhorar a formação de professores, articulando a regulação curricular, o financiamento, a colaboração federativa e a valorização profissional. Isso posiciona a formação docente como um eixo importante das políticas educacionais brasileiras.

Quando falamos sobre as leis mais recentes, vemos um esforço para alinhar a formação dos professores à avaliação da educação, especialmente com a criação de sistemas nacionais de avaliação que afetam diretamente o que é ensinado nas licenciaturas, pois os resultados educacionais passam a orientar as políticas de formação e financiamento. Portanto, a formação de professores também

é vista como uma forma de melhorar os indicadores de desempenho.

No entanto, embora as leis sejam claras e detalhadas, elas só funcionam se forem implementadas adequadamente. A questão do financiamento, a cooperação entre os governos federal, estadual e municipal e o acompanhamento das políticas de formação são fundamentais para que as diretrizes não fiquem apenas no papel, mas se transformem em melhorias reais na qualidade da educação básica.

2.1 Formação inicial, formação continuada e valorização docente: desafios contemporâneos

A articulação entre a formação inicial e a formação continuada constitui um desafio importante para as políticas educacionais atuais. No passado, a formação inicial era considerada suficiente para que os professores comesçassem a trabalhar. No entanto, diante das mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas, é necessário reconhecer que a formação é um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Francisco Imbernón (2011) afirma que a formação continuada deve ajudar os professores a serem mais independentes, a pesquisar sobre sua própria prática e a construir conhecimento pedagógico em grupo. Segundo ele, programas de formação que apenas transmitem conteúdos ou oferecem treinamentos rápidos não contribuem para mudanças significativas na prática educativa.

Paulo Freire (1996) também defende que a prática docente exige reflexão crítica constante, pois, segundo ele, a educação é uma prática de liberdade e os professores se formam por meio da interação entre ação e reflexão. Isso significa que a formação é um processo ético, político e emancipatório.

Outro desafio que observamos atualmente é o enfrentamento da integração entre a universidade e a escola básica. Embora tenhamos avançado nas políticas que incentivam estágios supervisionados e programas de residência pedagógica, ainda há uma grande lacuna entre o que se aprende na universidade e o que ocorre no dia a dia da escola, o que torna necessário superar essa distância para que a formação dos professores seja mais prática e significativa.

A tecnologia digital está mudando rapidamente a forma como aprendemos e ensinamos, o que se reflete no exercício docente. Os professores precisam desenvolver novas habilidades para atuar em ambientes de aprendizagem híbridos, utilizar recursos tecnológicos de forma inteligente e criar práticas pedagógicas inovadoras, sem esquecer os princípios básicos que fundamentam o trabalho educativo. A formação dos professores precisa estar preparada para esses desafios e mudanças.

Além disso, a valorização dos professores é essencial para a formação. Bernard Charlot (2000) afirma que o valor atribuído à profissão de professor influencia diretamente o engajamento e o desempenho dos professores. Portanto, políticas que não consideram as condições de trabalho, a

carreira e o reconhecimento social tendem a enfraquecer os efeitos da formação.

A valorização dos professores também inclui a criação de planos de carreira bem estruturados que ofereçam oportunidades de crescimento e de reconhecimento profissional. Se não tivermos políticas de carreira consistentes, os professores podem ficar desmotivados e até mesmo abandonar a profissão, o que poderia comprometer todos os esforços feitos desde o início para formar bons professores e ao longo de suas carreiras.

Outro fator que merece um olhar mais atento é a condição concreta de trabalho, como a infraestrutura das escolas, a carga de trabalho e o número de alunos por turma. Ter uma boa formação não é o suficiente para melhorar a educação se o professor não tiver condições adequadas para trabalhar. Nesse sentido, valorizar os professores implica considerar diversos aspectos, como a formação, o salário, a carreira e o ambiente de trabalho.

Com as reformas educacionais e as políticas de avaliação em larga escala, surgem tensões entre a padronização curricular e a autonomia dos professores. Stephen J. Ball (1994) analisa que as políticas atuais frequentemente introduzem mecanismos de desempenho que redefinem o trabalho dos professores, condicionando as práticas pedagógicas a metas e indicadores. Isso cria desafios adicionais para a formação, que precisa preparar os professores para atuar criticamente diante dessas demandas. Não se pode correr o

risco de reduzir a formação a um instrumento técnico, perdendo sua dimensão política e transformadora.

Em 2020, o Observatório Movimento pela Base publicou um artigo no qual afirmava que o Brasil não possui uma política nacional de formação de professores definida pelo governo federal. O que existe são algumas iniciativas que podem contribuir para melhorar a qualidade das políticas de formação de professores. Em dezembro de 2019, foram aprovadas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Isso foi uma reformulação da resolução de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecia princípios e diretrizes para a formação de professores de qualidade.

