

Instituto Peregum
UNEafro Brasil

Direito à Educação da População Negra e o Novo Plano Nacional de Educação (2024-2034)

Propostas para Intervenção

2025

REALIZAÇÃO



Instituto de Referência Negra

PEREGUM **UNEafro**^{Brasil}



APOIO



SETA
SISTEMA DE EDUCAÇÃO
POR UMA TRANSFORMAÇÃO
ANTIRRACISTA



imaginable
futures

MALALA³
FUND

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO GERAL (ORGANIZAÇÃO)

Adriana Moreira

EQUIPE DE CONSULTORIA (COAUTORIA)

Ana Cristina Cruz

Ana Lúcia Silva Souza

Eduardo Januário

Givânia Maria da Silva

Gisele Brito

Jacqueline Teixeira

Lucimar Rosa Dias

Luciana Viegas

Lucilene Costa e Silva

Maíra Rodrigues da Silva

Mariana de Castro Teixeira

Suelem Lima Benício

Valter Silvério

IMAGENS

Thiago Fernandes

DIAGRAMAÇÃO

Hebert Rodrigues

REVISÃO

Renata Toni



EQUIPE INSTITUCIONAL

DIRETORIA

Vanessa Nascimento

Beatriz Lourenço

Douglas Belchior

GERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO E PARCERIAS

Cleyton Borges

COORDENAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Adriana Moreira

APOIO A PROJETOS

Cristina Adelina Assunção

Gabriela Renata Rodrigues dos Santos

Andressa da Silva Souza

DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Sara Mello

Selma Pereira

Mariana Maia

COMUNICAÇÃO

Caio Chagas

Camila Nunes

Hebert Rodrigues

Luiz Soares

Mayara Nunes



“A instrução... é a única coisa que nos pode defender do preconceito de cor; sem ela, os nossos irmãos pretos e mulatos estarão sempre condenados aos mais vis empregos.”

*Recordações do Escrivão Isaías.
Lima Barreto (1909)*

“Eu quero ler, quero escrever. Não quero ser sempre a favelada que só sabe catar papel.”

*Quarto de Despejo, 1960.
Carolina Maria de Jesus*

UNEAFRO BRASIL

A UNEafro Brasil é uma organização do Movimento Negro que se forja na experiência histórica das reivindicações da população negra pela garantia de seus direitos fundamentais, entre os quais se destacam a luta pela garantia da vida e o direito à educação. Entre as diversas formas de mobilização desenvolvidas pela UNEafro Brasil, a mobilização de jovens negros(as) e periféricos(as) por meio de cursinhos populares é a ação mais longeva dentre todas as suas atividades. Atualmente, esse trabalho se consolidou como um modelo de sistema de ensino pautado pela Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de reorganizar e/ou fortalecer as trajetórias acadêmicas de adolescentes e jovens negros(as) periféricos(as) de modo a alcançarem uma cadeira no Ensino Superior, o acesso ao Ensino Técnico Profissionalizante e/ou a conclusão da Educação Básica por meio do Enceja.

Sob essa ótica, a UNEafro Brasil se insere na perspectiva histórica do associativismo negro, que se mobiliza em torno das agendas vinculadas ao direito à educação e à garantia do direito à vida, isto é, o combate ao genocídio da população negra de diferentes formas, entre elas, como agenda prioritária o direito à educação. Assim como as Irmandades Negras faziam no século XIX, que tinham no acesso à educação de seus pares uma de suas pautas prioritárias, a UNEafro Brasil segue essa tradição de se dedicar à elaboração e à construção de estratégias de ação que passam pela mobilização popular, das ruas à incidência, na construção de políticas no parlamento nacional e internacional. Em suma, a UNEafro Brasil tem como missão lutar, por todos os meios necessários, para garantir a vida do povo negro.

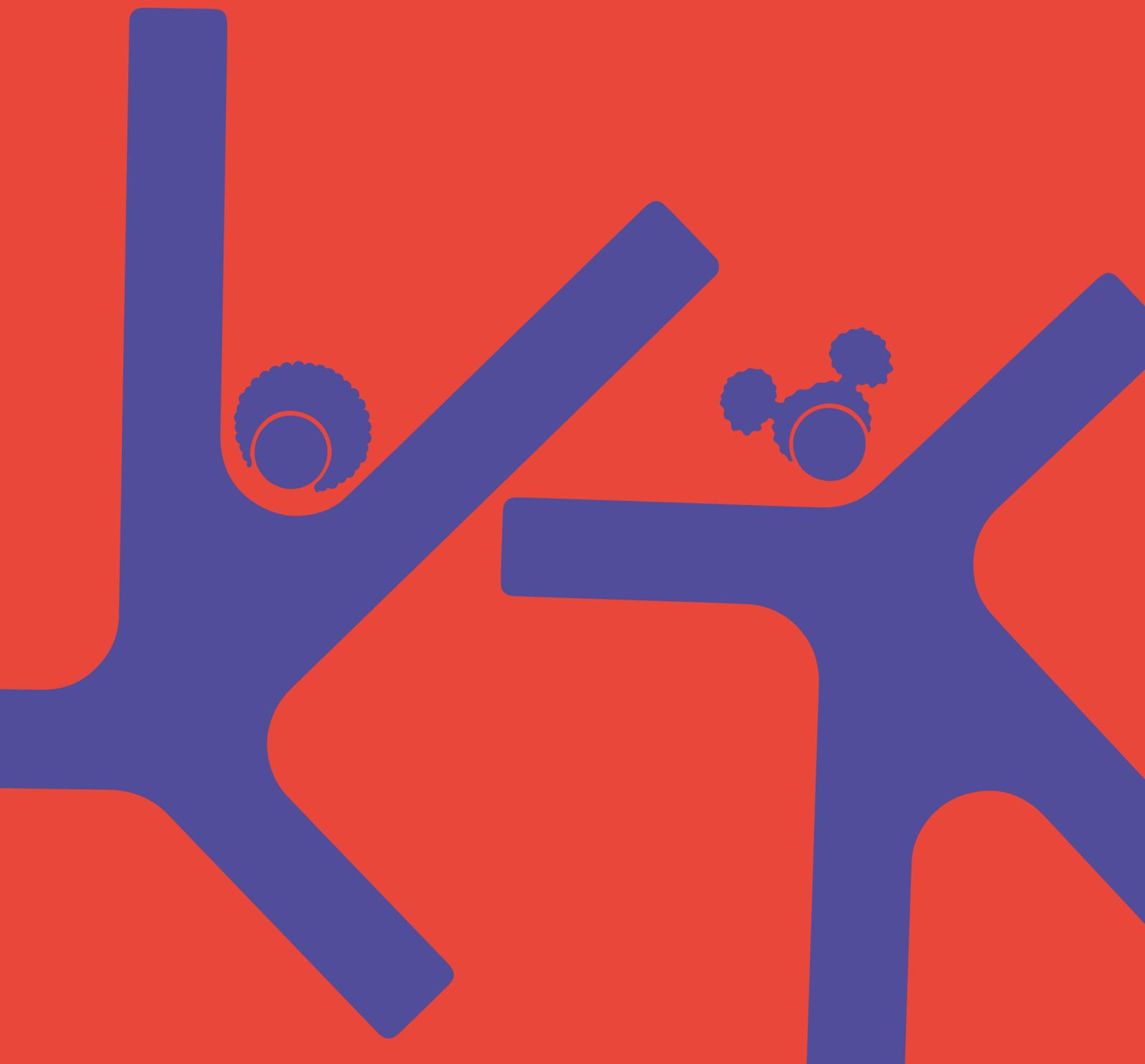
INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM

O Instituto de Referência Negra Peregum é uma organização que integra o campo político do movimento negro brasileiro. Como tal, tem como missão o fortalecimento tanto de lideranças políticas como também de organizações e/ou coletivos negros de modo a potencializar as formulações e articulações políticas interessadas na construção de políticas públicas garantidoras de direitos para a população negra e produtoras de justiça racial. Do ponto de vista estratégico, o Instituto Peregum tem adotado Educação, Clima e Justiça Racial/Segurança com eixos prioritários de atuação.

ÍNDICE

UNEAfro BRASIL	5
INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM	5
APRESENTAÇÃO Adriana Moreira	8
EDUCAÇÃO INFANTIL Lucimar Rosa Dias	13
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Ana Lúcia Silva Souza	28
ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR Suelem Lima Benício	40
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Valter R. Silvério e Hasani Elioterio dos Santos	54
SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, FINANCIAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO. Eduardo Januário	78
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA Lucilene Costa e Silva e Givânia Maria da Silva	88
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA Luciana Viegas	101
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA Ana Cristina Juvenal da Cruz	111
CLIMA E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Gisele Brito, Mariana Castro Teixeira e Maíra Rodrigues da Silva	121

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

*Adriana Moreira*¹

O que é o Plano Nacional de Educação?

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta-se ao conjunto da sociedade brasileira como um plano estratégico da Educação Nacional com força de Lei, o que equivale dizer que são diretrizes gerais, metas, objetivos e estratégias que o Estado brasileiro deve cumprir, por um período de dez anos, construído em diálogo com a sociedade civil organizada, para garantir o direito fundamental à educação da população brasileira conforme estabelecido na Carta Magna da nação e os demais dispositivos legais

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), convocada pela Presidência da República e coordenada pelo Fórum Nacional de Educação, é a instância de participação da sociedade civil que reúne as diversas forças políticas do campo do direito à educação. O resultado final do processo de realização das etapas regionais, municipais, estaduais e nacional da Conferência de Educação se materializa em um relatório final que é entregue ao Ministério da Educação (MEC). O Ministério, por sua vez e, em tese, vale-se do relatório final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) para construir o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação que deve ser apresentado ao Congresso Nacional para ser aprovado e transformado em lei.

A participação da aliança UNEafro-Brasil Peregum na construção do Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Neste processo, a UNEafro Brasil e o Instituto Peregum realizaram, nos dias 16 e 17 de agosto de 2024, o encontro “O direito à educação da população negra e o novo Plano Nacional de Educação (2024-2034)”. Houve um esforço para mobilizar organizações e coletivos de diversas regiões do país, com incidência territorial e/ou nacional, entre os quais destacamos o Movimento Negro Unificado – MNU, Rede Ubuntu de Educação Popular, Universidade Internacional das Periferias –

¹ Adriana Moreira é Doutoranda em Educação pela FE-USP. Mestre em Letras pela FFLCH-SP. Bolsista do Programa Abdias do Nascimento, participante de estágio acadêmico na UMBC - Universidade de Maryland. Mestre em Letras pelo DLCV - FFLCH-SP. Coordena a área de educação do Instituto Peregum. Militante da UNEafro Brasil. Trabalha na Coordenação Geral de Formação para Educação para as Relações-Étnico Raciais. Foi Coordenadora UniCEU/ Butantã - Polo UAB Jardim Esmeralda e Coordenadora do Núcleo de Ação Educacional do CEU Butantã.

Uniperiferias, Instituto da Mulher Negra – Geledés, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd – GT 21, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN, Drogas: quanto custa proibir?, Rede de Historiadoras(es) Negras(os), SANKOFA – Grupo de Estudos e Pesquisas, Fórum de Educação Básica – ERER, Consórcio Nacional de NEABs e NEABIs – CONNEABs, APEOESP, Instituto Cultural Steve Biko, Vidas Negras com Deficiência Importam, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, entre outras representações e lideranças negras e antirracistas que atuam no campo do direito à educação.

Nesse processo de ampliação e difusão de conhecimentos a respeito do direito à educação da população negra, na expectativa de contribuir com as mobilizações para a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024), a UNEafro Brasil e o Instituto Peregum realizaram, no dia 19 de agosto, o seminário “Os desafios da educação para as relações étnico-raciais e o novo Plano Nacional de Educação”. A atividade contou com cerca de 400 pessoas, estudantes negros(as) e coordenadores(as) dos núcleos de educação de base da UNEafro Brasil, profissionais da educação e militantes do Movimento Negro. Nesta mesma oportunidade, a UNEafro Brasil lançou o e-book “Notas sobre os contextos educacionais de jovens negros: dados e diários de escola”. Destaca-se que tanto o seminário quanto a pesquisa e a produção do e-book só foram possíveis de serem realizados em virtude do fato da UNEafro Brasil integrar o consórcio de organizações alinhadas em torno da transformação do sistema educacional público nacional antirracista SETA, o que viabilizou as condições materiais para a respectiva execução das atividades.

Fruto do processo de elaboração e mobilização dos núcleos de educação de base da UNEafro Brasil, no ano de 2024, inaugurando as atividades da 2ª Jornada por Equidade Racial da UNEafro Brasil, a Caravana UNEafro Brasil, composta por 30 jovens negros(as) estudantes dos núcleos de educação popular da instituição, participou da etapa nacional da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada nos dias 28, 29 e 30 de janeiro, na cidade de Brasília, DF. Nesta oportunidade, a comitiva desenvolveu um plano estratégico de ação para ampliar as sensibilidades dos grupos de pressão no que diz respeito à equidade racial na educação. O governo federal, por sua vez, apenas em julho de 2024, apresentou o Projeto de Lei nº 2614/2024 que propunha a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Considerando o contexto eleitoral que se avizinhava, houve um acordo entre o

governo e o Congresso Nacional e, assim, a vigência do Plano Nacional de Educação, que se encerrava em julho de 2024, foi ampliada para o fim do ano de 2025.

Diante ao acesso público do Projeto de Lei nº 2614/2024 que propunha a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, somada à necessidade de debate público do texto do referido projeto em suas diversas matizes, a UNEafro Brasil e o Instituto Peregrum propuseram um momento de análise do texto legal em contexto da conjuntura política que se anunciava, o processo eleitoral municipal 2024 que, como se prospectava, fortaleceu o campo político refratário à ascensão de direitos da classe trabalhadora, contrários a caminhos mais bem definidos de políticas públicas para grupos políticos minorizados na sociedade brasileiras, tais como a população negra e as mulheres.

Neste processo, a UNEafro Brasil e o Instituto Peregrum realizarão, nos dias 16 e 17 de agosto de 2025, o encontro “O direito à educação da população negra e o novo Plano Nacional de Educação (2024-2034)”. Houve um esforço para mobilizar organizações e coletivos de diversas regiões do país, com incidência territorial e/ou nacional, entre os quais destacamos o Movimento Negro Unificado - MNU, Rede Ubuntu de Educação Popular, Universidade Internacional das Periferias - Uniperiferias, Instituto da Mulher Negra - Geledés, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED - GT 21, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, Drogas: quanto custa proibir?, Rede de Historiadoras(es) Negras(os), SANKOFA - Grupo de Estudos e Pesquisas, Fórum de Educação Básica - ERER, Consórcio Nacional de NEABs e NEABIs - CONNEABs, APEOESP, Instituto Cultural Steve Biko, Vidas Negras com Deficiência Importam, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ, entre outras representações e lideranças negras e antirracistas que atuam no campo do direito à educação.

O encontro, realizado durante dois dias, contou com um público de 150 pessoas. Reconhecendo as limitações vinculadas tanto ao tempo como também a questões materiais, ficou estabelecido que, para além das análises de conjuntura, os grupos de trabalho temáticos desenvolveriam leituras estruturais do Projeto de Lei nº 2614/2024, considerando os avanços necessários de serem realizados na referida legislação para garantia do direito fundamental à educação da população negra na

educação básica².

O documento ora aqui apresentado, portanto, é o resultado dos processos históricos dos debates públicos, mobilizações e elaborações promovidos, potencializados a partir do marco temporal instituído pela construção do Plano Nacional de Educação na dimensão da construção do(a) sujeito(a) do direito negro, na qualidade de usufrutuário do sistema de ensino nacional e que, em alguma medida, foram possíveis de serem sistematizados pelo esforço da aliança entre a UNEafro Brasil e o Instituto Peregum.

Sob essa perspectiva, o documento foi planejado da seguinte maneira: são 10 sessões temáticas, desenvolvidas por meio do exercício da escuta e do diálogo de lideranças, coletivos e organizações negras e especialistas, divididos em grupos de trabalho. De cada grupo, resultou uma nota técnica e/ou uma relatoria apoiada por referenciais teóricos somadas a um grupo de propostas de alterações de redação e/ou novas propostas para o texto do Projeto de Lei nº 2614/2024.

No que diz respeito às sessões temáticas abordadas no documento, são elas:

- Educação Infantil;
- Alfabetização e Letramento;
- Abandono e evasão escolar;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Sistema Nacional de Educação,
- Financiamento, Avaliação e Monitoramento;
- Educação Escolar Quilombola;
- Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
- Formação Inicial e Continuada;
- Clima e Antirracismo na Educação Básica.

Destacamos ainda que, muito embora o escopo do documento seja a educação

2 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, art. 21, a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

básica, é possível identificar na lista das temáticas discutidas no documento que duas delas não integram especificamente as etapas específicas da educação básica, são elas as modalidades Escolar Quilombola e a Educação De Jovens e Adultos. Entretanto, dada a urgência das problemática que envolvem o direito à educação da população negra e o caráter estratégico que ambas modalidades educacionais se inscrevem no neste campo, elas assumem papel fundamental no enfrentamento do racismo, sendo assim, não poderiam deixar de se fazer presentes neste documento.

Outrossim, é importante reafirmar que as proposituras de alteração do Projeto de Lei nº 2614/2024 aqui apresentadas se realizam no sentido de operar as transformações necessárias no pacto racial societário brasileiro no campo da educação que, apenas no ano de 2003, por meio da alteração do artigo 23-A da Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394/96, promovido pela Lei nº 10.639/03, passou a considerar a população negra como destinatária objetiva das políticas educacionais oferecidas pelo sistema de ensino nacional e passou a construir condições para combater o racismo na educação brasileira e promover o direito à educação da população negra no sistema de ensino nacional.

Por último, mas não menos importante, se faz relevante reconhecer que o trabalho aqui sistematizado pela aliança entre a UNEafro Brasil e o Instituto Peregum se constrói inserido no contexto das trajetórias do conjunto das lutas políticas históricas da população negra brasileira, cujo tema da educação sempre figurou entre as pautas prioritárias de reivindicação deste grupo social.

EDUCAÇÃO INFANTIL



Nota Técnica – PL nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034) com foco na Educação Infantil e Alfabetização.

Lucimar Rosa Dias³

Introdução

Neste momento histórico em que a sociedade brasileira novamente passa a debater a política nacional para os próximos dez anos da educação brasileira, é fundamental que a sociedade civil organizada e em especial o Movimento Negro estejam atentos para garantir o debate sobre uma educação equânime e que combata o racismo em todas as etapas da educação.

Por muitos anos, as discussões sobre a educação na primeira infância negligenciaram o debate racial, ignorando que, desde os primeiros anos de vida, a criança negra necessita de políticas públicas, especialmente, as educacionais que deem conta de superar as iniquidades raciais que as colocam em situação de extrema vulnerabilidade.

Nesse sentido, o texto a seguir apresenta algumas considerações sobre o tema e indica reflexões importantes à luz da leitura do PL nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034), indicando algumas proposições de nova redação, inclusão, revisão, dentre outras sugestões.

Sabemos que a possibilidade de mudanças no texto apresentado ao Congresso não é tarefa fácil para o Movimento Negro, mas também sabemos que é fundamental basilar o debate e apontar para o ponto ideal da política. É com esse objetivo que serão tecidas as reflexões a seguir.

3 Professora da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais ErêYá. Foi Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola/SECADI/MEC. Pedagoga e Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989). Doutora pela USP - Universidade de São Paulo. Atua com os seguintes temas: educação infantil e diversidade étnico-racial, criança e infância negra, relações raciais e formação de professores(as), mulheres negras e educação. É Membro da ABPN e da ANPEd. Fundadora da Rede Ibeji - Rede de Pesquisadoras em Infâncias Negras. Faz parte do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI). Foi bolsista do Programa de bolsas da Fundação Ford. Coordenou o Programa de Superação das Desigualdades Raciais no Mato Grosso do Sul. É autora de livros de literatura infantil e vários artigos científicos sobre seus temas de interesse.

Considerações

A educação infantil é uma etapa institucionalizada nas Diretrizes e Bases da Educação 93994/96 e proporciona às crianças de 0 a 5 anos o direito à educação. Pesquisas indicam que acessar a educação infantil garante melhor desempenho em várias dimensões sociais, pois é nos primeiros anos de vida que são formadas conexões cerebrais a um ritmo de 1 milhão por segundo (FMCSV, s.d.), ou seja, essa fase é a mais intensa em relação ao desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, é na educação infantil que dois aspectos importantes do campo da educação para as relações étnico-raciais devem ser garantidos: o material e o simbólico. O primeiro diz respeito à garantia de acesso à educação para todas as crianças, especialmente as negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas e de territórios tradicionais. Os dados indicam que existem diferenças no acesso à educação das crianças a partir de seu pertencimento étnico-racial. O percentual de matrículas em creches de crianças negras e brancas é de 32,4% e 39,4% respectivamente (Afrocebrap; Porticus, 2023). Entre as idades de 4 e 5 anos (pré-escola), 92,4% frequentam a educação infantil. Os dados positivos de acesso à pré-escola têm relação direta com a obrigatoriedade de matrículas na educação básica a partir dos 4 anos de idade, ou seja, crianças negras estão tendo seu direito constitucional de acesso à educação infantil negligenciado, o que afeta sobremaneira todo o seu desenvolvimento. Do ponto de vista simbólico, de acordo com o artigo 3º, inciso XII da LDB n.º 9394/96, todas as crianças têm direito à “consideração com a diversidade étnico-racial”. Nesse sentido, se a educação não garante acesso às unidades e nem educação antirracista, ocorre uma violação de direitos.

Por isso, as políticas públicas devem ser estruturadas pelo princípio da igualdade e da equidade para serem capazes de amenizar as desigualdades sociais, raciais, os elevados índices de exclusão econômica a que a população negra está submetida. As iniciativas precisam ser entrelaçadas entre os poderes jurídico, econômico e políticos, garantindo que todos tenham oportunidades iguais. Para isso, é necessário ter políticas públicas que combatam o racismo institucionalizado, pois este contribui para a perpetuação dessas desigualdades, especialmente no caso das crianças negras.

A situação de exclusão vivenciada por essas crianças que são, em sua maioria, cuidadas por suas mães, desfavorece o bom desempenho e o desenvolvimento humano de forma plena. A maioria das mães negras brasileiras vivem em bairros periféricos das cidades, no interior e nas comunidades rurais, acessando serviços públicos de saúde, moradia e educação precários. A população negra, as mulheres

negras e as crianças não alcançam a saúde integral, a educação de qualidade, moradias adequadas, trabalho qualificado e bens culturais. Desse modo, a criança negra é prejudicada pelas ausências das políticas públicas e, quando consegue acessá-las, sofre com a má qualidade desses serviços. O processo histórico do Brasil coloca a população negra em vulnerabilidade em todos os campos.

São frequentes os relatos das mães de crianças pequenas que moram nas periferias, afirmando que não conseguem acessar a creche para seus filhos e filhas. E quando conseguem acesso, não recebem os cuidados necessários às suas necessidades específicas e não são protegidas contra o racismo institucional.

As dificuldades do acesso à educação das crianças negras começam no processo de seleção estabelecido pelas unidades educativas. São exigidas, por vezes, a comprovação de endereço e de emprego das famílias, especialmente das mães, ignorando que as mulheres negras, muitas vezes, moram em áreas de ocupações não regulamentadas, dentre outros territórios em vulnerabilidade. Além disso, são também a maior parte da população desempregada ou inserida em empregos precários, o que dificulta preencher os requisitos para que possam ter a garantia das matrículas.

Outro aspecto no campo simbólico é que vários estudos sobre relações raciais apontam as diferenciações de tratamento entre as crianças negras e as brancas nas instituições: as brancas são mais acarinhadas, enquanto as negras são etnicamente apelidadas e pouco acalentadas; as crianças brancas são penteadas e elogiadas, as negras não; há reprodução de estereótipos negativos sobre a população negra por parte das educadoras; poucas professoras conseguem trabalhar as relações raciais de forma positiva. Muitas profissionais de educação normalizam as piadas e expressões que menosprezam a cor da pele e o corpo negro. Tudo isso proporciona “a construção de um sentimento de desvalorização, de rejeição da própria imagem, de inibição e dificuldade de confiar em si mesma” (Dias et al., 2021, p. 36).

Mães de comunidades quilombolas denunciam que as práticas pedagógicas direcionadas às crianças não promovem o respeito e nem valorizam os saberes tradicionais das comunidades. Equipes pedagógicas priorizam a cultura de massa, valorizando o consumismo, a alimentação industrializada e negam os saberes dos territórios. O currículo realizado na educação infantil tem mantido a valorização da branquitude normativa e pouco promove a cultura negra, a educação quilombola e os territórios tradicionais de modo geral.

Contudo, as pesquisas indicam que quando há políticas públicas afirmativas que garantam equidade no acesso e promovam revisão de currículos com formações voltadas para as relações étnico-raciais, é possível alcançar maior igualdade. As políticas públicas conseguem mudar as práticas institucionais e tornam as profissionais mais atentas às práticas de equidade racial. Segundo Dias,

[...] as professoras passaram a solicitar aos seus gestores a compra de materiais, como bonecas negras e livros com personagens negros, positivamente representados. Essas atitudes se constituíram em novas práticas no trato da diversidade étnico-racial, o que, sem dúvida, é um avanço na construção de uma educação infantil que promova a igualdade racial (Dias, 2012, p. 673).

De acordo com Dias (2012), a educação das relações étnico-raciais favorece a prática pedagógica das profissionais e isso impacta todo o desenvolvimento da criança. É a mesma conclusão de Pantoja et al. (2023, s/p):

Em diversos debates e discussões no ambiente escolar, nota-se que o corpo docente reconhece a relevância de se trabalhar o Letramento Racial na Educação Infantil. Os professores(as) estão dispostos a elaborar e desenvolver práticas pedagógicas que promovam e facilitem o tema em questão e se propõem a realizar formação continuada como possibilidade de aperfeiçoamento de suas práticas docentes e, dessa forma, trabalhar com mais respaldo pedagógico conceitos como raça, gênero, diversidade, respeito e acessibilidade, partindo das propostas de letramento.

À medida que as educadoras vão construindo conhecimentos relativos à temática racial, vão elucidando melhor os objetivos, as metodologias e as práticas educativas. Apesar da obrigatoriedade da LDB (Lei 10.639/2003 e Lei 11645/2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade nos processos educacionais do ensino de história, cultura africana e afro-brasileira e história e cultura indígena, isso ainda não é uma realidade em todos os sistemas educacionais.

Em vigor há 20 anos, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, não é implementada ou tem realização de modo insuficiente em 71% das secretarias municipais de educação no Brasil. Os dados são da pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, conduzida pelo Geledés - Instituto

da Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana. Participaram do estudo mais de 1.180 secretarias municipais de educação, que representam aproximadamente 21% das redes municipais de ensino no país. Promulgada em 2003, a lei é uma peça fundamental no esforço de combate ao racismo na sociedade brasileira, e tem como objetivo promover a igualdade racial e desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados a partir da educação básica (Souza, 2023).

Por isso, a universalização do atendimento educacional e antirracista à população de 0 a 5 anos é essencial na construção do direito das crianças ao desenvolvimento integral e encontra amparo em bases legais que serão apresentadas a seguir.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, considera os seguintes princípios e finalidades:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.

Vê-se, de início, que a educação, que é dever da família e do Estado, baseia-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da criança e foca, além da qualificação profissional, o seu preparo para o exercício da cidadania. Para isso, a Lei traz como bases, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial.

A Lei nº 9.394/96 também garante a educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo garantida à educação infantil a pré-escola e o ensino fundamental (art. 4º, inciso I). A legislação define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e lhe confere a seguinte finalidade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Além disso, divide-se a oferta da educação infantil entre creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade, e pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos de idade (art. 30, incisos I e II, respectivamente). Por esse ângulo, a primeira meta do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) é “universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência”.

Em observância ao princípio da consideração com a diversidade étnico-racial, o caput do art. 79-B dispõe que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE estabelece como diretriz a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (art. 2º, inciso III). A referida legislação traz, ainda, em seu art. 7º, que

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

O PNE também visa assegurar a articulação de políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais (art. 8º, inciso I) e considerar as necessidades específicas das populações de campo e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural (art. 8º, inciso II).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) estabeleceu diretrizes quanto à educação quilombola, que têm por finalidade:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade

de seu território tradicional.

b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos(às) professores(as) quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores(as) oriundos(as) das comunidades quilombolas.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.083, de 27 de junho de 2024, estabeleceu as diretrizes para elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e instituiu o seu Comitê Intersetorial. Para tanto, fixou-se que a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância deverá atender à primeira infância em toda sua diversidade e considerar as interseccionalidades étnico-raciais e de gênero (art. 1º, § 2º). Além disso, estabeleceram-se as seguintes diretrizes:

Art. 3º São diretrizes da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância:

I - atender ao interesse das crianças e à sua condição de sujeitos de direitos e de cidadãs;

II - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças

e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

III - reduzir as desigualdades estruturais no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos das crianças na primeira infância, com a priorização de ações destinadas àquelas que são historicamente excluídas e submetidas a diversas vulnerabilidades;

[...]

IX - fomentar a igualdade de oportunidades, por meio de ações de enfrentamento ao racismo em todas as suas formas, que promovam a equidade étnico-racial de crianças na primeira infância e suas famílias.

Estabeleceu-se, também, que a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância deverá conter, no mínimo, políticas públicas destinadas à garantia do acesso e da qualidade da educação infantil (art. 4º, inciso II). Sob essa visão, o Comitê Intersetorial é composto por representantes do Ministério da Educação e do Ministério da Igualdade Racial (art. 6º, § 2º, incisos III e XIII).

Tais mudanças afetam diretamente a reprodução do racismo estrutural, pois altera na medida em que ele afeta as crianças negras dentro e fora da instituição educacional devido aos processos de exclusão vivenciados com seus familiares em todas as áreas: econômica, social e cultural. A maioria da população negra enfrenta extrema pobreza no Brasil.

Em 2021, o rendimento médio domiciliar per capita da população branca, de R\$ 1.866, era quase o dobro do verificado para a população preta (R\$ 964) e parda (R\$ 945), diferença que se mantém desde o início da série histórica, em 2012. Também no ano passado, os rendimentos foram os mais baixos da série, com maior queda entre os pretos (-8,9%) e pardos (-8,6%). Entre os brancos, a redução de rendimento frente ao ano anterior foi de 6,0% (Agência IBGE-Notícias, 2022).

A produção do Plano Nacional de Educação constitui-se uma oportunidade ímpar para a sociedade brasileira realizar um passo considerável na constituição da justiça social, garantindo o direito às crianças negras de acessarem uma educação infantil e a alfabetização de modo equânime. Para ampliar o debate acerca da aprovação do Plano Nacional e dos que dele decorrerem, recomenda-se:

- Realizar amplas campanhas e processos formativos junto às comunidades escolares para qualificar a autodeclaração das crianças.
- Realizar ações articuladas entre as organizações de terceiro setor que realizam monitoramento do PNE, com compromisso com a equidade racial e de gênero para disseminação de informações.
- Realizar reuniões com instituições governamentais e não governamentais, exigindo o cumprimento da sua função social de monitorar o PNE e o cumprimento das metas e estratégias de equidade racial.
- Produzir um caderno orientador com foco nas metas, objetivos e estratégias do PNE que contemplem a equidade racial e de gênero.
- Exigir dos conselhos de educação a corresponsabilidade de monitorarem os sistemas estaduais e municipais quanto ao cumprimento do PNE em relação às metas e estratégias de equidade racial e de gênero.
- Por isso, seguem propostas de inserções e revisões para serem debatidas nos processos de construção dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de educação.

Propostas:

- Substituir o termo “pais” por “familiares” em todo o texto do Plano.
- No capítulo II Das Diretrizes, art. 3º, sugerimos incluir um adendo ao inciso X: onde se lê: “A promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da sustentabilidade”, **leia-se:** “A promoção dos direitos humanos, do respeito às diversidades de raça, gênero, **orientação sexual e o enfrentamento às violências de gênero**”.
- E um novo inciso **XI – O compromisso da sociedade brasileira com o combate ao racismo no ambiente educacional.**
- No capítulo III Dos Objetivos Gerais, art. 4º, incluir no inciso VI – onde se lê: “A superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de preconceito de origem, raça, sexo, cor e idade e de formas de discriminação”, **leia-se:** “A superação das desigualdades

educacionais e a erradicação de todas as formas de preconceito de origem (**xenofobia**), raça, sexo, **identidade de gênero**, cor e idade e de formas de discriminação”.

- Inciso X, onde se lê: “A democratização do acesso ao ensino superior e à pós-graduação”, **leia-se**: “A democratização do acesso ao ensino superior e a pós-graduação **com equidade de raça, gênero e regionalidade**”.
- Art. 12 Parágrafo único, onde se lê: “O Saeb a que se refere o caput produzirá, no mínimo, a cada dois anos, indicadores de desenvolvimento da educação básica”, **leia-se**: “O Saeb a que se refere o caput produzirá, no mínimo, a cada dois anos, indicadores de desenvolvimento da educação básica, **considerando a equidade racial**”.
- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 1 – Acesso à Educação Infantil: Objetivo 1. Meta 1.a, onde se lê: “Ampliar a oferta de educação infantil para atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até três anos ao final da vigência do Plano Nacional de Educação – PNE”, **leia-se**: “Ampliar a oferta de educação infantil para atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até três anos ao final da vigência do Plano Nacional de Educação – PNE, **considerando os dados de raça e gênero**”.

Na Meta 1.b, onde se lê: “Reduzir a, no máximo, dez pontos percentuais, a desigualdade de acesso à creche entre as crianças do quintil de renda familiar per capita mais elevado e as do quintil de renda familiar per capita mais baixo até o final da vigência deste PNE”, **leia-se**: “Reduzir a, no máximo, dez pontos percentuais, a desigualdade de acesso à creche entre as crianças do quintil de renda familiar per capita mais elevado e as do quintil de renda familiar per capita mais baixo até o final da vigência deste PNE, **considerando os dados de desigualdade de raça e gênero**”.

- Na Estratégia 1.6, onde se lê: “Qualificar e publicizar as parcerias com entidades sem fins lucrativos, fazendo cumprir os padrões nacionais de qualidade da educação infantil e obedecendo aos critérios de transparência e a submissão aos mecanismos de controle social e

externo, na forma da lei”, leia-se: “Qualificar e publicizar as parcerias com entidades sem fins lucrativos, fazendo cumprir os padrões nacionais de qualidade da educação infantil e obedecendo aos critérios de transparência e a submissão aos mecanismos de controle social e externo, na forma da lei, **incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**”.

- Estratégia 1.10: Assegurar a implementação das diretrizes curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, respectivamente, e em consonância com as abordagens dos temas transversais da BNCC.

Referências

AGÊNCIA NOTÍCIAS IBGE. Umberlândia Cabral. Desigualdades Sociais. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento, 11/11/22. Disponível em: < [BRASIL, MEC, COEDI. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento#:~:text=J%C3%A1%20entre%20pretos%20o%20percentual,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20na%20extrema%20pobreza.> Acesso em: 15 out. 2024.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Decreto nº 12.083, de 27 de junho de 2024. Estabelece as diretrizes para a elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e institui o seu Comitê Intersetorial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12083-27-junho-2024-795870-publicacaooriginal-172240-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Estudos & Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, nº 43. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760>>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL, Política Nacional de Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Ordinária, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Lei Ordinária, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 3 out. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE). Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2024.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-749, set.-dez., 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

DIAS, Lucimar R.; JANUÁRIO, Eduardo; PEREIRA, Nilda S.; OLIVEIRA, Waldete Tristão F.; TRIPODI, Zara F. Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância. Núcleo Ciência Pela Infância, 2021.

GUILLEN, Cássia Helena Maria; MIGUEL, Elisabeth Blanc. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020.

PANTOJA, Cleide Pinheiro; MAIA, Ana Carina Ferreira; RODRIGUES, Rosane do Socorro Pantoja; RODRIGUES, Francinete Souza. A importância do letramento racial na educação infantil. Revista FT: Ciências Humanas, volume 27 - ed. 128/nov 2023. Disponível em: <revistaft.com.br/a-importancia-do-letramento-racial-na-educacao-infantil/> Acesso em: 3 out. 2024.

SOUZA. Karla. Após 20 anos da aprovação, 71% das secretarias municipais de Educação não implementam a lei de ensino de história e cultura afro-brasileira. Revista

afirmativa. 16/10/2023. Disponível em: <[HTTPS://REVISTAAFIRMATIVA.COM.BR/APOS-20-ANOS-DA-APROVACAO-71-DAS-SECRETARIAS-MUNICIPAIS-DE-EDUCACAO-NAO-IMPLEMENTAM-A-LEI-DE-ENSINO-DE-HISTORIA-E-CULTURA-AFRO-BRASILEIRA/](https://revistaafirmativa.com.br/a-pos-20-anos-da-aprovacao-71-das-secretarias-municipais-de-educacao-nao-implementam-a-lei-de-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira/)>. ACESSO EM: 3 OUT. 2024.

Elaboração: Lucimar Rosa Dias

Colaboração: Fernanda Akemi Myato Ferreira, Bergman de Paula Pereira, Valéria Santos da Silva, Andréia de Oliveira, Ieda Leal, Rosa Margarida de Carvalho Rocha, Rosimar Dias Rosa e Nilda da Silva Pereira.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



Nota Técnica – PL nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034) com foco na Educação, Alfabetização, Anos Iniciais e Letramento.

*Ana Lúcia Silva Souza*⁴

Com foco no Projeto de lei nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034), o presente texto pretende contribuir com o debate sobre a alfabetização no Ensino Fundamental I. Nesse sentido, apresenta algumas questões, sugestões e proposições, tendo como centralidade aspectos sobre alfabetização e o letramento em articulação com questões raciais.

Considerações

O Ensino Fundamental I é uma importante etapa da educação básica, em especial no que se refere aos dois primeiros anos, quando o foco está na alfabetização de crianças que, na maioria das vezes, acabaram de concluir a etapa da educação infantil. Aqui, consideramos que a alfabetização é uma fase específica do letramento, compreendido como os modos como os sujeitos usam a linguagem – oralidade, escrita, leitura – em diversas situações comunicativas e com diferentes finalidades, movimentando seus corpos, seus valores e sua cultura, que tem efeitos importantes para a formação de suas identidades.

Como afirma Angela Kleiman no texto *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna* (2007):

4 Pós-doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. Pós-doutora em Linguística aplicada - Universidade de Brasília-UNB, Doutora em Linguística Aplicada - Universidade de Campinas-UNICAMP, Mestra em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, graduada em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política do Estado de São Paulo-ESPSP. É associada da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Docente do Instituto de Letras-UFBA, integra o quadro permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras. Na UFBA, lidera o Grupo de Pesquisa Rasuras: letramentos de reexistência na diáspora negra, integra o NETINDIAFRO-Núcleo de Estudos Trans/Interdisciplinares Indígenas, Africanos e Afrodiaspóricos e o NELT - Laboratório de Tecnologias Educacionais. Integra também o GELCI - Grupo de estudos sobre linguagens, culturas e identidades-UFOP e o OLA - Observatório de Linguística Aplicada-UFMG. Desenvolve pesquisas e projetos em educação e no campo dos estudos da linguagem, mais especificamente na área de Linguística Aplicada, com ênfase em estudos dos letramentos, cultura hip-hop e relações raciais. Tem experiência em formação inicial e continuada de educadoras/es e em processos que envolvem metodologias participativas. É autora do livro *Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança - hip-hop*, pela Editora Parábola, e assina, individual ou coletivamente, outras publicações: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* - Ed. Selo Negro, *Letramentos no ensino médio* - Ed. Parábola, *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, *Cotidiano escolar: teoria e prática no ProfLetras* - Edufba, e *Racionais MC's: Entre o gatilho e a tempestade* - Ed. Perspectiva.