Segundo o Observatório Movimento pela Base (2020), uma das principais mudanças é o reconhecimento da BNCC como documento importante para a formação de professores. Também foram estabelecidas as Bases Nacionais Comuns para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), que definem competências e habilidades em três áreas principais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, para professores recém-formados em cursos de Pedagogia e em licenciaturas.

Também em outubro de 2020, foram aprovadas as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. Essas diretrizes seguem o mesmo alinhamento e o mesmo reconhecimento da BNCC. Outra novidade importante é a instituição da Base Nacional

Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que estabelece competências e habilidades que os professores devem desenvolver ao longo de suas carreiras, nos mesmos três eixos da BNC-Formação Inicial, afirma o Observatório Movimento pela Base (2020).

Essas mudanças são cruciais para avançarmos rumo a políticas de formação de professores de maior qualidade. Diretrizes como essas influenciam outras políticas públicas importantes – entre elas, os exames nacionais de avaliação dos cursos de ensino superior, as políticas de progressão e o desenho da carreira docente – e definem, acima de tudo, o que se espera de um bom professor, garantindo que cada docente esteja apto a lecionar e promover as aprendizagens previstas na BNCC. (Observatório Movimento pela Base, 2020, s/p).

Segundo Reis, André e Passos (2020), a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores depende das transformações econômicas e sociais que ocorrem em todo o mundo, pois, à medida que essas mudanças avançam, torna-se necessário qualificar ainda mais os professores para atender às demandas do mundo contemporâneo. É nessa perspectiva que o governo brasileiro criou políticas que fortalecem a ligação entre as universidades e as escolas, colocando a formação dos professores como ponto central para melhorar a qualidade da educação.

A formação dos professores começa na universidade; ela só ocorre quando a instituição assume esse papel e é reconhecida como fundamental no campo da educação. Assim,

a formação superior torna-se parte importante na consolidação da docência como profissão. As políticas educacionais atuais introduzem uma lógica de busca por resultados, metas e indicadores, o que altera o significado do trabalho dos professores. Essa lógica tende a reduzir a autonomia e a subjetividade do professor, criando um perfil profissional mais alinhado a padrões de eficiência e controle, argumentam Reis, André e Passos (2020).

As escolas brasileiras têm firmado parcerias com entidades privadas para oferecer formação inicial a distância e formação continuada, utilizando recursos públicos. No entanto, Reis, André e Passos (2020) expõem que os impactos dessas políticas ainda precisam ser analisados com mais rigor. As autoras afirmam que a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, aspecto que integra um movimento de descentralização, no qual os estados e municípios têm mais autonomia para criar suas próprias políticas educacionais.

As políticas educacionais nacionais são resultado de muitas influências — globais, locais e híbridas — e não apenas de decisões internas do governo. Isso significa que as reformas educacionais no Brasil também refletem tendências e pressões internacionais. A valorização dos professores e o financiamento são pontos importantes. No contexto das influências globais, é possível observar que organismos internacionais e tendências educacionais de outros países também influenciam as políticas brasileiras. Modelos de gestão baseados em resultados, currículos

padrão e maior responsabilidade dos professores são incorporados ao discurso nacional, o que destaca a importância de uma formação crítica que questione essas influências.

Notemos que o foco na formação docente nas políticas públicas é um progresso, mas também implica responsabilidades. É preciso assegurar que essa centralidade não limite o professor a seguir apenas diretrizes, mas o reconheça como um especialista em educação, capaz de compreender, adaptar e transformar as orientações oficiais em práticas de ensino adequadas ao contexto.

A política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituída pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentada pela Lei nº 9424/96 determinou que 60% da arrecadação de impostos destinados para a educação⁸ fossem vinculados à remuneração dos profissionais ativos no exercício efetivo relacionando a valorização do magistério somente ao salário, não tratando especificamente da formação docente.⁹ Todavia, o FUNDEF (posteriormente ampliado para FUNDEB) toca na questão da valorização docente, como meio de induzir uma representação mais positiva da carreira docente, sem criar mecanismos mais efetivos para a valorização do professor. Posteriormente, os demais atos normativos do MEC tornaram-se orientadores da expansão, regulação e normatização dos cursos de formação de professores, entre os quais o curso de Pedagogia. (Reis, André e Passos, 2020, p. 38-39).

Esses mecanismos não criaram instrumentos suficientemente eficazes para uma valorização mais ampla da carreira docente. Atos normativos do MEC passaram a orientar a expansão, a regulação e a normatização dos cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia, consolidando a atuação do governo na organização da formação docente. Embora haja avanços normativos, como os citados, persistem limites quanto à efetiva valorização dos professores, especialmente quando se restringe à dimensão salarial e não se contemplam, de forma integrada, as condições de trabalho, a carreira e a formação crítica e reflexiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a formação de professores como parte importante das políticas educacionais no Brasil. Buscamos compreender os fundamentos teóricos, os marcos legais e as implicações práticas dessa formação. Identificamos que a formação de professores é um elemento essencial para melhorar a qualidade da educação básica e frequentemente é citada como primordial nas reformas educacionais.