É na escola, a agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Numa perspectiva social e histórica do conceito de letramento (Heath, 1989; Street, 1984; Kleiman, 1995; Rojo, 2000; Barton et al., 2000).

Na realidade, podemos falar de letramentos que são vividos ao longo de nossa trajetória junto a instituições várias, sendo a escola uma delas, a socialmente legitimada, pois a ela cabe o papel de alfabetizar, garantindo que os estudantes sigam em outras etapas da experiência escolar.

Apesar da importância da escola e da alfabetização na vida das pessoas, pesquisas têm demonstrado que a escola não tem cumprido sua responsabilidade pela alfabetização de grande parcela das crianças negras, como indica Denise Ziviani no livro *A Cor das Palavras* (2012) ao mostrar, em um estudo realizado, a existência da baixa expectativa em relação à aprendizagem dessas crianças que recebem menos atenção e pouca mediação no ambiente educativo, o que interfere na sua autoestima e em seus processos de aprendizagem. Nas palavras de Ziviani, “A criança negra fica confinada ao espaço segregado que lhe é reservado. (...) ela reexperiencia outra série de discriminações sutis, veiculadas pela fala dos(as) professores(as) que lhe atribuem à baixa expectativa em relação à escolarização” (Ziviani, 2012, p. 27). A segregação e a falta de atenção, entre outros aspectos, que dizem respeito a experiências de racismo em sala de aula, estão também em outros estudos como os demonstrados por Eliane Cavalleiro em *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (1998), em que as crianças são silenciadas e invisibilizadas em sala de aula, a elas são negadas oportunidades de sociabilidade, o que é fundamental quando tomamos o processo de letramento como uma experiência individual, mas vivida no coletivo, na qual os usos de linguagem estão nas práticas sociais cotidianas.

Os dados de 2022 do levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – o IBGE – mostram que as taxas de analfabetismo de pessoas pretas (10,1%) e pardas (8,8%) são mais do dobro da taxa das pessoas brancas. Os números nos levam a refletir sobre um sério problema: o Estado brasileiro ainda não consegue assegurar a todas as crianças plenas condições de usufruir das possibilidades de usos da linguagem escrita por meio da aprendizagem na idade regular, segundo

as normas legais vigentes no país, o que traz efeitos danosos ao longo da vida, mais ainda para a população negra.

É de suma importância frisar que, quando as crianças negras não têm assegurado seu direito à alfabetização, estão sofrendo violência por parte do Estado, pois em uma sociedade grafocêntrica e tecnológica como a nossa, exige-se, cada vez mais, que as pessoas se envolvam em práticas sociais, movimentando a escrita, a leitura e a oralidade de diversas maneiras, em diferentes situações.

Entrando ano, saindo ano, a tarefa de alfabetizar na idade regular tem sido meta de diversos programas e, agora, com o novo **Plano Nacional de Educação**, temos mais uma chance de ver o direito garantido, conforme expresso no anexo dos Objetivos, Metas e Estratégias na modalidade Alfabetização. Onde se lê: “Objetivo 3: Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão”, considerando os números já citados do último censo, sugerimos que **se leia**: “Objetivo 3: Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão, garantindo a **equidade racial**”.

Chamamos a atenção para que a alfabetização considere os marcos legais antirracistas que estão na legislação educacional brasileira. É nesse sentido que, ao compreender que a história e a cultura estão na sala de aula, o conceito de letramento ganha maior dimensão, ao pensarmos a alfabetização como um importante momento dentro do processo de letramento que começa antes da entrada das crianças no universo da educação formal. Neste momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental, é preciso garantir as condições de interação com colegas e professores no ambiente escolar, sim, aprendendo a ler e escrever, mas também usando o conhecimento nas conversas, na participação em sala de aula e fora dela.

Reafirma-se que letramento é sempre plural e, então, os letramentos envolvem, sim, as habilidades de ler e escrever, e para além das habilidades e competências, são compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11). Essa concepção, que chega ao Brasil em meados de 1995, não raras vezes, é equivocadamente colocada em oposição à alfabetização quando, na realidade, a considera como fundamental no processo.

Vale novamente chamar a atenção para a relação aos usos de linguagem como heterogêneos e diversos, pois, em seu funcionamento, envolvem os diferentes valores e funções para os diferentes grupos, nos diferentes contextos diversos locais, nos diferentes referenciais culturais e também nas estruturas de poder na qual estão envolvidos.

Para se ter uma ideia, apenas recentemente, o uso da oralidade tem sido validado na escola. O que nos instiga a refletir sobre o status que ocupa a cultura da população negra, fortemente centrada na oralidade dos processos de ensino e aprendizagem. Um dos primeiros estudos sobre letramento de crianças negras pode ser acessado no livro *Ways with Words* (1983), de Shirley Brice Heath, em que a autora examina a relação entre linguagem, cultura e educação, particularmente no contexto de crianças negras em comunidades de classe trabalhadora nos Estados Unidos. A estudiosa descreve como crianças de diferentes contextos culturais, como as comunidades negras que estudou, têm práticas linguísticas distintas que não são necessariamente reconhecidas ou valorizadas nas escolas, e que, ainda, o desencontro entre as culturas pode levar a problemas no processo de ensino e aprendizagem de modo que os usos de linguagem de antes da escola e as habilidades de linguagem dos estudantes negros não são suficientemente reconhecidos ou valorizados, prejudicando o seu desenvolvimento.

As práticas sociais de uso da linguagem escrita e oral têm relações com os valores que assumem dentro de diferentes grupos culturais e ganham características diversas em determinados contextos sociais, têm relações com as demandas recebidas e relações com os territórios onde acontecem e são marcadas por “configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, (...) e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência” (Vóvio e Souza, 2005). E são diversas as questões que marcam os contextos sociais em que vivemos. Uma parte das crianças que não têm garantido seu direito à alfabetização em idade regular, algumas vezes, estão também privadas de outros direitos como o de não ter medo de morrer por morte violenta ou viver longe da violência física.

Entre as pesquisas que tratam da violência no Brasil, o relatório publicado em novembro de 2024 pela Rede de Observatórios da Segurança: o Boletim Pele Alvo: Mortes que Revelam um Padrão, por meio de análise de dados obtidos via Lei de Acesso à Informação, de nove estados, mostra que, em 2023, 87,8% das pessoas que perderam suas vidas, em decorrência de intervenções do Estado, eram negras. Os

dados revelam ainda que é a juventude negra, especialmente na faixa etária de 18 a 29 anos, a mais vitimada por mortes violentas. Os efeitos da violência nos corpos de pele alvo marcam a vida de pais e irmãos e das crianças que estão na escola.

Nesse sentido, o Boletim Pele Alvo: Mortes que Revelam um Padrão indica o desafio de pensar a alfabetização e o letramento de crianças com muito cuidado. Nas salas de aula heterogêneas, para além de grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, como aparece na meta 3.b do Plano Nacional de Educação (2024-2034):

Reduzir as desigualdades nos resultados de alfabetização ao final do segundo ano do ensino fundamental entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, de modo que, até o final da vigência deste PNE, a razão dos resultados entre os grupos seja igual ou superior a 90% (noventa por cento).

É preciso pensar também nas desigualdades que envolvem os grupos marcados pelos efeitos da violência do Estado que, como já salientado, não podem sofrer mais uma violência que é a não alfabetização.

Mas, sobretudo, considerando os percursos de letramento diversificados que estudantes já possuem, isso antes de entrarem na escola como participantes de variadas situações comunicativas, é preciso que a escola abandone a ideia de práticas escolares homogeneizantes. Ao contrário, lide com as heterogeneidades e com as diferenças não como desigualdades, mas como potencialidades dentro de um processo de letramento mais amplo, considerando o que preconiza a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo da Rede de Ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De que maneira o ambiente educativo considera e articula os saberes científicos com os saberes vernaculares das diferentes matrizes culturais e os saberes das histórias e experiências engendradas nos territórios e fazeres cotidianos? De que maneira a alfabetização pode contribuir para a construção positiva do pertencimento racial das crianças e suas famílias, inclusive influenciando na elevação da declaração raça e cor que ainda é um desafio?

Nessa direção, a alfabetização, como instigante fase para que os estudantes, as crianças, possam fazer uso efetivo da linguagem, constituindo-se como sujeitos de direito com possibilidades de agir em sociedade, pode incorporar o que afirma Gnerre (1998), “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” e seguir na direção de uma alfabetização que, na chave da garantia de direitos, visa democratizar o acesso a lugares de poder na estrutura social em que vivemos ainda marcada pelo racismo, sexismo e intersecções.

Por fim, a presente nota técnica referenda cinco recomendações com foco na Educação Infantil e Alfabetização e, por isso mesmo, as transcreve a seguir e na sequência, com foco em alfabetização e letramento, elencando propostas de inserções e revisões para serem debatidas nos processos de construção dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Recomenda-se:

- Realizar amplas campanhas e processos formativos junto às comunidades escolares para qualificar a autodeclaração das crianças.
- Realizar ações articuladas entre as organizações de terceiro setor que realizam monitoramento do PNE, com compromisso com a equidade racial e de gênero para disseminação de informações.
- Realizar reuniões com instituições governamentais e não governamentais, exigindo o cumprimento da sua função social de monitorar a PNE e o cumprimento das metas e estratégias de equidade racial.
- Produzir um caderno orientador com foco nas metas, objetivos e estratégias do PNE que contemplem a equidade racial e de gênero.
- Exigir dos conselhos de educação a corresponsabilidade de monitorar os sistemas estaduais e municipais quanto ao cumprimento do PNE em relação às metas e estratégias de equidade racial e de gênero.

Alfabetização – propostas de inserções e revisões

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 3 – Objetivo 3, onde se lê: “Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão”, leia-se: “Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão, garantindo a equidade racial”.
- Na Estratégia 3.1, onde se lê: “Estabelecer, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mecanismo de governança federativa e pactuação de parâmetros e metas de alfabetização para todas as crianças, consideradas as diversidades territoriais, de raça, de nível socioeconômico e as especificidades das modalidades de ensino”, leia-se: “Estabelecer, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mecanismo de governança federativa e pactuação de parâmetros e metas de alfabetização para todas as crianças, consideradas as diversidades territoriais, de nível socioeconômico, em especial de raça, e as especificidades das modalidades de ensino”.
- Na Estratégia 3.4, onde se lê: “Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme ato expedido pelo Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental, consideradas as especificidades dos estudantes e dos territórios, e os resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos”, leia-se: “Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme ato expedido pelo Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de aperfeiçoar os

currículos estaduais e municipais do ensino fundamental, consideradas as especificidades dos estudantes e dos territórios, e os resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos, considerando o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

- Na Estratégia 3.6, onde se lê: “Promover políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional dos professores da alfabetização, com vistas ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas e com foco em experiências efetivas para atuar em turmas heterogêneas, inclusivas e em contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados”, leia-se: “Promover políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional dos professores da alfabetização, com vistas ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas e com foco em experiências efetivas para atuar em turmas heterogêneas, inclusivas e em contextos territoriais, sociais, raciais, socioambientais e culturais diversificados”.
- Na Estratégia 3.10, onde se lê: “Aprimorar os processos de avaliação e a apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, com vistas à redução das desigualdades existentes e ao apoio ao planejamento e à gestão”, leia-se: “Aprimorar os processos de avaliação e a apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais e raciais, com vistas à redução das desigualdades existentes e ao apoio ao planejamento e à gestão”.
- Na Estratégia 3.11, onde se lê: “Promover, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores no ensino fundamental”, leia-se: “Promover, em

consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores no ensino fundamental, considerando também o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Referências

BARTON, D., HAMILTON M., IVANIC, R. Situated literacies: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARDOSO, Rafael. Quase 90% dos mortos por policiais em 2023 eram negros, diz estudo. Agência Brasil, 7 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-11/quase-90-dos-mortos-por-policiais-em-2023-eram-negros-diz-estudo>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEATH, Shirley Brice. Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>.

IBGE. Censo Demográfico 2022: panorama. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.

REDE DE OBSERVATÓRIO DE SEGURANÇA. Relatório Pele Alvo 4. 2024. Disponível em: https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/11/RELATORIO_REDE-DE-OBS_PELE-ALVO-4_web-2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social (Estratégias de ensino – Livro 13). São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: *Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber*. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

ZIVIANI, Denise. *A Cor das Palavras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR



Nota Técnica – PL nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034) com foco em Abandono e Evasão escolar.

Suelem Lima Benício ⁵

1. Definição de Evasão e Abandono Escolar

A definição exata de evasão e abandono escolar não é necessariamente simples e direta. De acordo com o Manual do Sistema de Alerta Preventivo (SAP) de Evasão e Abandono Escolar, produzido pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Brasil na Escola, abandono escolar é definido como o estudante em idade escolar que deixa de frequentar as aulas no decorrer de um ano letivo. Redes de ensino podem ter diferentes definições para o mínimo de frequência exigida a fim de classificar um caso como de abandono escolar. Por sua vez, a definição de evasão escolar diz respeito ao estudante em idade escolar que não retornou ao sistema de educação formal após abandono ou reprovação. Importante mencionar que, no que se refere aos indicadores educacionais do Inep, evasão não é uma informação declarada diretamente pela escola, como o abandono. É calculada estatisticamente pelo Inep, por meio da análise longitudinal dos microdados do Censo Escolar.

O abandono escolar é medido no mesmo ano letivo da matrícula. Por exemplo, ao final de determinado ano letivo, os estudantes do ensino fundamental e médio têm sua situação definida como aprovado, reprovado, deixou de frequentar (afastado por abandono), falecido ou transferido. No ano letivo subsequente, os estudantes afastados por abandono podem ser considerados repetentes ou evadidos. A evasão, por sua vez, depende de, pelo menos, dois anos letivos para ser mensurada. No caso dos dados longitudinais produzidos pelo Inep, fonte oficial para informações sobre evasão escolar, essa medida é fornecida com defasagem de três anos (ex.: em

⁵ Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo da FGV/SP, na linha de pesquisa Transformação do Estado e Políticas Públicas. Mestre em Política Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Política Pública da Universidade Federal do ABC. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Professora da Escola Superior de Gestão e Contas Públicas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo. Atuou como Assistente Técnico Pedagógico junto ao DOT/Núcleo de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuando na formulação de políticas públicas para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Professora de Ensino Fundamental e Médio junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Principais áreas de atuação: educação, educação básica, políticas públicas, relações étnico-raciais, ensino de sociologia e história.

2023, foi divulgada a evasão do ano letivo de 2020; em 2024, será divulgada a evasão no ano letivo de 2021; e assim por diante) (Inep, 2024).

2. O debate sobre evasão e abandono no Brasil

O debate sobre o que definimos hoje como evasão e abandono escolar não é novo nas pautas sobre política educacional no Brasil. A defesa de uma escola para todos, a denúncia de uma educação elitista e a defesa de currículo e métodos de ensino que tivessem os alunos como centro da ação pedagógica estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Contudo, a sistematização mais precisa desse debate, da forma como o elaboramos hoje, começa a ser delineada na década de 80 do século passado.

A efetiva democratização do acesso à educação no Brasil, mapeada pelo crescente número de matrículas no ensino fundamental obrigatório, como era denominado no período, bem como seu monitoramento, revelam de forma precisa que a entrada de um número cada vez maior de estudantes no ensino fundamental não se reverte em um número equivalente de conclusões dessa etapa. Ao debater as dimensões de qualidade da educação e fluxo escolar, Oliveira e Araujo (2005) observam o número de matrícula por série/ano do ensino fundamental entre os anos de 1975 e 2002 e nos mostram, de forma precisa, que as matrículas caem de uma série/ano para outra, nos dando uma dimensão do quadro grave de problema de fluxo escolar que a política educacional brasileira vivencia em sua etapa obrigatória.

Ao se debruçar sobre esse fenômeno de forma sistemática, os estudiosos foram capazes de mapear vários elementos e dinâmicas que organizam esse processo e que nos ajudam a compreendê-lo melhor, bem como a propor soluções para esse problema. A concepção dominante que vigorava anteriormente a esse cenário responsabilizava individualmente os estudantes pelo seu sucesso ou insucesso escolar, sob a perspectiva do mérito individual. Contudo, os estudos realizados nas últimas décadas mostraram que existe um conjunto de fatores extraescolares e intraescolares que influenciam o processo de evasão e abandono escolar. O mapeamento desses fatores nos revelou que alguns grupos sociais estão mais expostos do que outros, revelando a existência de exclusão própria da dinâmica interna da escola que, conjuntamente com os fatores externos de vulnerabilidade social, tornam a permanência desses estudantes na escola improvável, gerando a demanda por um conjunto específico de políticas públicas de educação para lidarem com esse problema.

As dimensões desse problema, como mencionado anteriormente, podem ser analisadas em dois grupos: fatores intraescolares e extraescolares. Sobre os fatores extraescolares que se destacaram inicialmente nesse debate, podemos mencionar aqueles relacionados às questões socioeconômicas e à falta de capacidade financeira das famílias mais pobres de custear a ida das crianças e adolescentes às escolas, tais como uniforme, material pedagógico, merenda e transporte. No entanto, o avanço desse debate tem ganhado mais contornos através da ação protagonista dos movimentos sociais que tem denunciado com base em estudos produzidos por especialistas (Carvalho, 2004; Dos Santos; Do Nascimento, 2022; Pereira, 2023), que essas situações de exclusão escolar se agravam pelo cruzamento de várias categorias de vulnerabilidade que podem incidir sobre a mesma pessoa (raça, gênero, classe, orientação sexual etc.).

Com relação aos fatores intraescolares, as análises mostraram uma escola de viés elitista, com um currículo eurocêntrico e pouco representativo da diversidade histórica e cultural da sociedade brasileira e com métodos pedagógicos de caráter punitivista que foram denominados de pedagogia da repetência (Klein; Ribeiro, 1995), comprometida em reforçar uma perspectiva exclusiva da educação na contramão do que passa a preconizar a CF 1988, a defesa de uma educação democrática e inclusiva.

Esse debate consolidou, na década final do século passado, sobretudo a partir da promulgação da LDB 9394/1996, uma série de políticas públicas, entre elas: Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, o Bolsa Família (maior programa de transferência de renda do país e que tem como condicionalidade o acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários em idade escolar obrigatória), política de ciclo, recuperação paralela, reclassificação idade/série, entre outras.

3. Índices atuais de abandono e evasão escolar do Brasil

Os dados de evasão e abandono escolar merecem alguns destaques em relação à sua dinâmica nas últimas três décadas. Ainda tomando por base o levantamento dos indicadores educacionais realizados por Oliveira e Araujo (2005), é possível afirmar que temos avançado significativamente nas políticas de permanência escolar, permitindo que um número cada vez maior de crianças e adolescentes possam concluir a educação básica. No entanto, quando desagregamos esses dados em relação às diferentes categorias de exclusão presentes na realidade brasileira, esse avanço não se apresenta da mesma forma para os diferentes grupos sociais. Diante disso,

podemos dizer que temos como desafio continuar combatendo as desigualdades, no entanto, precisamos nos comprometer em produzir políticas que deem conta de fazer isso com equidade.

O módulo anual de Educação da PNAD Contínua (2023) – que tem entre seus objetivos analisar o analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, o nível de instrução e o número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, a taxa de escolarização por faixas etárias, as taxas ajustadas de frequência escolar líquida e a condição de estudo e ocupação das pessoas de 15 a 29 anos de idade – nos apresentou o seguinte cenário: 9,0 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio, seja por abandono ou por nunca terem frequentado a escola. Desses, quase 6 milhões e meio (71,6%) eram pretos e pardos. Os percentuais de abandono concentraram suas maiores taxas entre 16 e 18 anos, sendo 16% e 21,1% respectivamente. O destaque do indicador de abandono foi para os 15 anos, com um percentual de 12,6%, dobrando o percentual quando comparado aos 6,6% referentes a 14 anos. Com relação aos dados de ensino médio, 58,1% dos que abandonaram eram homens e 41,9% mulheres.

Esses dados nos mostram a necessidade de tratarmos o problema da evasão e do abandono escolar, considerando a existência de um sistema complexo de desigualdades (Dos Santos; Do Nascimento, 2022) e exclusão que interconectam múltiplas categorias de exclusão. Dessa forma, a formulação de políticas públicas de combate à evasão e ao abandono não podem ser pensadas de forma alheia à interconexão das categorias de raça, gênero e classe para o enfrentamento efetivo do problema.

4. Pensando abandono e evasão escolar em intersecção com raça e gênero

Meninas e meninos negros enfrentam a evasão escolar por motivos distintos que são moldados pela intersecção de raça e gênero. A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, para jovens de baixa renda, atinge de forma desproporcional a população negra, pois são maioria nessa condição socioeconômica e precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Uma das consequências desse contexto é a sobreposição de trabalho e escola que, por vezes, resulta em cansaço e baixo rendimento escolar, culminando na reprovação e abandono. Essa situação de cruzamento entre escola, trabalho e raça pode ser ainda mais grave quando nos debruçamos sobre o trabalho infantil, que é proibido em nosso país, mas que faz parte da realidade de muitas crianças e famílias no Brasil, sobretudo as

crianças negras.

Dados coletados em 2019 pelo IBGE, com amparo na PNAD, revelam que, antes da pandemia, 1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam submetidas ao trabalho infantil, sendo 706 mil em atividades compreendidas dentre as piores formas de trabalho prematuro, apurando que 66,1% das crianças em situação de trabalho precoce eram pretas ou pardas (De Lima, 2024).

A falta de identificação com um currículo eurocêntrico que negligencia a história e a cultura negra, a ausência de representatividade e o tratamento negativo da população negra nos materiais didáticos podem levar à desmotivação e contribuir de forma significativa para o processo de evasão e abandono escolar. A promulgação da Lei nº 10639/03 tem como objetivo lidar com essa dimensão do problema, contudo os dados de implementação dessa legislação pelos diferentes sistemas de ensino no Brasil são incipientes. Pesquisa realizada pelo instituto Alana (2023), para avaliar o grau de implementação da Lei nº 10.639/03, coletou dados de 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país, e revelou que a maioria delas (71%) realiza pouca ou nenhuma ação para a efetividade da Lei.

Para as meninas negras, a evasão escolar, muitas vezes, está ligada a expectativas patriarcais de cuidado familiar, que se intensificam quando se considera a raça. A pesquisa de Ratusniak e Silva (2022) revela que 41% das evasões de alunas estavam relacionadas ao cuidado com a família e, proporcionalmente, essa razão é mais frequente entre as alunas negras. Além disso, a gravidez na adolescência é um fator significativo de interrupção dos estudos, afetando desproporcionalmente meninas negras (Dos Santos; Do Nascimento, 2022). A pesquisa de Carnáuba (2019) aponta para a ineficácia de políticas públicas e o despreparo das instituições para acolher adolescentes grávidas, o que piora quando associado ao racismo e o que torna a situação das adolescentes negras ainda mais grave. De acordo com pesquisa realizada pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para a Saúde (CIDACS-Fiocruz), em 2020, do total de nascidos vivos de mães indígenas, 28,2% foram de mães adolescentes. Entre todas as mulheres pardas que se tornaram mães, 16,7% dos bebês nasceram de adolescentes, e entre os partos de mulheres pretas, 13% foram de mães adolescentes. Já entre os nascidos de mães brancas, 9,2% eram mães adolescentes.

Para os meninos negros, a evasão escolar é frequentemente associada ao “desinteresse” e à necessidade de trabalhar. Contudo, essa falta de interesse pode mascarar um histórico de fracasso escolar, reprovações e desistências anteriores, mais intenso em estudantes negros (Ratusniak; Silva, 2022). Essa trajetória de dificuldades pode levar à sensação de não pertencimento e desmotivação, impulsionando a saída da escola.

A ausência da perspectiva interseccional nas políticas públicas de educação contribui para que essas dinâmicas específicas de exclusão, moldadas pela interconexão de raça e gênero, não sejam devidamente reconhecidas e combatidas. A falta de dados estatísticos que articulem raça e gênero de forma interseccional também dificulta a compreensão da profundidade dessas desigualdades (Do Nascimento; Dos Santos, 2022).

A abordagem interseccional na formulação de políticas de combate à evasão e ao abandono escolar é fundamental para desvelar as complexas dinâmicas e criar políticas públicas mais eficazes que lidem com os motivos que levam à evasão escolar e seu impacto para a população negra.

5. O Plano Nacional de Educação e o direcionamento das políticas públicas de educação no Brasil

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui um referencial político e um marco estratégico para a formulação de políticas de Estado no campo educacional. Previsto como uma política pública de caráter decenal, o PNE deve ser orientado pelos princípios do pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, conforme disposto na Constituição Federal de 1988. Sua construção se dá com ampla participação da sociedade civil, especialmente por meio das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como objetivo assegurar e qualificar o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e com qualidade social em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o PNE promove a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a permanência bem-sucedida dos estudantes, ao mesmo tempo em que enfrenta desigualdades históricas e valoriza a diversidade.

A elaboração do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 reforça seu caráter de política de Estado, garantindo continuidade, estabilidade institucional e articulação entre União, estados e municípios. Trata-se, ainda, de uma oportunidade estratégica para consolidar a criação do Sistema Nacional de Educação

(SNE), fundamental para o fortalecimento do regime de colaboração federativa. Além disso, representa um momento decisivo para colocar a equidade e a justiça social no centro das políticas educacionais, enfrentando desigualdades estruturais marcadas por raça, gênero, território e condição socioeconômica.

6. Evasão e Abandono Escolar PL 2614/2024 - revisão e alterações sugeridas

A revisão do PL 2614/2024 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, com base na discussão apresentada nos itens 1, 2, 3, 4 e 5 desta nota técnica, sugere as alterações e inclusões a seguir:

✓ Redação atual:

Estratégia 3.10: Aprimorar os processos de avaliação e a apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerando os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, com vistas à redução das desigualdades existentes e ao apoio ao planejamento e a gestão.

Sugestão de nova redação:

Estratégia 3.10: Aprimorar os processos de avaliação e a apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerando os níveis alcançados por diferentes grupos de raça, sexo, nível socioeconômico e região, com vistas à redução das desigualdades existentes, promoção de equidade e apoio ao planejamento e à gestão.

✓ Redação atual:

Objetivo 4: Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio em idade regular, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.

Sugestão de nova redação:

Objetivo 4: Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio em idade regular, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades de raça, gênero, nível socioeconômico, região e promoção de equidade.

✓ **Redação atual:**

Meta 4.c: Garantir que pelo menos 95% dos estudantes conclua o nono ano do ensino fundamental em idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional.

Sugestão de nova redação:

Meta 4.c: Garantir que pelo menos 95% dos estudantes conclua o nono ano do ensino fundamental em idade regular, de modo a promover a equidade de raça, gênero, nível socioeconômico e região e a atenção à diversidade populacional.

✓ **Redação atual:**

Meta 4.d: Garantir que pelo menos 85% dos estudantes conclua o ensino médio na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional.

Sugestão de nova redação:

Meta 4.d: Garantir que pelo menos 85% dos estudantes conclua o ensino médio na idade regular, de modo a promover a equidade de raça, gênero, nível socioeconômico e região e a atenção à diversidade populacional.

✓ **Redação atual:**

Estratégia 4.1: Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões nacionais de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, o que abrange a infraestrutura, inclusive internet em banda larga de alta velocidade, a alimentação, o transporte escolar, os recursos pedagógicos e os profissionais da educação, respeitado o desenho universal de acessibilidade, e consideradas as diversidades territoriais e especificidades de modalidade de ensino.

Sugestão de nova redação:

Estratégia 4.1: Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões nacionais de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, o que abrange a infraestrutura, inclusive internet em banda larga de alta velocidade, a alimentação, o

transporte escolar, os recursos pedagógicos e os profissionais da educação, respeitado o desenho universal de acessibilidade, e consideradas as diversidades territoriais e culturais e as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino.

✓ **Redação atual:**

Estratégia 4.2: Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas de ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais, de acordo com as necessidades dos estudantes e com a garantia dos padrões nacionais de qualidade.

Sugestão de nova redação:

Estratégia 4.2: Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas de ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas e com deficiência, de acordo com as necessidades dos estudantes e com a garantia dos padrões nacionais de qualidade.

✓ **Redação atual:**

Estratégia 4.2: Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas de ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais, de acordo com as necessidades dos estudantes e com a garantia dos padrões nacionais de qualidade.

Sugestão de nova redação:

Estratégia 4.2: Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas de ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, com deficiência,

observando os indicadores educacionais de fluxo escolar e os padrões nacionais de qualidade.

✓ **Redação atual:**

Estratégia 4.3: Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência.

Sugestão de nova redação:

Estratégia 4.3: Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, com deficiência, observando os indicadores educacionais de fluxo escolar e os padrões nacionais de qualidade.

✓ **Redação atual:**

Estratégia 4.6: Proporcionar o acompanhamento pedagógico individualizado e o monitoramento da trajetória dos estudantes da educação básica, em especial nas transições entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e entre os anos finais do ensino fundamental e médio, de modo a garantir a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade regular.

Sugestão de nova redação:

Estratégia 4.6: Proporcionar o acompanhamento pedagógico individualizado e o monitoramento da trajetória dos estudantes da educação básica, em especial nas transições entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e entre os anos finais do ensino fundamental e médio, através de sistema integrado de informação entre os diferentes entes federados e alinhado a suas competências em matéria educacional, de modo a garantir a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade regular.

Referências

ÁLVARES, Maria. (2014). Combate ao abandono escolar precoce: políticas e práticas: sumário executivo. Projeto POAT 358402011.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENICIO, Suelem Lima. O Conselho Nacional de Educação (Lei 9.131/95), seus pareceres e resoluções: uma análise do conceito de qualidade da educação na política educacional para o Ensino Fundamental. 2017. 90 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do ABC. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Sistema de Alerta Preventivo (SAP) de Evasão e Abandono Escolar. Programa Brasil na Escola. (2023).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota Técnica nº 1410550. Brasília, DF: Inep, 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, p. 247-290, 2004.

DE AQUINO, Sofia Rafaela Oliveira; DO NASCIMENTO JÚNIOR, Normando José. Nada consta: uma revisão sistemática de literatura sobre evasão escolar e a população negra. 2019.

DE LIMA, Manuela Hermes. Trabalho infantil: aspectos de gênero e raça do trabalho precoce de crianças no Brasil. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região, v. 28, n. 1, p. 191-198, 2024.

DE OLIVEIRA SILVA, Giselly et al. Políticas públicas no combate à evasão e abandono escolar na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. ID on line. Revista de psicologia, v. 14, n. 53, p. 1010-1025, 2020.

DOS SANTOS, Francisca Kananda Lustosa; DO NASCIMENTO, Elaine Ferreira. Jovens meninas negras e a exclusão escolar: a ausência da interseccionalidade nas políticas públicas de educação. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 8, p. 110-125, 2022.

FIOCRUZ (CIDACS). Gravidez e Maternidade na adolescência – um estudo da coorte de 100 milhões de brasileiros. 2022.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. *Ensaio: aval. pol. públ. educ*, p. 55-61, 1995.

NASCIMENTO, Silas da Silva Freire; CARDOSO, Henrique Ribeiro; DE SOUZA, André Felipe Santos. Direito à educação e obstáculos na efetividade de políticas públicas para o combate à evasão escolar. *Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas*, v. 10, n. 2, 2024.

PEREIRA, Luis Rogério. Legislação e políticas públicas: enfrentamentos da evasão escolar do estudante negro do ensino médio. 2023.

PEREIRA, Vitor. Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. 2022.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Educação 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf

PINHEIRO, Fabíola de Toledo Batista; DE CEIA, Lucas Clementino. Combate ao abandono escolar em situações de emergência: reflexões a partir do guia busca ativa escolar. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 6, n. 3, p. 639-650, 2024.

RATUSNIAK, Célia; DA SILVA, Carla Clauber. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 12, n. 1, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, p. 483-492, 2011.

SEE/MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Plano de Enfrentamento ao abandono e evasão escolar nas Instituições Estaduais de Ensino de Minas Gerais,

desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Plano-deEnfrentamento-ao-Abandono-e-a-Evasao-scolar.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Maria Onelia Santos. Evasão escolar: Desafios e Perspectivas da Educação no Brasil. Editora Licuri, p. 239-251, 2024.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



RELATÓRIO

Grupo de Trabalho: Trajetória – Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA

Valter R. Silvério⁶

Hasani Elioterio dos Santos⁷

Nos dias 16 e 17 de agosto de 2024, o encontro “O direito à educação da população negra e o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034)” reuniu, em São Paulo, um conjunto significativo de participantes representativos de vários setores e segmentos da sociedade civil.

Coube a mim, Valter Silvério, com a colaboração do Dr. Hasani Elioterio dos Santos, a coordenação do Grupo de Trabalho: Trajetória – Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. O presente relatório, portanto, é uma composição entre as excelentes discussões dos participantes do GT, da leitura seletiva do documento da DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIREDE), do INEP⁸ intitulado PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024 LINHA DE BASE e da análise de artigos acadêmicos relacionados à interrupção da trajetória regular de estudantes que são obrigados a abandonarem os seus estudos por diversos motivos e, posteriormente, os retomam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, o que se observou entre 2016 e 2022 foi a confluência de uma atenção muito aquém da necessária para as políticas públicas de caráter social, com uma política deliberada de substituição de investimento da área de educação para

6 Professor Titular de Sociologia do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (Brasil). Pesquisador do CNPq. Member of the International Scientific Committee for Volume IX, X and XI of the General History of Africa - GHA - UNESCO. Coordenou a tradução dos 08 volumes da História Geral da África. Líder do Grupo de Pesquisas do CNPq: Transnacionalismo negro e diáspora africana. Consultor da UNESCO para a Revisão Técnica dos volumes IX, X e XI da GHA. e-mail: diasporizando@gmail.com - orcid.org/0000-0003-1715-4535.

7 É graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-SP), com ênfase em Sociologia e Antropologia. Mestre em Sociologia pelo PPGS-UFSCar e, atualmente, é doutorando em Sociologia pela mesma instituição. É pesquisador e membro atuante do NEAB/UFSCar e do grupo de estudos “Transnacionalismo Negro e Diáspora Africana”. Tem experiência e trabalha na área de Teoria Social; Estudos Pós-Coloniais; Estudos da Diáspora Africana; Intelectuais e Transnacionalismo Negro. Fulbright Alumni da cohort do programa Doctoral Dissertation Research Award (2022-2023), desenvolvendo pesquisa como Visiting Scholar na University of Massachusetts Amherst.

8 Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

o incremento da segurança pública e o descaso com os impactos da pandemia da covid-19. Um dos resultados pode ser observado na reportagem “Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022”, na qual nos deparamos, em 06/12/2023, com um conjunto de informações, no mínimo preocupantes, que são da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE⁹ como seguem:

1. O número de jovens que não estudavam nem estavam ocupados foi de 10,9 milhões em 2022;
2. As mulheres de cor ou raça preta ou parda representavam 4,7 milhões (43,3%), enquanto as brancas formavam menos da metade desse montante: 2,2 milhões (20,1%);
3. 2,7 milhões (24,3%) eram homens pretos ou pardos e 1,2 milhão (11,4%) eram homens brancos;
4. Do total de 10,9 milhões de jovens que não estudam e não estão ocupados, 61,2% eram pobres, com renda domiciliar per capita inferior a US\$ 6,85 por dia, e 14,8% eram extremamente pobres, com renda domiciliar per capita abaixo de US\$ 2,15 por dia, de acordo com as linhas de pobreza do Banco Mundial. No Nordeste, 75,5% dos jovens que não estudam e não estão ocupados estavam na pobreza e 22,5% na extrema pobreza;
5. Chama a atenção a condição dos jovens pretos ou pardos. As mulheres pretas ou pardas representavam 47,8% dos jovens pobres e 44,7% dos jovens extremamente pobres, seguidas dos homens pretos ou pardos, dos quais 33,3% estavam na pobreza e 26,6% na extrema pobreza;
6. Entre os homens pretos ou pardos, 20,2% eram extremamente pobres e 66,8% pobres. Entre as mulheres pretas ou pardas, eram 15,3% e 67,7%, respectivamente, ressaltando que elas representavam quase a metade dos jovens pobres fora do sistema de ensino e do mercado de trabalho, 43,3%, somando 4,7 milhões de pessoas.

Os dados da reportagem de 2022 nos permitem afirmar que, embora tenha havido evolução nos indicadores das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE-

⁹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 20 set. 2024.

2014-2024)¹⁰ em termos de universalização da política educacional, no que diz respeito aos jovens negros (mulheres e homens), no campo ou na cidade, com faixa etária entre 15 e 29 anos, estes continuam com os piores indicadores educacionais e sociais. Não nos permitindo separar a discussão da reformulação do Ensino Médio regular dos milhões de jovens que deveriam estar cursando essa etapa da educação básica, mas não estão por inúmeros motivos.

Desta forma, a discussão sobre trajetória nesta faixa etária exige uma profunda reflexão sobre qual deve ser a postura dos entes federados (municípios, estados e a União) na elaboração de políticas que interrompam e corrijam a tragédia anunciada pelos dados.

A sugestão, portanto, de leitura para o que se segue deve ser aquela que nos estimule a responder às seguintes questões: Como neutralizar o impacto da racialização e do racismo na trajetória de vida educacional das jovens negras e negros no novo PNE (2024-2034)? Quais estímulos e aportes monetários podem ser desenvolvidos imediatamente para evitar a continuidade da jovialização racial da educação de jovens e adultos? Qual é o papel da União, do Estado e do Município em um pacto para que todos os jovens estejam, e permaneçam, na escola na idade certa?

É importante reforçar que o PNE se caracteriza como uma política pública articuladora das diversas políticas educacionais, orientando-se pela busca da unidade na diversidade de políticas. A realização de seu objetivo central pressupõe que as ações em todos os níveis e modalidades de ensino sejam executadas de forma articulada pelos entes federativos, sob pena de aprofundar desigualdades regionais em vez de superá-las. Além disso, a realização de uma meta é requisito para a efetivação das demais e do Plano como um todo.

O PNE tem como pressuposto que os avanços no campo educacional devem redundar no fortalecimento das instituições (escolas, universidades, institutos de ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outras) e de instâncias de participação e controle social. Isso se materializa em suas estratégias, que demandam ações provenientes de estados, municípios e da União, atuando de forma conjunta para a consolidação do Sistema Nacional de Educação.

De outro lado, a execução do Plano requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e

10 Doravante nomearemos como PNE ou simplesmente Plano.

econômica, no que reafirma a intersetorialidade como um dos requisitos de seu sucesso (p.13-14).

A Meta 8 expressa ainda a preocupação em igualar a escolaridade média entre os jovens negros e não negros, de forma a enfrentar as desigualdades no acesso à educação associadas às questões raciais. Para acompanhar o desenvolvimento desse objetivo da meta, o Indicador 8D busca traduzir as diferenças na escolaridade média de negros e não negros no Brasil, de forma que, quanto mais próximo a 100% se encontrar a razão utilizada para o desenho do indicador, menores são as diferenças de escolaridade média entre os grupos étnico-raciais.