Os objetivos do estudo foram alcançados ao identificarmos os principais dispositivos legais que estruturam a formação de professores no país. Também discutimos as contribuições teóricas que ajudam a compreender a docência como uma profissão complexa e historicamente situada. Os desafios relacionados à

valorização dos professores, à integração entre teoria e prática e às políticas de avaliação foram abordados por nós.

Em resposta à pergunta sobre como a formação de professores é concebida e implementada, concluímos que é vista como um dos principais eixos das políticas públicas. Isso envolve legislação, financiamento, avaliação e regulação curricular. No entanto, a implementação enfrenta desafios, como a falta de coerência entre o discurso normativo e a prática, as condições de trabalho inadequadas e a necessidade de integrar a formação, a carreira e a valorização profissional.

Portanto, a formação de professores é fundamental nas políticas educacionais atuais no Brasil. Para que tenham um impacto real na qualidade da educação, é necessário que as políticas sejam acompanhadas de investimentos consistentes, da valorização da carreira e do reconhecimento do professor como sujeito crítico e protagonista do processo educativo. Destacamos também a importância da reflexão pessoal dos professores em todo o processo de formação e no exercício docente. Somente assim será possível ter uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MILIORINI, Layza Karla; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Memórias de professoras: a escolha da profissão docente. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, Abr./Jun. 2019. Pesquisa em Educação em múltiplos contextos. p. 261–274. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n57/1518-5370-tei-20-57-0261.pdf>

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **A Política Nacional de Formação Docente e a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Publicado em: 01 dez. 2020. Disponível

em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-politica-nacional-de-formacao-docente-e-a-base-nacional-comum-para-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-educacao-basica/>

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós-LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289/226>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SOUSA, Aline Silva; OLIVEIRA, Sandra Oliveira; ALVES, Luiz Henrique. A pesquisa bibliográfica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O QUE OS NÚMEROS REVELAM SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO?

Arlete Moreira

Aylime Lima Martins

Érica Maiara Araújo Santos

Lucicleide Maria de Oliveira Fernandes

Maria Rita da Cunha

Neidemar Santos de Jesus

Rosemar Dourado Franco

Sandra Máisa Pina Borges

Sirlei Rodrigues Lopes

Suely Figueiredo de Oliveira Aquino



RESUMO

O capítulo apresenta uma análise crítica da avaliação educacional no Brasil, destacando sua importância no contexto da desigualdade e dos desafios no ensino. Avaliações em larga escala, como o IDEB e o ENEM, são utilizadas para orientar decisões de políticas públicas, fornecendo dados sobre o desempenho escolar. Contudo, questiona-se a eficácia desses indicadores, que podem tanto contribuir para a melhoria da educação quanto resultar em práticas que priorizam resultados numéricos em detrimento de uma formação mais abrangente dos alunos. O objetivo principal deste estudo é examinar a relação entre os resultados das avaliações e as políticas públicas educacionais, abordando: (1) os fundamentos dessas avaliações; (2) seu impacto sobre os recursos e a formação de professores; e (3) os limites e as possibilidades do uso de dados quantitativos na mensuração da qualidade educacional. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura e análise documental, para explorar como essas avaliações informam práticas e políticas, enfatizando a necessidade de uma reflexão crítica sobre o uso de seus resultados. No decorrer do capítulo, ressalta-se a relevância de compreender o impacto das avaliações nas políticas públicas e a complexidade do fenômeno educacional, que não pode ser reduzido a números. O estudo conclui que, embora as avaliações sejam cruciais para monitorar a educação, é preciso interpretá-las de forma contextualizada, reconhecendo as condições sociais e estruturais que afetam o sistema educacional. Assim, a análise propõe que uma abordagem equilibrada, que considere tanto dados quantitativos

quanto aspectos qualitativos, é fundamental para promover uma educação de qualidade e inclusiva no Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um tema importante no Brasil, especialmente quando se fala em qualidade do ensino. Em um país com muitas desigualdades e desafios, as avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são usadas para tomar decisões educacionais. Esses indicadores ajudam a entender como os estudantes estão se saindo e como as políticas públicas podem ser aprimoradas.

No entanto, é importante questionar se esses resultados, de fato, refletem a qualidade do ensino. Como esses resultados são usados para criar e implementar políticas públicas educacionais? É fundamental refletir sobre isso, pois os números podem tanto ajudar a melhorar a educação quanto levar a práticas que se concentram apenas em testes ou metas numéricas, em vez de se preocupar com a formação dos estudantes de maneira mais ampla.