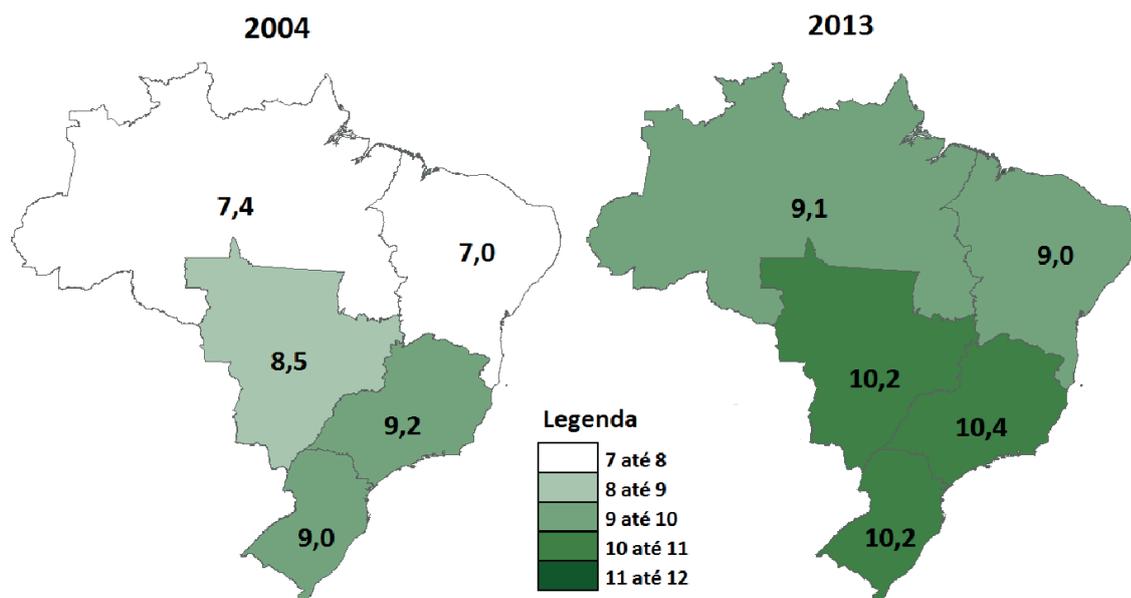
Com base na linha de base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), é possível analisar os indicadores da Educação de Jovens e Adultos (Meta 8) contrastando a distância entre a meta proposta e os resultados obtidos.

	INDICADORES LINHA DE BASE 2015	INDICADORE LINHA DE BASE 2018
Qual é a escolaridade média da população de 18 a 29 anos no Brasil?	8-A - 2,2 anos menor do que o esperado pelo PNE no final do período. Caso o ritmo acumulado ao longo da série persista em patamares idênticos de crescimento, ele será insuficiente para garantir os 12 anos de escolaridade média almejados (p.139).	Meta Prevista 12% Situação Atual 9.8%
Qual é a escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente no campo?	8-B - O Nordeste, com nove anos, e a região Norte, com 9,1 anos, em 2013, ostentavam as menores médias. Por outro lado, a região Sudeste apresentou, em 2013, a maior média, com 10,4 anos de estudo para a população selecionada (p. 140).	Meta Prevista 12% Situação Atual 7.8%

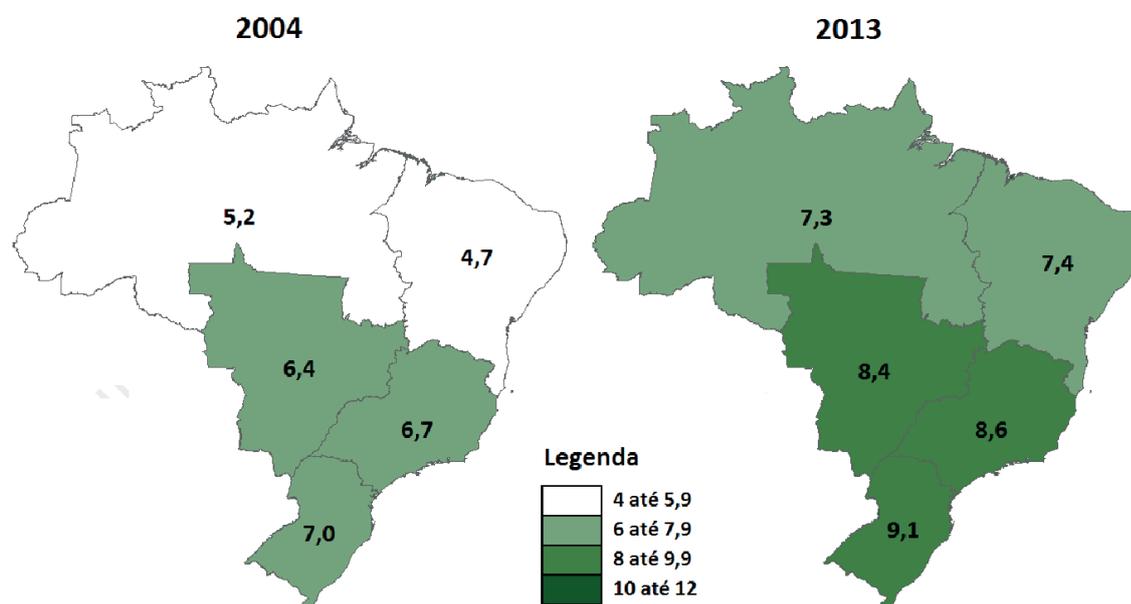
<p>Qual é a escolaridade média da população de 18 a 29 anos pertencente aos 25% mais pobres?</p>	<p>8-C - Em relação a esse indicador, cabe ressaltar que mesmo o Distrito Federal e São Paulo - unidades da Federação com maior rendimento per capita médio, em 2013 - apresentaram uma escolaridade para os jovens de 18 a 29 anos inferior à média nacional geral em 2013, que foi de 9,8 anos (p.148).</p> <p>Ao se comparar a trajetória da escolaridade média dos jovens de 18 a 29 anos pertencentes aos 25% mais pobres com a dos pertencentes ao estrato dos 25% mais ricos, lança-se mais luz sobre a forte desigualdade educacional existente entre os grupos socioeconômicos no Brasil. A trajetória registrada entre 2004 e 2013 reduziu de 5,4 para 3,9 anos a diferença entre os grupos de renda selecionados. Mas essa diminuição não confluiu na dissolução das distâncias. Enquanto os jovens do quartil de renda superior apresentavam, em 2013, a escolaridade média de 11,8 anos de estudo, já muito próxima à meta de 12 anos estabelecida pelo PNE, os que integravam o primeiro quartil de renda contavam com uma média de apenas 7,9 anos, o que implicava em uma distância de quase quatro anos entre os grupos (p. 147).</p>	<p>Meta Prevista 12% Situação Atual 7.9%</p>
---	--	--

<p>Qual a razão entre a escolaridade média dos negros e a dos não negros no Brasil?</p> <p><i>Obs: O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 2010), em seu artigo primeiro, inciso IV, define a população negra como:</i></p> <p><i>“o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito raça/cor usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.</i></p>	<p>8-D - De forma semelhante ao que foi realizado com os indicadores precedentes, também foi comparada a escolaridade média de negros com a dos não negros, assim como o relativo à razão de escolaridade permitiu visualizar a persistência de desigualdades entre os grupos étnico-raciais no interior da população de 18 a 29 anos, mesmo com a redução verificada entre os anos de 2004 e 2013 (p. 153).</p> <p>A desagregação do Indicador 8-D por unidades da Federação (UFs) mostra que, entre 2004 e 2013, embora a desigualdade no interior das UFs assuma uma tendência decrescente, ela ocorreu em todos os anos analisados . Entre as UFs que apresentavam as maiores diferenças, estavam o Paraná e Santa Catarina, com razões de 85,7 e 82,1%, respectivamente. Por outro lado, as menores diferenças foram registradas nos estados do Acre e de Roraima, com razões de 96,3% e 97,9%.</p>	<p>Meta Prevista 100% Situação Atual 86.6%</p>
--	--	--

<p>EJA e EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</p>	<p>A variação no percentual de matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional não ocorreu de maneira uniforme em todas as grandes regiões do país no período de 2008 a 2013. Na região Nordeste, pode-se perceber que esse percentual variou positivamente ano a ano, um crescimento de 3,9 p.p. durante o período analisado. No entanto, para as regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, apesar de também ser observada uma variação positiva do indicador, houve redução entre os anos de 2012 e 2013. Diante desse quadro, é possível perceber que, em 2013, o Nordeste era a região que apresentava o maior percentual de matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional (4,5%), seguido pela região Norte (2,8%).</p>	
<p>INDICADOR 10</p> <p>Percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>Comentários sobre o indicador: O indicador representa a proporção de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional de nível fundamental e médio em relação ao total de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio. Para contabilizar o número total de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada, foram consideradas as seguintes etapas: EJA - Presencial - Integrada à educação profissional de nível fundamental - FIC; EJA - Semipresencial - Integrada à educação profissional de nível fundamental - FIC; EJA - Presencial - Integrada à educação profissional de nível médio; EJA - Semipresencial - Integrada à educação profissional de nível médio; e EJA - Presencial - Ensino fundamental Projovem (urbano).</p>	

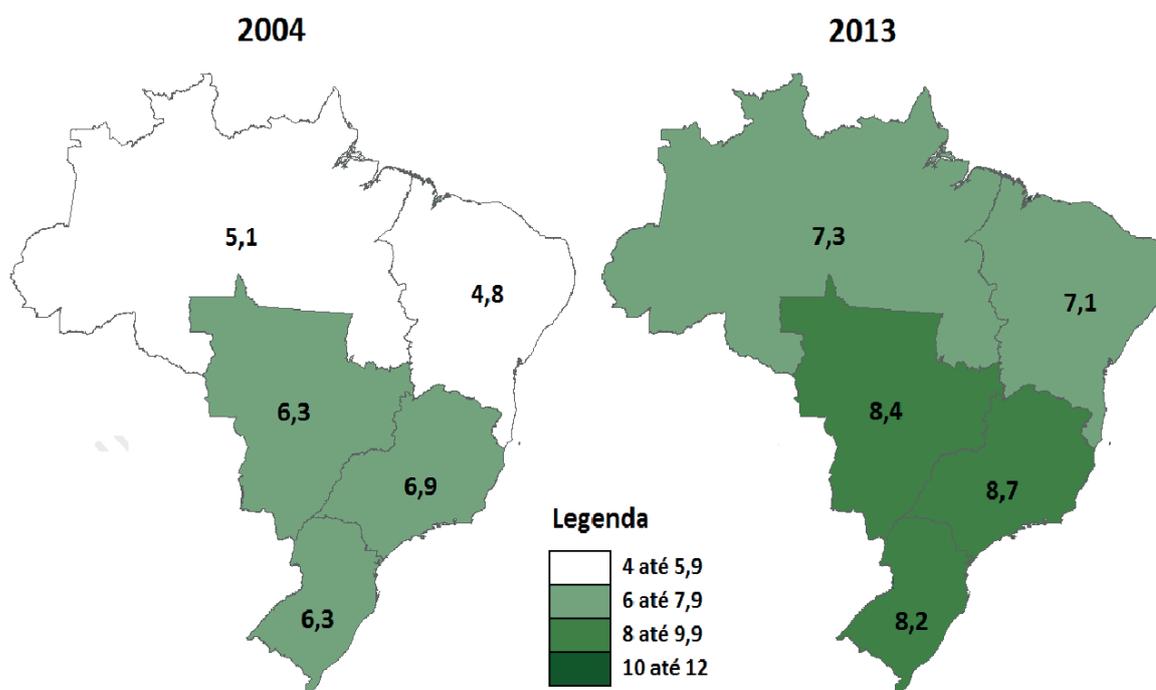


Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 a 29 anos, por grandes regiões – Brasil. Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep, p. 140.



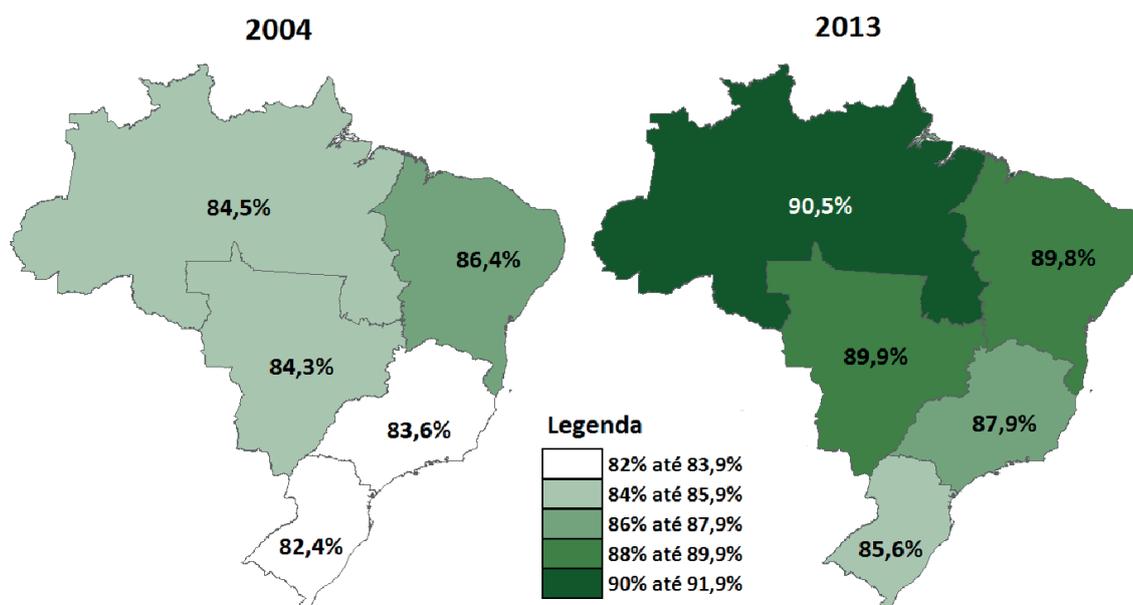
Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 a 29 anos residente em áreas rurais, por grandes regiões – Brasil. Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep, p.144.

É possível afirmar que, além das ações em curso, esforços adicionais deverão ser efetuados na próxima década para que o objetivo da Meta 8, 12 anos de escolaridade para os jovens do campo, seja atingido no ano de 2024.



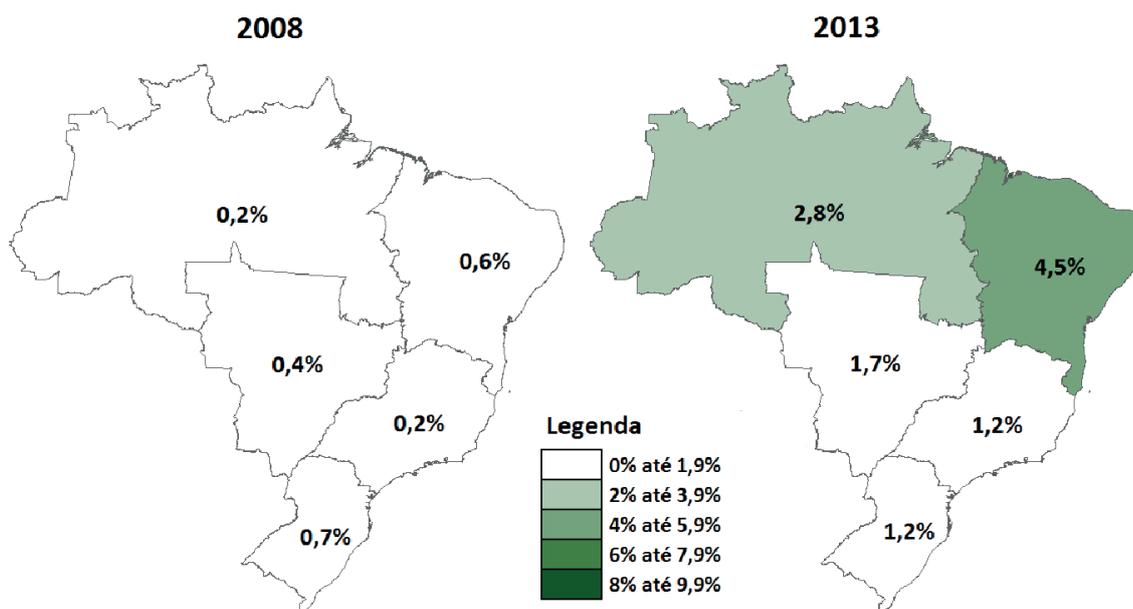
Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 a 29 anos dos 25% mais pobres, por grandes regiões - Brasil. Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep, p.148.

Em 2013, no nível Brasil, a razão entre a escolaridade média da população de 18 a 29 anos negra e a da população não negra correspondia a 86,6%. A distância verificada entre os grupos raciais, porém, apresentou uma tendência de queda, pois a razão no nível Brasil, em 2004, era de 79,7%, isso significou que, ao longo da série, ocorreu uma ampliação de quase 6,9 p.p. no indicador, o que aponta para uma tendência de redução na distância.



Razão entre a escolaridade média de negros e não negros da população de 18 a 29 anos, por grandes regiões. Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep, p. 152.

EJA PROFISSIONALIZANTE



Percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por grandes regiões - Brasil. Fonte: Censo da Educação Básica. Elaborado pela Dired/Inep.

A variação no percentual de matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional não ocorreu de maneira uniforme em todas as grandes regiões do país no período de 2008 a 2013, como evidenciado no mapa acima. Na região Nordeste, pode-se perceber que esse percentual variou positivamente ano a ano, um crescimento de 3,9 p.p. durante o período analisado. No entanto, para as regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, apesar de também ser observada uma variação positiva do indi-

gador, houve redução entre os anos de 2012 e 2013. Diante desse quadro, é possível perceber que, em 2013, o Nordeste era a região que apresentava o maior percentual de matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional (4,5%), seguido pela região Norte (2,8%).

Na região Norte, destaca-se a variação positiva no percentual de EJA integrada à educação profissional observada nos estados do Acre e do Amazonas que, na série histórica, variaram esse percentual em 3,9 e 3,5 p.p., respectivamente. Na região Nordeste, salienta-se o crescimento do indicador alcançado pelos estados do Piauí e do Ceará.

No Piauí, o indicador passou de 0,4%, em 2008, para 9,2%, em 2013, crescimento de 8,7 p.p. No Ceará, passou de 0,3%, em 2008, para 6,5%, em 2013, incremento de 6,2 p.p. Na região Sudeste, ressalta-se a variação ocorrida no estado do Rio de Janeiro, que teve um incremento de 2,3 p.p. entre 2008 e 2013, saindo de 0,6% para 2,9%. Na região Sul, o destaque foi o estado do Rio Grande do Sul, onde o indicador tinha o valor de 0,3%, em 2008, e alcançou 1,3%, em 2013.

Por fim, no Centro-Oeste, ressalta-se a variação positiva ocorrida no estado de Mato Grosso do Sul, que passou de 0,1%, em 2008, para 3,4%, em 2013, incremento de 3,3 p.p.

Para o período de 2008 a 2013, em relação à distribuição das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional por dependência administrativa, observa-se que, em 2008, a rede federal era a que apresentava a maior distribuição das matrículas de EJA integrada à educação profissional (39,6%), seguida pelas redes estaduais (29,8%). A rede privada contava com 22,8% e as redes municipais com 8,8%. Durante o período analisado, houve uma variação na distribuição dessas matrículas. Em 2013, a rede federal era responsável por 12,6% das matrículas, as redes estaduais por 44,6%, as municipais por 36,3% e a privada por 6,5% (p. 182-183).

Em relação à distribuição das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional por raça/cor, no período de 2008 a 2013, é possível perceber a elevada proporção de alunos cuja categoria de raça/cor não foi declarada. Entre aqueles que declaram raça/cor, em todos os anos analisados, a proporção de negros (pretos e pardos, 47,3%, em 2013) foi superior a de brancos (10,1%). Destaca-se a variação negativa na proporção de brancos ao longo da série histórica (2008-2013), que passou de 20,2%, em 2008, para 10,1%, em 2013. Essa tendência pode ser percebida também para o grupo de amarelos e o de indígenas (p. 184).

METAS	SITUAÇÃO EM SETEMBRO 2023
META 8	Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo para as populações do campo, de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar escolaridade média entre negros e não negros.
Comentário	Os indicadores apresentaram tendência de crescimento entre 2012 e 2021, mas em ritmo lento, o que deve impossibilitar o alcance dos objetivos até 2024. Em 2021, pouco mais de 40 milhões de jovens entre 18 e 29 anos não possuíam ensino médio completo. A escolaridade média de negros era de 11,3 anos; a escolaridade média de não negros era de 12,4 anos.
META 9	Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Comentário	Em 2021, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais estava em 95%, sendo de 87% nas áreas rurais e 96,3% nas áreas urbanas. A taxa de analfabetismo funcional apontou tendência de queda entre 2012 e 2021, atingindo 11,4%, mas ainda distante dos 8,9% projetados para 2024.
META 10	Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Comentário	O percentual de matrículas na EJA na forma integrada à educação profissional foi de apenas 2,2%, em 2021. No início do PNE, estava em 2,8%.

Fonte: Agência Senado

A Meta 10

A Meta 10 estabelece que, em 2024, o percentual de matrículas de educação de jovens e adultos integrados à educação profissional no Brasil alcance o valor de 25%. Em 2013, esse percentual chegou ao valor de 2,8%. Dessa forma, constata-se que o desafio para o atingimento da meta é aumentar em aproximadamente 22 pontos o percentual dessas matrículas. É importante destacar que, em 2008, esse percentual era de apenas 0,4%. Assim, no período analisado, o crescimento foi de 2,4 p.p. Destacaram-se as regiões Nordeste (4,5%, em 2013) e Norte (2,8%, em 2013).

No que se refere à dependência administrativa das escolas, nota-se que houve diminuição da participação das redes federal e privada, respectivamente, com 12,6% e 6,5%, em 2013. Esse espaço passou a ser ocupado pelas redes municipais e, principalmente, pelas estaduais, respectivamente, com 36,3% e 44,6% no mesmo ano. A análise do perfil de alunos demonstrou que, nessa modalidade de ensino,

predominavam alunos do sexo feminino (60,9%) e na faixa etária de 18 a 30 anos (72,5%), em 2013. No que diz respeito à raça/cor, é preciso analisar com cuidado os resultados, dado que, ao longo da série histórica, a proporção de alunos cuja raça/cor não foi declarada é alta.

Essa categoria representava 41,9% das matrículas de EJA integrada à educação profissional, em 2013. Feita essa ressalva, é possível dizer que, entre aqueles que declaram raça/cor, em todos os anos analisados, o grupo com maior participação nas matrículas de EJA integrada à educação profissional era o de raça/cor negra (47,3%), em 2013. Ao longo da série histórica, as categorias branca (10,1%), amarela (0,3%) e indígena (0,3%) apresentaram os menores percentuais, além de terem sua participação reduzida, considerando o início da série.

Propostas levadas à Plenário Final

METAS	SITUAÇÃO EM SETEMBRO 2023
<p>1. Resgatar a trajetória da incidência do Movimento Negro nas propostas ao sistema educacional brasileiro no âmbito dos programas educacionais e nas formações na Educação Básica, enfatizando a implementação das diretrizes EREER.</p>	<p>No entendimento dos membros do grupo, há a necessidade de recontar para as gerações mais jovens a trajetória de luta do Movimento Social Negro sobre educação.</p>
<p>2. Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>	

<p>3. A criação de um Fórum Permanente de Discussão com vistas ao acompanhamento e monitoramento da implementação da ERER nos cursos de formação de professores e demais cursos universitários, públicos e privados. A proposta deve contemplar a tríade da educação: Escola, Família e Sociedade Civil, juntamente aos movimentos sociais que estão presentes e atuam na comunidade escolar.</p> <p>3.1. A estrutura do Fórum será híbrida, com previsões de encontros presenciais periódicos, com base em um calendário predefinido.</p>	
<p>5. Programa Pé-de-Meia da Educação de Jovens e Adultos (PEMEJA), para os estudantes da EJA a fim de promover acesso e permanência estudantil.</p> <p>5.1. Com base na jovialização do perfil dos estudantes da EJA, propomos a ampliação dos turnos da EJA para manhã, tarde e noite. Dessa forma, será possibilitada a aplicação das propostas 4 e 5.</p>	
<p>6. Como responsabilidade da União, a implementação de uma categoria de bolsas para estudantes universitários atuarem na EJA, previstas por meio dos estágios obrigatórios, extensão universitária, PIBID, etc. A proposta deverá prever uma contrapartida para que os estudantes da EJA recebam cursos de formação complementar das Universidades, Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS). Além disso, será obrigatória uma estratégia de acompanhamento, monitoramento e avaliação dessas ações.</p>	

7. Qualificação de todos os eixos, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, com bases nas diretrizes da EREER e com base em todos os documentos normativos produzidos sobre a temática étnico racial.	
---	--

Tabela: Articulação entre a) Objetivos, Metas e Estratégias N° 4 do PL No. 2.614 (Acesso, Trajetória e Conclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) com b) Planos de Ação estipulados na Plenária do GT Trajetórias, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

CESSO, TRAJETÓRIA E CONCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO” – ITEM 4 DO ANEXO OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS/METAS/ESTRATÉGIAS DO PL N° 2.614	PLANOS DE AÇÃO DAS PROPOSTAS LEVADAS À PLENÁRIA FINAL
OBJETIVO 4	Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão	A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.
META 4.A	Universalizar, até o terceiro ano de vigência deste PNE, o acesso à escola para toda a população de seis a dezessete anos de idade.	A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.
META 4.B	Garantir que todos os estudantes concluam o quinto ano do ensino fundamental na idade regular.	A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.

		<p>Utilização dos mecanismos do VAAR para garantir a meta 4.c.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>
<p>META 4.C</p>	<p>Garantir que pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes conclua o ensino médio, na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional.</p>	<p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Utilização dos mecanismos do VAAR.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>

<p>META 4.D</p>	<p>Garantir que pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes conclua o ensino médio, na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional.</p>	<p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Utilização dos mecanismos do VAAR.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>
<p>ESTRATÉGIA 4.1</p>	<p>Assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, padrões nacionais de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, o que abrange a infraestrutura, inclusive internet em banda larga de alta velocidade, a alimentação, o transporte escolar, os recursos pedagógicos e os profissionais da educação, respeitado o desenho universal de acessibilidade, e consideradas as diversidades territoriais e as especificidades das modalidades de ensino.</p>	<p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Utilização dos mecanismos do VAAR.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>

<p>ESTRATÉGIA 4.2</p>	<p>Implementar políticas de construção ou reestruturação de escolas do ensino fundamental e do ensino médio, e de aquisição de equipamentos, especialmente em unidades que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e públicos-alvo das modalidades educacionais, de acordo com as necessidades dos estudantes e com garantia dos padrões nacionais de qualidade.</p>	<p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p>
<p>ESTRATÉGIA 4.3</p>	<p>Assegurar a oferta obrigatória do ensino fundamental, em especial nos anos iniciais, aos estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas nas respectivas comunidades, de forma a atender suas especificidades, condicionadas as ações de nucleação escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo.</p>	<p>Qualificação de todos os eixos, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação com bases nas diretrizes da EREER e com base em todos os documentos normativos produzidos sobre a temática étnico-racial.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>
<p>ESTRATÉGIA 4.3</p>	<p>Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio, em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência.</p>	<p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>

<p>ESTRATÉGIA 4.4</p>	<p>Assegurar a oferta obrigatória do ensino fundamental, em especial nos anos iniciais, aos estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas nas respectivas comunidades, de forma a atender suas especificidades, condicionadas as ações de nucleação escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo.</p>	<p>Qualificação de todos os eixos, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação com bases nas diretrizes da EREER e com base em todos os documentos normativos produzidos sobre a temática étnico-racial.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>
<p>ESTRATÉGIA 4.5</p>	<p>Construir propostas curriculares alinhadas às transformações da sociedade e do mundo do trabalho que assegurem acesso à cultura e ao conhecimento científico, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem contextualizado, atrativo e significativo aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.</p>	<p>A criação de um Fórum Permanente de discussão com vistas ao acompanhamento e monitoramento da implementação da EREER nos cursos de formação de professores e demais cursos universitários, públicos e privados. A proposta deve contemplar a tríade da educação: Escola, Família e Sociedade Civil, juntamente aos Movimentos Sociais que estão presentes e atuam na comunidade escolar.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>

<p>ESTRATÉGIA 4.6</p>	<p>Proporcionar o acompanhamento pedagógico individualizado e o monitoramento da trajetória dos estudantes da educação básica, em especial nas transições entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, de modo a garantir a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade regular.</p>	<p>A criação de um Fórum Permanente de discussão com vistas ao acompanhamento e monitoramento da implementação da ERER nos cursos de formação de professores e demais cursos universitários, públicos e privados. A proposta deve contemplar a tríade da educação: Escola, Família e Sociedade Civil, juntamente aos Movimentos Sociais que estão presentes e atuam na comunidade escolar.</p>
<p>ESTRATÉGIA 4.7</p>	<p>Adaptar, no âmbito dos sistemas de ensino, o currículo e o calendário escolar, de acordo com a realidade, a identidade cultural, as condições climáticas da região e as necessidades dos estudantes, com o objetivo de promover uma trajetória regular.</p>	<p>A criação de um Fórum Permanente de discussão com vistas ao acompanhamento e monitoramento da implementação da ERER nos cursos de formação de professores e demais cursos universitários, públicos e privados. A proposta deve contemplar a tríade da educação: Escola, Família e Sociedade Civil, juntamente aos Movimentos Sociais que estão presentes e atuam na comunidade escolar.</p> <p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Uma nova formação de profissionais da educação deverá considerar os seguintes pontos: a) Formação continuada em serviço, de modo presencial e com vistas à qualificação; b) Estímulos à formação em pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil Contemporâneo; c) Valorização monetária com plano de carreira dos profissionais da educação; d) Monitoramento e avaliação das ações.</p>

ESTRATÉGIA 4.8	Fomentar políticas de apoio à permanência, o que inclui o apoio financeiro aos estudantes, com o objetivo de garantir a trajetória escolar regular de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	<p>Programa Pé-de-Meia da Educação de Jovens e Adultos (PEMEJA), para os estudantes da EJA a fim de promover acesso e permanência estudantil.</p> <p>Com base na jovialização do perfil dos estudantes da EJA, propomos a ampliação dos turnos da EJA para manhã, tarde e noite.</p> <p>Como responsabilidade da União, a implementação de uma categoria de bolsas para estudantes universitários atuarem na EJA, previstas por meio dos estágios obrigatórios, extensão universitária, PIBID, etc. A proposta deverá prever uma contrapartida para que os estudantes da EJA recebam cursos de formação complementar das Universidades, IES e IFTE's. Além disso, será obrigatória uma estratégia de acompanhamento, monitoramento e avaliação dessas ações.</p> <p>Utilização dos mecanismos do VAAR.</p>
ESTRATÉGIA 4.9	Fortalecer a articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica, de modo a fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio na forma articulada à educação profissional.	A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.
ESTRATÉGIA 4.10	Promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.	A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.
ESTRATÉGIA 4.11	Ampliar os espaços de participação das comunidades escolares, em especial dos estudantes, no desenvolvimento de atividades curriculares, culturais e esportivas dentro e fora dos espaços escolares.	A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.

<p>ESTRATÉGIA 4.12</p>	<p>Implementar políticas de prevenção à evasão e ao abandono escolar, motivados por preconceito ou quaisquer formas de discriminação dentro e fora da escola, com a criação de redes de proteção que incluam famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.</p>	<p>A regulamentação da EJA a partir da provisão constitucional do Pacto Federativo, responsabilizando cada ente federado, com base em um protocolo que defina um papel à União, Estados e Municípios, com base nas metas do Plano Nacional de Educação.</p> <p>Programa Pé-de-Meia da Educação de Jovens e Adultos (PEMEJA), para os estudantes da EJA a fim de promover acesso e permanência estudantil.</p> <p>Com base na jovialização do perfil dos estudantes da EJA, propomos a ampliação dos turnos da EJA para manhã, tarde e noite. Como responsabilidade da União, a implementação de uma categoria de bolsas para estudantes universitários atuarem na EJA, previstas por meio dos estágios obrigatórios, extensão universitária, PIBID, etc. A proposta deverá prever uma contrapartida para que os estudantes da EJA recebam cursos de formação complementar das Universidades, IES e ITF's. Além disso, será obrigatória uma estratégia de acompanhamento, monitoramento e avaliação dessas ações.</p> <p>Utilização dos mecanismos do VAAR.</p>
-------------------------------	---	--

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015, 404 p.: il.

PROJETO DE LEI – PL Nº 2614/2024.

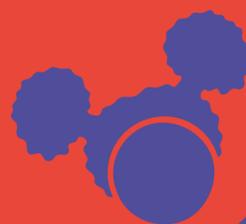
DI PIERRO, M.C et. Al. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, pp. 58-77, novembro de 2001.

FILHO, A.A.S et al. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.

NOVAIS, V. S. M. et al. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.32, n.122, p. 1 - 22, jan./mar. 2024, e0243945.

SAMPAIO, C.E.M et al. educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022.

**SISTEMA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO,
FINANCIAMENTO,
MONITORAMENTO E
AVALIAÇÃO.**



Nota Técnica a respeito dos Eixos: Sistema Nacional de Educação, Financiamento, Monitoramento e Avaliação.

Eduardo Januário¹

1. Introdução: panorama geral e objetivo da Nota Técnica

O “Grupo de Trabalho do PNE” do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria 1.112 de 27 de outubro de 2023, em colaboração com inúmeros atores que disputam na arena pública as políticas nacionais de educação, apresentou no final do mês de junho de 2024 o Projeto de Lei do Novo Plano Nacional de Educação (PL 2.614/2024). No documento, na parte introdutória, encontra-se uma síntese da análise dos resultados do PNE (vigência 2014-2024) que se encerra. Os dados apresentam o nível de alcance dos 53 indicadores elencados para avaliação, demonstrando abrangência média de 76,6%. Nota-se que, deste total, apenas 4 deles obtiveram o cumprimento de 100% das metas e 9 desses indicadores tiveram alcance menor de 50%.

O Novo PNE contém 18 objetivos para a educação nacional que interagem com todos os níveis e modalidades, com destaque para as temáticas Diversidade, Inclusão e Equidade. Para cumprimento de tais objetivos, o novo plano conta com 58 metas a serem avaliadas e, segundo o documento, expressam a quantificação dos objetivos. No que se refere a “inovações”, quatro tópicos são ressaltados: (1) Ênfase em Qualidade; (2) Aprendizagem com Qualidade; (3) Educação Escolar Indígena, Educação do Campo; (4) Educação Integral.

A presente Nota Técnica, portanto, tem como finalidade tecer análise crítica do documento a partir das considerações e proposições discutidas e elencadas pelo “GT - Sistema Nacional de Educação, Financiamento, Monitoramento e Avaliação”, realizado pelo Instituto Peregum, UNEafro Brasil e Jornada pela Equidade Racial na

1 Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA). Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor e Mestre em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Licenciado em História. Professor de História e diretor de escola pública (2006-2013). Formador de Professores na Secretaria Municipal de São Paulo (2014-2016). Foi bolsista CNPq (mestrado) e Capes (doutorado). Atualmente, é pesquisador do Laboratório de Economia Política e História Econômica da Universidade de São Paulo (LEPHE-USP) na área de Política Educacional, Finanças Públicas e Relações Étnico-Raciais e do Grupo Fateliku da Faculdade de Educação, atuando na linha de pesquisa de Políticas Públicas, Financiamento Educacional e Gestão Democrática da Escola Pública, com ênfase nas escolas de periferias.

Educação e com a participação interativa de várias entidades do Movimento Negro.

2. Análise dos Eixos

2.1. Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação é citado no PL 2614/2024 no Capítulo VII – Disposições Finais e Transitórias, em específico no Artigo 23, pronunciando que a “Lei instituirá, no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação (SNE) responsável pela articulação entre os sistemas de ensino em regime de colaboração para a efetivação das diretrizes, das metas e das estratégias do PNE”.

Ainda em fase de discussão na Câmara Federal, o SNE constitui-se pelo Projeto de Lei Complementar número 235/2019, aprovado pelo Senado Federal em 17/03/2022. Ele fixa normas para cooperação e colaboração em matéria educacional entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de integração de planejamento, formulação, implementação e avaliação de políticas, programas e ações de diferentes esferas governamentais. Importante ressaltar que, no artigo 2º (princípios e diretrizes), estão presentes os conceitos Diversidade e Equidade. O conceito da Equidade, inclusive, foi inaugurado na Constituição Federal de 1988 (CF 88), no que diz respeito ao financiamento e garantia do padrão da escola pública, por meio da Emenda Constitucional 59/2009. Esse dispositivo permitiu que, na regulamentação da Lei do Novo Fundeb (Lei 14.113/2020), fosse incluído pela primeira vez na legislação educacional um mecanismo de condicionalidade para recebimento de parte da redistribuição do fundo (VAAR -2,5) como combate às desigualdades econômicas e raciais (artigo 14, §1, inciso III). A disputa, para que o dispositivo em questão não se torne apenas ferramenta para avaliação meritocrática, mas que funcione como “trava” para incluir política afirmativa, foi iniciada pela articulação do Movimento Negro e dos movimentos sociais antirracistas e segue sendo fruto dessas resistências e parcerias.

Outro elemento importante diz respeito à Diversidade e à Equidade, ambos os conceitos representam avanços do ponto de vista dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro na luta por justiça social antirracista e no ingresso e permanência da população negra na escola pública. Por outro lado, a inserção tardia desses conceitos, considerando a diversidade da população brasileira e a batalha travada pelo Movimento Negro, em conjunto com os movimentos sociais antirracistas para inserir a discussão racial na redação da legislação educacional,

demonstra a característica excludente do modelo de Estado brasileiro. Espera-se, portanto, que o Artigo 21 do PNE, que determina a formação do SNE em dois anos, seja instituído no prazo estipulado.

2.2. Financiamento

O Novo PNE, no Objetivo número 18, propõe criar estratégias para cumprimento do “Financiamento e Infraestrutura da Educação Básica”. O caput do objetivo, cujas estratégias anseiam alcançar, traz o seguinte compromisso: “Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta, fluxo e permanência na educação básica”. Percebe-se que a inclusão do conceito Equidade, além de garantir o cumprimento da EC 59, insta o Estado a criar políticas de combate às desigualdades raciais. O conceito ainda reverbera como ponto positivo em todas as estratégias de financiamento e infraestrutura da Educação Básica, principalmente quando, na Estratégia 18.3, o documento busca redefinir e implementar os fatores de ponderação do Fundeb, de maneira progressiva, a partir dos princípios de qualidade e equidade.