O objetivo deste estudo é analisar como os resultados das avaliações educacionais influenciam a criação e a modificação de políticas públicas e o que esses números realmente revelam sobre a qualidade do ensino. Para isso, vamos: (1) entender os fundamentos e as finalidades das principais avaliações educacionais brasileiras, destacando

seus critérios e indicadores; (2) examinar como os resultados dessas avaliações afetam decisões sobre recursos, formação de professores e apoio aos estudantes; e (3) discutir os limites e as possibilidades do uso de dados quantitativos para medir a qualidade educacional.

Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, que inclui uma revisão bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica contempla autores que discutem avaliação educacional, políticas públicas e qualidade do ensino, o que permite a construção de um referencial teórico sólido sobre o tema. A análise documental envolve a consulta à legislação, a relatórios oficiais, diretrizes e documentos institucionais relacionados às avaliações nacionais, para compreender como os dados produzidos são incorporados às políticas educacionais.

É importante realizar este estudo porque precisamos aprofundar o debate sobre o papel das avaliações em larga escala na educação brasileira. Embora essas avaliações sejam usadas para planejar e diagnosticar, elas frequentemente geram controvérsias quanto à sua capacidade de representar a complexidade do processo educativo. Entender o impacto desses indicadores nas políticas públicas é fundamental para evitar interpretações simplistas e promover decisões mais contextualizadas e responsáveis.

O tema é relevante porque as avaliações desempenham um papel estratégico na definição de metas, na alocação de recursos e na implementação de programas voltados a melhorar a aprendizagem. Ao analisar criticamente o que

os números revelam — e também o que não revelam — sobre a qualidade do ensino, a pesquisa busca contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a relação entre avaliação, gestão educacional e garantia do direito à educação de qualidade, fortalecendo o debate acadêmico e subsidiando práticas e políticas mais equitativas e eficazes.

2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

As avaliações educacionais em larga escala consolidaram-se nas últimas décadas como instrumentos centrais de monitoramento da qualidade da educação brasileira. Como destacam Cristiane Machado e Ocimar Munhoz Alavarse (2013)

A avaliação sempre foi um tema recorrente no contexto educacional e, habitualmente, o foco do debate era a aprendizagem dos alunos. Mais recentemente, tendo em vista a ampliação de iniciativas de avaliação externa, temos presenciado o deslocamento desse foco para esse outro tipo de avaliação: a avaliação externa, elaborada por profissionais de fora do cotidiano escolar. (Machado; Alavarse, 2013, p. 1).

O crescimento das avaliações externas na educação teve início com as reformas educacionais dos anos 1990, quando os governos passaram a controlar e monitorar mais de perto os investimentos em educação. Com isso, as avaliações se expandiram a todos os níveis, com o objetivo de obter

dados precisos sobre a realidade educacional e utilizá-los para aprimorar as políticas públicas. Essas avaliações concentram-se principalmente nos alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Eles fazem provas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e de Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

Criado em 2007, o IDEB combina dados de desempenho em exames padronizados com informações sobre fluxo escolar, estabelecendo metas bienais para redes e escolas. Já o ENEM, além de avaliar competências desenvolvidas ao final da educação básica, passou a desempenhar um papel estratégico no acesso ao ensino superior e na formulação de políticas de ampliação das oportunidades educacionais.

Segundo estudos de Maria Helena Guimarães de Castro (2008), as avaliações externas possibilitam ao poder público obter diagnósticos mais precisos sobre desigualdades regionais, desempenho por área do conhecimento e distorções idade-série, favorecendo a formulação de políticas baseadas em evidências. De modo semelhante, Cipriano Carlos Luckesi (2011) destaca que a avaliação, quando compreendida como instrumento de análise da realidade educacional, pode contribuir para a tomada de decisões pedagógicas e administrativas mais fundamentadas.

Contudo, autores como Almerindo Janela Afonso (2009) alertam que a centralidade excessiva dos indicadores quantitativos pode induzir à lógica da performatividade, na qual os resultados numéricos passam a orientar as práticas escolares de forma reducionista. Nesse cenário, a qualidade

do ensino corre o risco de ser associada exclusivamente a índices e rankings, desconsiderando dimensões qualitativas, como a formação crítica, a inclusão e o desenvolvimento integral do estudante. Assim, embora os números revelem aspectos importantes da aprendizagem, não esgotam a complexidade do fenômeno educativo.

Um estudo publicado em maio de 2025 apresentou dados e estatísticas que revelam o panorama da educação no Brasil:

1. No Brasil, 7 de cada 10 estudantes universitários usam a IA nos estudos
2. O Brasil está a 900 mil matrículas abaixo da meta na educação infantil
3. Das escolas brasileiras, 3% não têm acesso à energia elétrica
4. Pela primeira vez, mais da metade da população acima de 25 anos concluiu a educação básica
5. 91% dos estudantes com deficiência estão matriculados nas escolas regulares
6. Escolas públicas mostraram uma taxa geral de reprovação de 4,2%
7. Cerca de 400 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos deixaram de frequentar a escola em 2023
8. Cerca de $\frac{1}{3}$ das escolas públicas não têm acesso a tecnologias.
9. No Brasil, 73,2% do quadro de professores é composto por mulheres.

10. Quase metade das escolas brasileiras não dispõe de todos os itens de saneamento básico. (E educacional, 2025, s. p.).

Esse panorama mostra que a educação brasileira em 2025 apresentou pontos positivos, mas também desigualdades que dificultaram o exercício do direito de aprender. Em primeiro lugar, temos alguns dados positivos: mais da metade das pessoas com mais de 25 anos concluiu a educação básica, o que representa um avanço histórico e revela que as políticas educacionais dos últimos anos estão surtindo efeito. A taxa de reprovação nas escolas públicas é de 4,2%, o que indica que as coisas estão melhorando.

Outro dado importante é que 91% dos estudantes com deficiência estão em escolas regulares, o que representa um grande avanço para a inclusão e mostra que a educação está se tornando mais acessível a todos. É interessante notar que 7 em cada 10 universitários usam inteligência artificial, o que evidencia que a tecnologia vem sendo cada vez mais utilizada no ensino superior. No entanto, ainda há muitos desafios. O Brasil precisa de 900 mil matrículas a mais na educação infantil e no ensino fundamental para o desenvolvimento das crianças; cerca de 400 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não estão na escola, o que é um problema grave.

A infraestrutura das escolas também é um problema, pois 3% das escolas não têm energia elétrica, metade não têm saneamento básico e um terço das escolas públicas não têm acesso a tecnologias. E tudo isso afeta diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. É importante notar que 73,2% dos professores são mulheres, o que evidencia a

relevância da presença feminina na educação. No entanto, também é necessário refletir sobre a valorização profissional, os salários e as condições de trabalho, já que os professores são mal remunerados. Os dados deixam claro que o Brasil precisa avançar para garantir uma educação de qualidade para todos. Como expõe Carla Brum (2015),

A verdade é que, apesar de a qualidade da educação brasileira ser garantida pela Constituição Federal, ainda há um longo percurso a ser percorrido no processo de efetivação do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. O desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho passam necessariamente pela educação. A educação lida inteiramente com a vida. É ela que abre os horizontes da consciência para que a pessoa conheça seus direitos e obrigações, formando cidadãos movidos pelos princípios da liberdade e pelos ideais de solidariedade humana. (Brum, 2015, p. 5-6).

Diante dos dados e da argumentação de Brum (2015), é urgente que o governo e a sociedade trabalhem juntos para enfrentar as desigualdades estruturais que ainda persistem no sistema educacional brasileiro. Investir em infraestrutura adequada, inclusão tecnológica, valorização dos professores e permanência dos estudantes na escola é uma meta administrativa e uma obrigação ética e constitucional. É necessário que haja políticas públicas eficazes e ações contínuas para transformar os dados preocupantes em indicadores de

avanço, assegurando uma educação pública de qualidade e inclusiva que promova a dignidade de todos.

O poder público e a sociedade precisam se comprometer com a educação de qualidade. Somente com esses investimentos e políticas públicas, o Brasil conseguirá avançar e assegurar que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. É fundamental que o governo priorize a educação e trabalhe em parceria com a sociedade para alcançar esse objetivo. A educação é um direito fundamental e deve ser tratada como prioridade.

2.1 Avaliações educacionais na formulação de políticas públicas

A expressão "avaliação educacional", conforme explica Afonso (2009), é um termo genérico que abrange diferentes formas de avaliação utilizadas no contexto educacional. De forma ampla, a avaliação educacional pode se referir a várias áreas, como a avaliação do aprendizado dos alunos, de escolas, de currículos e programas, de projetos, de sistemas de ensino, de profissionais da educação (como gestores, professores e educadores) e de políticas públicas. Embora seja usada de forma abrangente, a expressão "avaliação educacional" muitas vezes se refere especificamente à avaliação do aprendizado dos alunos, também conhecida como avaliação pedagógica, avaliação de desempenho escolar ou avaliação dos alunos.

Portanto, na análise de Afonso (2009), trata-se de uma expressão que pode ter múltiplos significados e é importante considerar o contexto em que é utilizada. O campo da avaliação educacional é vasto e diversificado, abrangendo diferentes funções e aspectos, tais como questões sociais, pedagógicas, éticas, técnicas, científicas, culturais, políticas e de controle. Além disso, envolve várias instituições (governamentais ou não), grupos e profissionais da educação, bem como diferentes métodos e abordagens de análise. A complexidade da avaliação educacional pode ser analisada sob diferentes perspectivas.