No entanto, é importante lembrar que o conceito de Equidade também está em disputa e que as políticas afirmativas são mecanismos que, quando aplicados, garantem de maneira eficaz a ação de políticas de igualdade racial, fato que não é possível dimensionar na implantação das políticas universais que não priorizam a questão racial. Uma das principais proposições para cumprimento da medida é aplicar política afirmativa para a redistribuição da renda pública para a educação. Tal demanda exigiria que a estratégia 18.a, que se refere ao investimento de 7% do PIB, com consecutivo aumento para 10%, destinasse 3% do total para efetivação da política de equidade na Educação Básica. Entre as medidas possíveis, acredita-se que o VAAR possa receber modificações adequadas para que a condicionalidade não seja o resultado meritocrático indicado pelo SAEB e, sim, pelo índice de função social de cada unidade escolar, considerando principalmente os territórios quilombolas e a vulnerabilidade social do território.

2.3. Monitoramento e Avaliação

No Novo PNE, no Capítulo 3, Artigo 3º, o qual elenca as diretrizes a serem observadas no PNE, o inciso IX indica que, para cumprimento da ação, é necessária “a integração do monitoramento e da avaliação aos processos de planejamento e de implementação das políticas educacionais. Assim, a partir do diálogo com os componentes do “GT SNE, Financiamento, Monitoramento e Avaliação”, compreende-se que, para monitoramento e avaliação do PNE, é necessário o fortalecimento da

participação social no planejamento da educação no Brasil.

Antes de destinar atenção aos itens de planejamento e participação social no PNE, faz-se importante salientar que um dos pontos principais para o monitoramento é a garantia da governança e transparência dos dados educacionais com recorte socioeconômico e racial. Sem eles, tanto a avaliação quanto o monitoramento não conseguem registrar a veracidade conjuntural dos dados e da superação da desigualdade. Nesse sentido, além do fortalecimento em todos os entes da federação dos conselhos e conferência de participação popular e dos fóruns deliberativos de educação, a qual se refere o Capítulo V, em seus Arts. 7-12, é imprescindível um Sistema de Avaliação Nacional que considere outros indicadores além dos componentes curriculares regulares, como o índice de função social da escola pública (para medir o impacto social da unidade na região) bem como a vulnerabilidade do território.

A respeito dessa participação social na deliberação de políticas para Educação Básica, um destaque para o tema do Objetivo 17 – Participação Social e Gestão Democrática –, cujo caput diz: “Assegurar a participação social no planejamento e na gestão educacional”. Considera-se que os dispositivos elencados para cumprir o objetivo proposto são pertinentes com o princípio democrático, no entanto, recomenda-se acrescentar a participação da “comunidade local” junto ao conceito de “comunidade escolar” nos dispostos nas Estratégias 17.a e 17.b. Isso porque compreende-se que a comunidade local vai além da comunidade escolar, sobretudo quando se refere à participação nas decisões do planejamento, monitoramento e avaliação da educação das associações de bairros e centros comunitários locais.

Reitera-se, ainda, a importância de incluir o conceito de Equidade toda vez que se refere a uma ação que garanta o cumprimento da qualidade educacional no Objetivo 17, de modo que, assim como orienta a EC 59, toda ação de qualidade que envolva a redistribuição da verba pública para educação tenha por diretriz o cumprimento da luta pelo combate às desigualdades, neste caso específico em que se trata do direito à educação da população negra, a desigualdade racial.

3. Propostas de alterações do texto do Projeto de Lei nº 2614/24

<p>Objetivo 17</p>	<p>Assegurar a participação social <u>na concepção da política</u>, no planejamento e na gestão da educação (destaque positivo para a participação social);</p>
---------------------------	---

Meta 17.a	Assegurar que todos os diretores escolares sejam selecionados com base em critérios técnicos e com a participação da <u>comunidade escolar e local</u> ;
Meta 17.b	Com a <u>comunidade escolar e local</u> ;
Estratégia 17.1	Instituir, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes nacionais <u>de qualidade e equidade racial e de gênero</u> da gestão escolar, abrangidas dimensões como a capacidade administrativa, pedagógica e de diálogo com a comunidade local, a qualificação profissional e a proposta de gestão para a escola;
Estratégia 17.2	Instituir, em regime de colaboração, uma política nacional de desenvolvimento para a <u>gestão escolar democrática e antirracista</u> , com vistas a referenciar as competências necessárias ao trabalho dos gestores de escola;
Estratégia 17.3	<u>Garantir</u> a efetivação da gestão democrática da educação por meio das instâncias colegiadas intraescolares e extraescolares, tais como: conselho escolar, grêmio estudantil, <u>associações de moradores</u> , <u>organizações da sociedade civil</u> , associação de pais e mestres, fóruns e conselhos de educação e instâncias colegiadas para a gestão de políticas, o apoio técnico e financeiro e o fortalecimento da participação social;
Estratégia 17.4	<u>Garantir</u> o funcionamento de conselhos escolares para a elaboração, a implementação e a avaliação do <u>projeto político pedagógico</u> da escola, garantida a representatividade dos vários segmentos da comunidade escolar e local;
Estratégia 17.5	<u>Garantir</u> a elaboração do <u>projeto político pedagógico</u> como orientador da gestão escolar <u>democrática</u> ;
Estratégia 17.7	Assegurar as condições para o funcionamento regular <u>das conferências</u> e fóruns de educação como instâncias permanentes e representativas de participação social na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos decenais de educação, <u>orientadas pelos indicadores socioeconômicos educacionais e raciais consolidados</u> , e de coordenação e articulação das conferências de educação, garantida a representatividade, principalmente, de grupos sub-representados;

Estratégia 17.8	Criar mecanismos de apoio técnico às instâncias colegiadas intraescolares e extraescolares para a elaboração, o acompanhamento e o controle social e racial das políticas educacionais;
Objetivo 18	Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta, <u>fluxo e permanência</u> na educação básica;
Meta 18.c	Equalizar a capacidade de financiamento da educação básica entre os entes federativos, com base no CAQ, tendo como referência o padrão nacional de qualidade e equidade, conforme previsto no art. 211, § 7º, e <u>art. 212, parágrafo 3º da Constituição</u> ;
Estratégia 18.1	Aperfeiçoar o mecanismo redistributivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de modo a aumentar a sua efetividade para a redução das desigualdades <u>socioeconômicas e raciais</u> na capacidade de financiamento das redes públicas de ensino e para o aumento da equidade racial e de gênero;
Estratégia 18.2	Instituir os padrões nacionais de qualidade e <u>equidade racial</u> na definição do CAQ como valor de referência para avaliar a adequação do financiamento da educação básica e a necessidade de financiamento dos sistemas de ensino;
Estratégia 18.4	Definir critérios para a distribuição de recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio que considerem a equalização das oportunidades educacionais e as vulnerabilidades socioeconômicas, socioambiental, racial, de sexo, <u>identidade de gênero</u> e regional;
Estratégia 18.5	Suplementar, com recursos oriundos da União, a melhoria das condições de oferta (infraestrutura escolar, equipamentos, mobiliário, alimentação, transporte, tecnologia digital, entre outros) e apoiar a valorização e <u>formação inicial e continuada</u> dos profissionais da educação básica pública;
Estratégia 18.7	Vincular a receita resultante de <u>impostos e impostos de grandes fortunas</u> e contribuições ao investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Público – MDE, e buscar novas fontes de financiamento;

Estratégia 18.10	Alinhar a legislação orçamentária (Plano Plurianual - PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e Lei Orçamentária Anual - LOA) às disposições dos planos nacional, estaduais e municipais de educação.
-------------------------	--

4. Sugestões de novas propostas

Estratégia 17.6:	Garantir a efetividade dos mecanismos de comunicação entre a comunidade escolar, a comunidade local e a sociedade civil, com o objetivo de fortalecer os vínculos democráticos entre a comunidade escolar e a comunidade local;
Estratégia 17.10	Garantir a representatividade racial dos conselhos de educação nacional, estadual e municipal proporcional à composição racial de cada unidade federativa, para o fortalecimento das políticas de gestão democrática com equidade;
Meta 18.e	Garantir 3% (três por cento) do PIB para a efetivação de políticas de equidade racial na educação básica, no decênio. (Estratégia será o VAAR);
Estratégia 18.1	Aperfeiçoar o mecanismo redistributivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de modo a aumentar a sua efetividade para a redução das desigualdades socioeconômicas e raciais na capacidade de financiamento das redes públicas de ensino e para o aumento da equidade no acesso dos alunos aos recursos públicos da educação básica;
Estratégia 18.14	Assegurar que a política de equidade na educação básica seja efetivada através do uso de 3% do PIB via VAAR, ao longo do decênio;
Estratégia 18.15	Garantir a governança e a transparência dos dados socioeconômicos educacionais e raciais.

Considerações

O histórico da política educacional no Brasil revela um enorme gargalo quando o assunto é inclusão da população negra. Voltando ao passado recente, vale lembrar que, na Constituição Federal de 1934, aquela que para muitos educadores contemporâneos é considerada uma carta de avanço quando o assunto é direito à educação, traz no seu artigo 138, item b, que uma das incumbências da União quanto à educação nacional é “o incentivo à eugenia”. Embora pareça que a distância temporal é longínqua, esse decreto tem 90 anos, ou seja, significativa parcela da geração de pessoas negras que nasceram em 1924, viveram, em média, 75 anos e morreram em meados dos anos 2000 passaram a fase da infância tendo que, além de negar sua negritude, aceitar a civilidade através do branqueamento que, inclusive, se convencionava como uma política de Estado, com uma “incumbência da União”;

Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando modificada pela Lei 10.639/03, inicia o lento mecanismo de reparação histórica solicitada pelo Movimento Negro. Fato que justifica a luta por proposições mais justas na configuração do Plano Nacional de Educação.

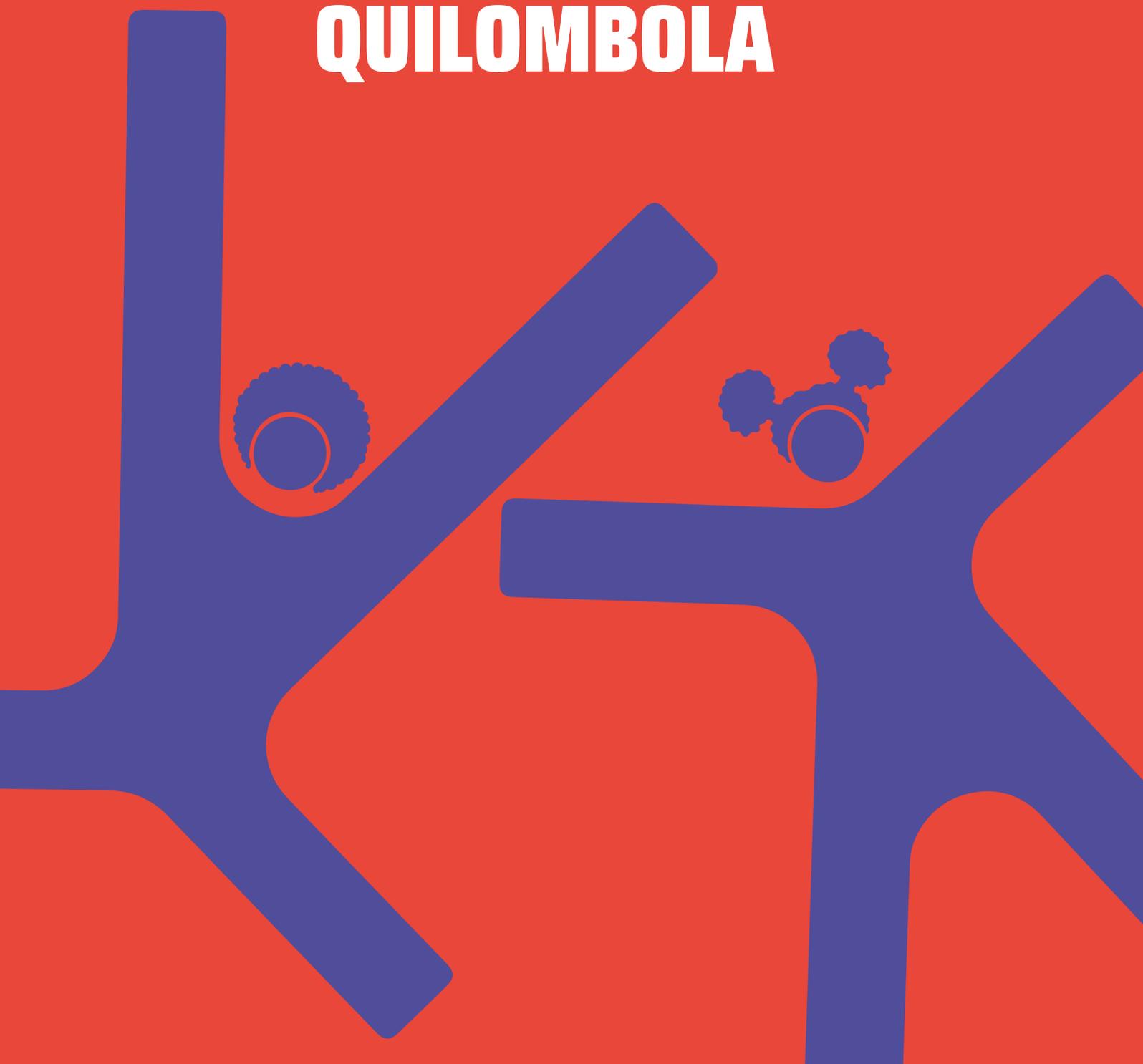
Referências

BRASIL. Projeto de Lei 2414/2024. Institui o Plano Nacional de Educação - 2024-2034. Brasília, MEC, 2024.

BRASIL. Lei 10.639/03 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional 59, modifica, entre outros, o artigo 213, 214 da Constituição Federal. Brasil, Congresso Nacional, 2009.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA



Nota Técnica para a CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas) – sobre o Projeto de Lei nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034) centrado na Educação Escolar Quilombola.

Lucilene Costa e Silva¹

Givânia Maria da Silva²

Introdução

Na presente nota técnica, serão apresentadas as Metas e Estratégias contidas no PL nº 2614/2024, que estão passíveis de acréscimo ou mudanças no seu texto, tendo como base o Relatório do Planejamento do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ 2025, ocorrido no Recife/PE entre os dias 17 e 21 de dezembro de 2024, que teve como um dos objetivos discutir as metas e estratégias para a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Fundada em 1996, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) tem como objetivo representar e apoiar as comunidades nas suas diversas demandas apresentadas pelas coordenações, associações, conselhos e comissões que compõem o corpo da organização. Desde sua fundação, a CONAQ vem se debruçando e se deparando com um conjunto de questões estruturais, muitas delas oriundas do racismo. Segundo os dados do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – as escolas localizadas nos territórios quilombolas são as que possuem as piores condições de funcionamento. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2022, informa que a população quilombola, entre 15 e 35 anos de idade, possui 2,7% a mais de analfabetos, ou seja, muito acima da média nacional, que já não é baixa³.

1 Professora Aposentada da SEE/DF; Graduada em Pedagogia (UCB); Especialista em Culturas Negras (UnB); Especialista em Gestão da Educação para Temas Contemporâneos (UFTO); Mestra em Gestão de Políticas Públicas e Gestão da Educação (UnB); Integrante e Professora Formadora em Relações Raciais do Instituto Horizonte do Distrito Federal.

2 Professora Quilombola e Pesquisadora, Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação e Doutora em Sociologia (UnB). Integrante do NEAB/Geppherg/UNB. Associada e Coordenadora das áreas científicas da ABPN; Cofundadora da CONAQ; Coordenadora do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ; Integrante da Rede de Ativistas do Fundo Malala no Brasil e Conselheira do Conselho Nacional de Educação – CNE.

3 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais#:~:text=De%20acordo%20com%20informa%C3%A7%C3%B5es%20coletadas,para%20esse%20grupo%20de%20idade. Acesso em: 6 mar. 2025.>

Ciente desse quadro e da importância da educação formal como direito de todos e todas e da responsabilidade do Estado brasileiro com o desenvolvimento das comunidades quilombolas, a CONAQ volta-se para a legislação vigente nos três níveis: nacional, estadual e municipal, no sentido de garantir o direito à educação da qualidade, com respeito à cultura, saberes, práticas e peculiaridades de cada território quilombola. O Projeto de Lei nº 2.614/2024 torna-se um instrumento legal de suma importância para a defesa e ampliação dos direitos da população estudantil em todo o Brasil e, de forma especial, dos quilombos, por intermédio das diretrizes ainda em fase de formulação e reformulação, a fim de pautar os governos em âmbito federal, estadual e municipal para a implementação da política pública da Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, cumpre evidenciar que escola quilombola é toda aquela localizada em território quilombola, conforme determina a Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os direitos relacionados à educação e defendidos pela CONAQ estão assegurados em um conjunto de artigos da Constituição Federal de 1988, respaldados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei nº 9.394/1996, que regulamenta a educação brasileira, fundamentada em princípios, elencados no artigo 3º da referida Lei como igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a valorização das experiências extraescolares, a consideração com diversidade étnico-racial e outros princípios que amparam as justificativas para a construção de um modo de fazer e de pensar uma pedagogia para a Educação Escolar Quilombola.

Sobre essa perspectiva de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), conforme Parecer CNE CEB nº 16, de 2012, indicam que:

[...] a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (p. 42).

Por meio das reivindicações apresentadas em eventos, como o citado acima, percebe-se que as comunidades quilombolas ainda enfrentam situações de

desigualdades que marcam a trajetória educacional das crianças e jovens, privando-os do pleno desenvolvimento intelectual, físico e psicossocial, embarreirando o acesso aos níveis mais avançados da educação brasileira.

Com características e necessidades muito próprias, sem, contudo, se desligar da organização da educação nacional, no mesmo Parecer, as diretrizes de implementação da Educação Escolar Quilombola apontam:

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (p. 26).

As condições desiguais, na comparação com a educação básica geral, apresentam precariedades em relação ao acesso, sucesso e permanência da juventude quilombola nas comunidades de origem para concluir a trajetória da educação básica. Conforme o texto das DCNEEQ colacionado abaixo:

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica (p. 26).

Essas ausências de estruturas e equipamentos públicos nos territórios quilombolas ferem a CF/88, em seu artigo 208, inciso VII, e descumprem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois em seu artigo 2º, dispõe que:

Art 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, grifo nosso)

Igualmente, reafirma essa premissa no artigo 3º da mesma Lei:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (grifo nosso).

Tais legislações amparam todo o trabalho que virá a seguir no sentido de analisar as Metas e Estratégias contidas no PL nº 2.614/2024, baseadas no Relatório do Planejamento Nacional de Educação da CONAQ, para que as necessidades das comunidades quilombolas sejam atendidas nas diferentes esferas, federal, estadual e municipal.

O Plano Nacional de Educação é um mecanismo de planejamento e gestão da educação. Como tal, tem importância singular no sentido de buscar tratamento adequado para as diferentes modalidades de educação existentes no Brasil e superar desigualdades sociais por meio de políticas focais para os quilombos de acordo com cada um dos territórios e suas necessidades demandadas em forma de metas e estratégias que serão tratadas com base no relatório já mencionado.

Algumas proposições e sugestões oriundas dos fóruns de educação quilombola serão apresentadas em diálogos com o intuito de tornar o texto do PL em questão mais nítido, exequível e cumpridor das legislações de combate ao racismo e da implementação das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB PL nº8/2012).

Considerações

As lideranças e docentes participantes do Seminário Nacional Presencial de Educação Escolar Quilombola em 2024, no Recife, os integrantes do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, representaram todas as regiões, estados, biomas e municípios que possuem comunidades quilombolas, apresentaram inúmeras dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes nos quilombos do Brasil. E essas dificuldades, entre outras consequências, embarrearam a possibilidade de desenvolvimento pleno e integral das crianças, dos jovens e dos adultos das comunidades.

Entre os mais frequentes desafios e demandas apresentadas pelas cinco

regiões brasileiras, estão os projetos de nucleação, desativação/fechamento de escolas, insuficiência de escolas de Ensino Médio, materiais didáticos inexistentes ou desligados das culturas dos quilombos, carência de transporte escolar, alimentação, formação docente e a ausência da educação para a cultura afro-brasileira e africana para a valorização do povo negro e combate ao racismo nos currículos.