Trata-se de um campo que aceita diferentes abordagens, sejam mais específicas ou mais amplas e interdisciplinares, como as de filosofia, psicologia e pedagogia. Um dos debates atuais refere-se à avaliação educacional: como prática exclusiva de profissionais especializados ou como campo de pesquisa e reflexão que envolve profissionais de diferentes áreas. Algumas estratégias buscam consolidar a avaliação educacional como uma área específica, enquanto outras a veem como um campo aberto à colaboração entre diferentes profissionais e disciplinas, afirma Afonso (2009).

Os contributos mais relevantes para a avaliação educacional provêm do estudo da sua natureza e das teorias e metodologias que a fundamentam. As questões éticas também são cada vez mais consideradas. De acordo com Afonso (2009), a relação entre a avaliação educacional e a decisão política é outro tema importante que vem ganhando destaque nas últimas décadas. No debate público, questões como a qualidade educacional e os efeitos das comparações

internacionais baseadas em indicadores são recorrentes. Iniciativas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) mostram como estudos comparativos podem influenciar decisões de política educacional. Conforme pondera Brum (2015),

A educação é um dos principais fatores que influenciam o padrão de vida de um país. A interrelação positiva entre os níveis de educação e de desenvolvimento sociocultural, político e econômico dos cidadãos e da sociedade é uma tese amplamente aceita e comprovada em diversas partes do mundo. Um povo com um modelo educacional de qualidade tem melhores condições de viver no país com um padrão de vida elevado. (Brum, 2015, pp. 2-3).

Afonso (2009) explica que, em muitos países, são comuns programas nacionais e regionais de avaliação de aprendizagens e competências e que há um foco crescente na avaliação de professores e de escolas. Os indicadores de qualidade são frequentemente utilizados e devem ser cuidadosamente definidos e analisados para apoiar decisões de política educacional. A questão é saber quem define esses indicadores e como são utilizados. Os indicadores não podem ser escolhidos apenas com base em critérios técnicos ou metodológicos; envolvem decisões políticas e valores sobre o que é desejável na educação.

O uso de indicadores, principalmente os de natureza quantitativa, tem levado ao chamado governo pelos números ou a modos de decisão política baseados em fatos. A respeito disso, Afonso (2009) argumenta que algumas organizações internacionais e supranacionais têm promovido a realização

de estudos comparativos, e muitos desses estudos se baseiam em indicadores mensuráveis.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, tem elaborado relatórios desse tipo, que impactam os governos, como o *Education at a Glance*. Outros exemplos são os relatórios do Banco Mundial e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A escolha de determinados indicadores é fundamental para a elaboração desses relatórios internacionais, e os indicadores utilizados influenciam fortemente a definição das políticas educacionais. Além disso, a prestação de contas e a responsabilização são dimensões importantes da avaliação educacional.

Dessa forma, os resultados das avaliações em larga escala têm exercido influência direta na elaboração e na reestruturação de políticas públicas educacionais no Brasil. Conforme análise de Luiz Carlos de Freitas (2009), os dados produzidos por exames nacionais são frequentemente utilizados para definir metas, estabelecer mecanismos de responsabilização e direcionar programas de intervenção pedagógica. O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado a partir de 2007, incorporou metas do IDEB como referência para orientar ações de melhoria da qualidade.

Pode-se afirmar que os resultados das avaliações têm impactado a alocação de recursos financeiros, especialmente por meio de políticas de incentivo vinculadas ao desempenho. Estudos apontam que estados e municípios passaram a

estruturar programas de bonificação docente, de reforço escolar e de acompanhamento pedagógico com base nos indicadores obtidos. Para Dermeval Saviani (2008), essa vinculação entre avaliação e política pública pode ser positiva quando orientada por uma concepção democrática de qualidade, mas torna-se problemática quando reduz a educação a metas quantitativas desvinculadas de um projeto formativo mais amplo.

No âmbito da formação de professores, os dados das avaliações também têm subsidiado programas de capacitação continuada, especialmente nas áreas com baixos índices de proficiência. Assim, as avaliações deixam de ser apenas instrumentos diagnósticos e passam a exercer uma função reguladora, orientando as prioridades governamentais e redefinindo as estratégias de intervenção nos sistemas de ensino.

2.2 Desafios e possibilidades do uso de indicadores educacionais

Embora os indicadores educacionais sejam fundamentais para o planejamento de políticas públicas, é necessário reconhecer seus limites. Conforme analisam Machado e Alavrase (2015),

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da

avaliação educacional, na qual se concentra sua verdadeira dimensão política, pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam pautar-se para garantir que, no limite, todos aprendessem tudo (Machado; Alavarse, 2015, p. 9).

De acordo com Bernardete Angelina Gatti (2007), a qualidade da educação envolve múltiplas dimensões — pedagógicas, sociais, culturais e estruturais — que não podem ser plenamente captadas por testes padronizados. A ênfase exclusiva nos resultados pode obscurecer fatores como as condições de trabalho docente, a infraestrutura escolar e o contexto socioeconômico dos estudantes.

Por outro lado, quando utilizados de forma contextualizada, os dados das avaliações podem contribuir para reduzir desigualdades e promover maior equidade. Conforme aponta a OCDE, sistemas educacionais que utilizam evidências para orientar políticas tendem a alcançar melhores resultados, desde que considerem as especificidades locais e adotem estratégias de apoio às escolas com maiores dificuldades.

Nesse sentido, o desafio consiste em equilibrar a objetividade dos números com uma análise qualitativa da realidade educacional. A avaliação não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um instrumento a serviço de um projeto educacional comprometido com a garantia do direito à aprendizagem. Assim, os números revelam tendências, desigualdades e avanços, mas sua interpretação

crítica é condição indispensável para que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino.

Analisando a utilização dos indicadores do IDEB, é preciso compreender que ele combina dados de desempenho em avaliações padronizadas, como o Saeb, e taxas de aprovação, o que é muito importante para acompanhar as metas educacionais e criar políticas públicas. Segundo Ingrid Matuoka, do Centro de Referências em Educação Integral (2025), uma das principais vantagens do IDEB é oferecer um parâmetro nacional que pode ser comparado ao longo do tempo. Ao combinar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática com o fluxo escolar, essa ferramenta de avaliação busca equilibrar a aprovação automática e a reprovação excessiva. Isso mostra que a garantia do direito à educação envolve tanto aprender quanto progredir nas etapas escolares.

Conforme explica Matuoka (2025), o IDEB ajuda a identificar desigualdades regionais e institucionais, sendo útil para definir metas e implementar políticas mais focadas. Ao mostrar que algumas escolas conseguem bons resultados mesmo em contextos difíceis, o Ideb estimula a investigação de boas práticas pedagógicas, de gestão democrática, de formação docente e de acompanhamento da frequência escolar. Nesse sentido, o IDEB pode ser um importante instrumento diagnóstico, orientando ações relacionadas à gestão educacional, à formação de profissionais, aos recursos pedagógicos e à infraestrutura.

Na visão de Matuoka (2025), outra vantagem importante é o uso do IDEB como mecanismo de monitoramento contínuo das políticas públicas. Ao estabelecer metas progressivas, o Ideb permite avaliar o impacto de programas educacionais ao longo do tempo. Isso ajuda a ajustar a alocação de recursos e o planejamento das redes de ensino. No entanto, essa ferramenta também tem limites importantes. Ele se baseia em testes padronizados aplicados apenas em duas áreas do conhecimento, o que oferece um retrato parcial da aprendizagem, porém, não leva em conta dimensões como competências socioemocionais, pensamento crítico, criatividade ou processos formativos mais amplos. Ele avalia o resultado do teste, mas não o percurso de aprendizagem do estudante.

Outro desafio é a descontextualização dos resultados. Fatores como as condições socioeconômicas das famílias, a infraestrutura escolar, o tamanho da escola e a diversidade do público atendido influenciam diretamente os resultados. Se essas variáveis não forem consideradas, há o risco de responsabilizar de forma simplista gestores e professores, ignorando as condições estruturais que impactam o desempenho. Matuoka (2025) analisa que o uso inadequado dos resultados do IDEB para ranqueamento, bonificação ou punição também é um problema. Isso pode estimular estratégias excludentes, como a não participação de determinados estudantes nas avaliações, e reforçar desigualdades históricas. Decisões baseadas exclusivamente no Ideb tendem a ser reducionistas, comprometendo uma análise mais ampla da qualidade educacional.

Entre o diagnóstico e o reducionismo, precisamos de uma visão mais completa, pois a ideia original do IDEB estava vinculada a uma perspectiva mais ampla da educação, conectada ao Plano de Desenvolvimento da Educação e ao Compromisso Todos pela Educação. Nesse sentido, os resultados educacionais são fruto de múltiplos fatores inter-relacionados, como a gestão, a formação dos professores, os recursos pedagógicos, a infraestrutura e o contexto social.

Então, o IDEB deve ser visto como uma ferramenta para entender e monitorar, e não como uma medida definitiva da qualidade das escolas. Para analisá-lo, é preciso dialogar com a comunidade escolar, considerar o local onde a escola está e compreender as condições históricas e sociais de cada unidade de ensino. Se usado de forma crítica e com contexto, o IDEB pode ajudar a garantir o direito à educação. Mas, se usado isoladamente, pode simplificar demais situações complexas e aumentar as desigualdades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou entender como os resultados de avaliações educacionais em larga escala afetam a criação e mudança de políticas públicas. Buscou também saber o que esses números realmente dizem sobre a qualidade do ensino no Brasil. Durante a análise, os objetivos foram alcançados: entender as principais avaliações educacionais brasileiras, ver como elas influenciam decisões sobre recursos, formação de professores e métodos de ensino, e discutir as

vantagens e desvantagens de usar números para medir a qualidade da educação.

A questão problematizadora — se os resultados das avaliações realmente refletem a qualidade do ensino — é complexa. Os indicadores, como o IDEB e o ENEM, fornecem diagnósticos importantes, evidenciam desigualdades regionais, apontam avanços e contribuem para a formulação de políticas públicas baseadas em dados. Eles permitem acompanhar metas, reorganizar investimentos e planejar ações de formação, desempenhando um papel importante na gestão educacional. No entanto, também ficou claro que os números não contam tudo sobre a qualidade do ensino. Se usados sem contexto ou apenas para ranquear e estabelecer metas, podem levar a práticas limitadas, focadas apenas nos resultados de testes, ignorando aspectos importantes como inclusão, formação crítica, igualdade e condições estruturais.

A análise de dados recentes sobre educação no Brasil reforça essa dualidade. Há avanços, como mais pessoas adultas estudando e mais estudantes com deficiência incluídos. Porém, persistem desafios, como a infraestrutura precária, a falta de acesso à tecnologia, a dificuldade em reter os alunos na escola e a desvalorização dos professores. Os números mostram tendências e problemas reais, mas precisam ser interpretados à luz das condições sociais, econômicas e culturais que compõem o sistema educacional.

Concluimos que as avaliações em larga escala são ferramentas indispensáveis para planejar e monitorar políticas públicas. Mas não podem ser vistas como a medida definitiva

da qualidade educacional. A qualidade do ensino envolve muitas dimensões que vão além dos números. O desafio é usar os dados de forma crítica, com contexto e ética, ligando-os a um projeto educacional que valorize a formação integral dos estudantes e o direito à educação de qualidade para todos. Só assim os números servirão para promover uma educação mais justa, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: fundamentos e metodologia. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: relatório pedagógico. Brasília: INEP, edições diversas.

BRUM, Carla. **A qualidade da educação brasileira**: Realidade e preceitos constitucionais. 2015. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revis-tas/20170531140304.pdf>. Acesso em 21 fev. 2026.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação da educação básica no Brasil: a experiência do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 41, 2008.

É educacional. **10 dados e estatísticas sobre a educação do Brasil em 2025**. 05 de maio de 2025. Disponível em: <https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/dados-educacao-do-brasil/> Acesso em: 20 fev. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 14, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas**: desafios para a gestão escolar. 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CristianeMachado-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 22 fev. 2026.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance**. Paris: OECD Publishing, edições diversas.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, políticas públicas e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

CONCLUSÃO

No decorrer deste e-book, exploramos a rica e complexa trajetória das políticas educacionais brasileiras, que, desde o período colonial até a contemporaneidade, refletem a evolução e os desafios do nosso sistema educacional. Discutimos a importância histórica das políticas públicas na construção da educação no Brasil, destacando marcos significativos que moldaram o acesso e a qualidade do ensino.

A inclusão de alunos com deficiência foi um dos temas centrais, evidenciando a necessidade urgente de garantir a acessibilidade e a equidade nas escolas. Também abordamos o impacto da educação a distância e das tecnologias digitais, cuja relevância se acentuou no cenário pós-pandêmico, o que exige uma adaptação rápida e eficaz às novas realidades.

A educação no campo e as especificidades das comunidades rurais, aliadas à valorização da educação infantil, ressaltam a importância de políticas direcionadas que reconheçam e respeitem a diversidade de experiências educativas em diferentes contextos. Nesse sentido, refletimos sobre a formação e a valorização do professor como eixo central para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que esses profissionais são fundamentais para a implementação e a eficácia das políticas educacionais.

Além disso, discutimos as desigualdades regionais e sociais que persistem no acesso à educação, enfatizando que as políticas públicas devem ser constantemente analisadas e

ajustadas para mitigar essas disparidades. A participação da comunidade emerge como fator decisivo no processo educacional, demonstrando que esforços colaborativos podem fortalecer e enriquecer a experiência educativa.

A conexão entre educação e saúde mental é outra dimensão essencial, destacando que o ambiente escolar deve ser não apenas um espaço de aprendizado, mas também um de acolhimento e de suporte emocional. Por fim, a análise das avaliações educacionais nos permitiu compreender como os dados e a mensuração do desempenho influenciam a formulação de políticas, sublinhando a importância de estratégias baseadas em evidências para alcançar melhores resultados.

Neste trabalho coletivo, buscamos contribuir para um debate amplo e informado sobre as políticas educacionais brasileiras. Que as reflexões e propostas apresentadas aqui possam inspirar educadores, gestores e formuladores de políticas, fomentando um futuro em que a educação no Brasil seja cada vez mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. O caminho a seguir é desafiador, mas, com comprometimento e trabalho colaborativo, é possível transformar nosso sistema educacional em um espaço que realmente dignifique o potencial de cada cidadão.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS EM DEBATE

Bárbara Aline Ferreira Assunção

&

Francisca Karoline Ferreira Assunção

(Organizadoras)