Nesse viés, o texto a seguir apresenta algumas considerações sobre o tema e indica reflexões importantes à luz da leitura do PL nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034), que indica algumas proposições de nova redação, inclusão e revisão das metas e diretrizes para torná-lo instrumento utilizado a favor da garantia dos direitos educacionais dos povos quilombolas.

Desafios:

- Suprir a formação docente nas redes de ensino;
- Realizar concurso público específico com a categoria de profissionais educacionais quilombolas;
- Garantir alimentação para oferta de duas merendas aos estudantes que percorrem longa distância;
- Impedir o fechamento das escolas quilombolas;
- Criar mais escolas de ensino médio;
- Implementar o projeto de nucleação;
- Suprir a falta de creches;
- Assegurar a implementação das diretrizes da Educação Escolar Quilombola;
- Melhorar a qualidade dos serviços terceirizados do transporte escolar quilombola;
- Providenciar materiais didáticos e paradidáticos que contenham representações da forma como vivem, das culturas e das tradições das comunidades quilombolas;
- Assegurar a efetiva participação de quilombolas nos conselhos;

- Divulgar o tema da educação quilombola nas grandes mídias;
- Exigir transparência nas informações dos recursos direcionados à educação escolar quilombola;
- Implementar o Protocolo de consulta, apropriar-se sobre essa questão e levar para os territórios;
- Promover a publicação de práticas exitosas na educação quilombola;
- Construir diretrizes dos estados e municípios para a EEQ;
- Implementar e assegurar a escola de tempo integral nos territórios quilombolas.

8 - Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola

Objetivo 8 - Garantir o acesso, a qualidade da oferta e a permanência em todos os níveis, etapas e modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola.

METAS	SUGESTÕES PARA AS ESTRATÉGIAS
<p>8.1 - Assegurar a formação básica comum, a definição de matrizes curriculares das redes de ensino e projetos pedagógicos das escolas em territórios quilombolas que respeitem as culturas das comunidades, por meio do aperfeiçoamento das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola.</p>	<p>8.1 - Acrescentar em territórios quilombolas.</p>
<p>8.2 - Garantir, nos currículos das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com o objetivo de considerar a riqueza e a contribuição da diversidade negra, quilombola e indígena para a compreensão da cultura e da história nacional.</p>	<p>8.2 - Acrescentar história africana (nossa história não começa na escravidão. A base é africana).</p>

<p>8.3 - Ampliar a produção de materiais didáticos específicos com a autoria quilombola e indígena, e a elaboração de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, bem como a identidade cultural das comunidades do campo, das águas e das florestas, seus territórios indígenas e quilombolas.</p>	<p>8.3 - Acrescentar a autoria quilombola, indígenas e quilombolas (identidade cultural com produção e autoria de). Depois de floresta acrescentar seus territórios.</p>
<p>8.4 - Implementar, prioritariamente, em todas as escolas quilombolas, currículos alinhados às diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola e da educação do campo, pautados na pedagogia da alternância, com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na educação básica, além de fortalecer a identidade cultural e o bem viver dessas populações.</p>	<p>8.4 - acrescentar na redação - implementar, prioritariamente;</p>
<p>8.5 - Criar as categorias Escola e Professor Indígena no âmbito das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, respeitados os projetos pedagógicos diferenciados, com o objetivo de promover a equidade de acesso e os direitos de aprendizagem dos estudantes indígenas.</p>	<p>8.5 - Criar a categoria professor quilombola;</p>
<p>8.7 - Fomentar a oferta de ensino médio e de educação de jovens e adultos para estudantes indígenas, quilombolas e do campo, das águas e das florestas, em seus territórios, preferencialmente na forma articulada à educação profissional e tecnológica e alinhados aos arranjos produtivos locais e às demandas de suas comunidades, com o objetivo de preservar as especificidades linguísticas, identitárias e culturais, reduzir o abandono e a evasão escolar e promover a inserção desses estudantes ao mundo do trabalho.</p>	<p>8.7- Depois de floresta acrescentar em seus territórios;</p>

<p>8.10 - Instituir política nacional de produção e distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários para estudantes e profissionais do magistério, garantindo a participação e autoria das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, das águas, das florestas e das instituições voltadas a essas comunidades.</p>	<p>8.10 - Trocar o preferencialmente por: garantindo/assegurando a participação e autoria.</p>
<p>8.14 - Ampliar em 50% a oferta de cursos de formação inicial, inclusive segunda licenciatura, e de formação continuada, em especial cursos de especialização e mestrado para estudantes e profissionais da educação indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola, com o objetivo de garantir a adequação da formação docente na educação básica e fortalecer a identidade cultural e o bem viver dessas populações em seus respectivos territórios.</p>	<p>8.14 - ampliar em 50%.</p>
<p>8.16 - Incentivar e garantir a criação de planos de carreira e a realização de concursos públicos específicos para profissionais do magistério indígenas, do campo e quilombolas em 50% até o final do plano e incentivar a seleção de profissionais provenientes das comunidades, com o objetivo de garantir o efetivo exercício da docência e a formação adequada ao componente curricular lecionado nessas modalidades, além do fortalecimento do modo de vida dessas populações nos seus respectivos territórios.</p>	<p>8.16 - Garantir a criação de planos de carreira... 50% de professores quilombolas até o final do plano.</p>
<p>8.17. Garantir a escuta e a consulta de representantes das comunidades indígenas, do campo e quilombolas nos processos seletivos de profissionais para a carreira do magistério, conforme a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).</p>	<p>8.17 - Acrescentar após escuta a palavra consulta (escuta e consulta).</p>

18 – Financiamento e Infraestrutura

Objetivo: em todas as modalidades de ensino

METAS	SUGESTÕES PARA AS ESTRATÉGIAS
<p>18.b: Alcançar o investimento por aluno considerando as especificidades da Educação Escolar Quilombola e Indígena em Educação Básica como percentual do PIB per capita equivalente à média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), até o quinto ano de vigência deste PNE, e o equivalente ao Custo Aluno Qualidade (CAQ), previsto no artigo 211, § 7º da Constituição Federal, até o final do decênio.</p>	<p>18b – Acrescentar especificidade no CAQ para indígenas e quilombolas;</p>
<p>18.d: Reduzir as desigualdades nas condições de oferta da infraestrutura escolar, considerando as especificidades da educação quilombola, indígena e do campo, de modo a atender ao padrão nacional de qualidade pactuado na forma prevista no artigo 211, § 7º, da CF/88.</p>	<p>18d considerando as especificidades indígenas, quilombola e do campo;</p>
<p>18.1: Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de modo a aumentar a sua efetividade para a redução das desigualdades na capacidade de financiamento das redes públicas de ensino e para o aumento da equidade no acesso dos alunos aos recursos públicos da educação básica.</p>	<p>18.1 Desenvolvendo linhas e estratégias específicas para a educação quilombolas, indígena e do campo;</p>
<p>18.2: Instituir os padrões nacionais de qualidade e definir o CAQ, considerando as especificidades dos povos quilombolas, indígenas e do campo como valor de referência para avaliar a adequação do financiamento da educação básica e a necessidade de financiamento dos sistemas de ensino.</p>	<p>18.2 Considerando as especificidades dos povos quilombolas, indígenas do campo...</p>

<p>18.4: Definir critérios para a distribuição de recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio que considerem a equalização das oportunidades educacionais e as vulnerabilidades socioeconômicas, socioambientais, raciais, étnicas e socioculturais, de sexo e regionais.</p>	<p>18.4 Acrescentar étnico e sociocultural;</p>
<p>18.5: Suplementar, com recursos oriundos da União, a melhoria das condições de oferta (infraestrutura escolar, equipamentos, mobiliário, alimentação, transporte, tecnologia digital, entre outros) e apoiar a valorização e a formação dos profissionais da educação básica pública em todas as modalidades de ensino.</p>	<p>18.5 Em todas as modalidades de ensino;</p>
<p>18.6: Promover, em regime de corresponsabilidade da União, dos estados e do Distrito Federal, a irredutibilidade do Valor Anual por Aluno (VAAF), mínimo nacional do Fundeb, e a equalização da capacidade de financiamento das redes públicas de ensino em cada unidade da federação, considerando as especificidades étnico-raciais ao longo do decênio, com base no Valor Anual Total por Aluno (VAAT) mínimo nacional.</p>	<p>18.6 Vat (considerar as especificidades étnico-raciais). pensar como colocar .(amplo , sem foco)</p>
<p>18.8: Vincular parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo, mineração e energia renovável, e gás natural à MDE.</p>	<p>18.8 Acrescentar mineração e energia renovável;</p>
<p>18.9: Criar primeiro ano de vigência da Lei, priorizando os grupos vulnerabilizados economicamente; um plano decenal de investimento em infraestrutura educacional, em regime de corresponsabilidade entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que considere recursos orçamentários, incentivos fiscais, crédito de bancos de desenvolvimento e fontes alternativas de recursos para despesas de capital.</p>	<p>18.9 Criar no primeiro ano de vigência da lei. Priorizando os grupos vulnerabilizados economicamente;</p>

<p>18.11: Aperfeiçoar os instrumentos de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas de investimento em infraestrutura educacional, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino.</p>	<p>8.11 Considerando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino; (a política em si já considera).</p>
<p>18.13: Aprimorar o controle interno, externo e social do uso dos recursos públicos da educação, garantindo a participação de quilombolas e indígenas nos órgãos de controle.</p>	<p>18.13 Garantindo a participação de quilombolas, indígenas... Nos órgãos de controle.</p>

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. SENADO FEDERAL - Secretaria de Editoração e Publicações, Coordenação de Edições Técnicas, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=%C2%A7%20%C2%BA%20Para%20fixa%C3%A7%C3%A3o%20inicial,Art.> Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União - Seção 1, 20/11/2012, Página 8. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 28 fev. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais>. Acesso em: 26 fev. 2025.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

<http://portal.mec.gov.br/formacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA



Nota Técnica – Análise sistemática do projeto de Lei do Plano Nacional de Educação sob a perspectiva da Educação Inclusiva

Luciana Viegas⁴

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulado por dispositivos legais que garantem a promoção de um ensino de qualidade, equitativo e universal. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) desempenha um papel central na definição de metas e estratégias para a formulação das políticas educacionais do país ao longo de dez anos. A presente Nota Técnica tem como objetivo realizar uma análise sistemática do Projeto de Lei (PL) do PNE 2024-2034, com ênfase na educação inclusiva, e propor emendas e novos direcionamentos que ampliem a equidade e o acesso universal à educação – especialmente para estudantes com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados.

A análise aqui apresentada baseia-se em discussões realizadas por grupos de trabalho (GTs), com destaque para aqueles dedicados à educação antirracista e à inclusão de alunos com necessidades específicas. A partir dessas discussões, foram identificadas lacunas significativas na proposta atual, dentre as quais se destacam: a ausência de diretrizes específicas para a educação inclusiva, metas pouco detalhadas para a formação de professores especializados e a necessidade de uma abordagem interseccional que contemple as diversas dimensões da diversidade (gênero, raça e deficiência).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A implementação de uma educação inclusiva no Brasil possui raízes históricas ligadas à democratização do ensino e à ampliação dos direitos civis. A Lei de Diretrizes

⁴ Luciana Viegas é autista, mulher preta e mãe de um menino autista não oralizado. Formada em Pedagogia, é Pós-Graduada em Direitos Humanos e Lutas Sociais pela UNIFESP. Desde 2014, atua como Educadora Popular e Inclusiva. Foi selecionada para a Coorte de 2024 do Ford Global Fellowship, iniciativa de aceleração e suporte a líderes globais. Também foi eleita D-30 Disability Impact List pela Diversability em 2022. Em 2020, criou a página de Instagram @umamaepreetaeautistafalando para falar sobre seu diagnóstico de autismo tardio e a vida de uma mãe preta neurodivergente. Seu escopo de atuação nas redes sociais cresceu e, em suas páginas, fala sobre outros temas, como direitos humanos e as lutas anticapacitistas e antirracistas, o que a credenciaram como conselheira Ad Hoc da UNESCOAST TRANSCRITIVA. Também é Idealizadora do #MovimentoVidasNegrasComDeficiênciaImportam.

e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece princípios e diretrizes essenciais, enfatizando a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Em paralelo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, representou um avanço ao promover a integração dos alunos do público-alvo da educação especial no ensino regular, indo além do acesso e garantindo o direito à aprendizagem em condições de igualdade.

Esses marcos legais são fundamentais para a consolidação de um paradigma que se afasta dos modelos excludentes e segregacionistas, valorizando as potencialidades de cada indivíduo. A adoção de práticas pedagógicas adaptadas, a promoção da acessibilidade física e digital e a capacitação contínua dos profissionais da educação são pilares indispensáveis para transformar a realidade das escolas brasileiras. Contudo, a análise crítica do PL do PNE 2024-2034 revela que, apesar dos avanços teóricos, persistem desafios significativos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. ANÁLISE DAS PROPOSTAS EXISTENTES NO PL DO PNE

O Projeto de Lei que orienta o PNE 2024-2034 apresenta diretrizes e metas relevantes para a formulação de políticas educacionais, mas a avaliação realizada pelos GTs em educação inclusiva aponta fragilidades que comprometem sua efetividade. A seguir, são destacados os principais pontos críticos:

3.1. Lacunas Identificadas

- Ausência de Diretrizes Específicas para a Educação Inclusiva:

A proposta atual não apresenta orientações detalhadas que assegurem a inclusão plena de alunos com deficiência e outros grupos vulneráveis. Apesar do compromisso com a equidade, a falta de metas claras e ações definidas impede a obtenção de resultados efetivos na prática.

- Formação de Professores e Profissionais da Educação:

Há uma insuficiência de metas voltadas à formação inicial e continuada dos docentes em práticas inclusivas. Dados recentes indicam que apenas uma parcela reduzida dos professores recebeu capacitação específica em educação especial e inclusão, prejudicando a qualidade do atendimento aos estudantes que necessitam de adaptações curriculares e metodológicas.

- **Enfoque Limitado na Interseccionalidade:**

Embora o PL reconheça a diversidade, falta uma abordagem que integre de forma articulada as questões de gênero, raça e deficiência, limitando a eficácia das políticas no combate às múltiplas formas de exclusão social e educacional

- **Acesso Versus Permanência e Sucesso Escolar:**

A proposta demonstra uma ênfase maior no acesso à educação, mas dedica pouca atenção à permanência dos alunos na escola e ao seu desempenho acadêmico. A inclusão deve ir além da matrícula, exigindo mecanismos de apoio contínuo e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante.

4. PROPOSTAS DE EMENDAS E NOVAS DIRETRIZES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Diante das lacunas identificadas, torna-se imprescindível a inclusão de novas metas e estratégias que possibilitem a construção de um sistema educacional inclusivo. As propostas de emendas visam estruturar ações que ampliem o acesso e assegurem a qualidade da inclusão em todos os níveis de ensino.

4.1. Inclusão de Metas e Estratégias Relacionadas à Educação Inclusiva

- **Meta 4.a: Formação de Professores e Profissionais da Educação:** Propor a inclusão de uma meta específica que garanta a formação inicial e continuada dos docentes em práticas inclusivas e temas de diversidade na perspectiva de modelo social de deficiência. Essa iniciativa visa capacitar os profissionais para a utilização de metodologias pedagógicas adaptadas e tecnologias assistivas, criando ambientes escolares mais acolhedores e eficientes para alunos com deficiência.

- **Estratégia 4.5: Programas de Formação Permanente:** Desenvolver programas de formação permanente que atendam tanto à formação inicial quanto à atualização dos professores, assegurando que as metodologias adotadas estejam alinhadas com as necessidades dos alunos e com os preceitos da LDB e da PNEEPEI.

- **Estratégia 5.3: Incorporação de Conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e História do Movimento de Pessoas com Deficiência:** Implementar, em todas as etapas do processo educacional, a Lei 10.639/03, promovendo uma abordagem transversal que integre conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e

africana, e história do movimento de pessoas com deficiência, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e o fortalecimento da identidade dos alunos.

- **Estratégia 8.7: Promoção da Acessibilidade Digital e Física:** Assegurar que todas as instituições de ensino adotem medidas que garantam a acessibilidade, tanto física quanto digital, por meio da implementação de tecnologias assistivas e da adaptação dos espaços escolares às necessidades dos alunos com deficiência.

- **Estratégia 8.8: Participação da Sociedade Civil:** Incluir conselhos formados por entidades representativas de pessoas com deficiência na formulação e monitoramento das políticas educacionais, garantindo que as vozes dos diretamente afetados estejam presentes nas decisões.

4.2. Medidas para o Monitoramento e a Implementação da Equidade

- **Meta 17.c: Sistema Nacional de Monitoramento:** Criar um sistema nacional de monitoramento da educação inclusiva que produza relatórios bienais, evidenciando progressos e identificando áreas que necessitam de maior investimento e atenção.

- **Estratégia 17.10: Representatividade nos Conselhos de Educação:** Assegurar a representatividade proporcional de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras e pessoas com deficiência nos conselhos de educação, para que as decisões reflitam a diversidade da população e sejam tomadas de forma democrática.

- **Estratégia 18.15: Base de Dados Nacional:** Consolidar uma base de dados unificada sobre a educação inclusiva, sistematizando informações relativas à matrícula, permanência e evasão escolar dos alunos com deficiência, possibilitando a identificação de desafios e a replicação de soluções em diferentes contextos regionais.

5. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, marcou um ponto de inflexão ao promover a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Desde sua implementação, observou-se um aumento expressivo nas matrículas desses estudantes; contudo, desafios estruturais persistem:

5.1. Desafios Estruturais

- **Infraestrutura Inadequada:** A deficiência na adaptação dos espaços escolares

- tanto em acessibilidade física quanto em tecnologia assistiva - é um obstáculo para a plena participação dos alunos com deficiência que, muitas vezes, enfrentam dificuldades devido à falta de rampas, elevadores, banheiros adaptados e materiais pedagógicos acessíveis.

- **Formação Insuficiente dos Docentes:** Apenas cerca de 10% dos professores receberam formação específica em educação especial e inclusão entre 2014 e 2022, evidenciando uma fragilidade na preparação dos profissionais para atender às diversas necessidades dos alunos.

- **Oferta Insuficiente de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM):** A escassez de Salas de Recursos Multifuncionais, que oferecem suporte pedagógico especializado, é particularmente crítica em regiões com maior vulnerabilidade social (como Norte e Nordeste), limitando o acompanhamento dos alunos com deficiência.

- **Desafios na Educação Bilíngue para Surdos:** Embora a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos - que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português escrito como segunda - seja reconhecida pela LDB, sua oferta é insuficiente, com apenas 65 escolas bilíngues no país em 2023. A inadequação dos materiais didáticos e a falta de profissionais capacitados em Libras agravam o baixo desempenho e elevam as taxas de evasão entre esses estudantes.

5.2. Recomendações para Superação dos Desafios

Para aprimorar a efetividade do atendimento educacional e promover a inclusão, recomenda-se:

- **Expansão das Salas de Recursos Multifuncionais:** Priorizar investimentos para equipar e manter as SRM, com a formação de profissionais especializados capazes de oferecer atendimento individualizado.

- **Formação Continuada e Obrigatória dos Professores:** Instituir programas obrigatórios de capacitação em educação inclusiva e Libras, garantindo a atualização contínua dos docentes e promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

- **Implementação de Avaliações Biopsicossociais:** Adotar avaliações que considerem os aspectos biopsicossociais dos alunos, permitindo diagnósticos precisos e a criação de planos de atendimento personalizados, por meio de equipes multidisciplinares, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015).

- **Ampliação da Oferta de Escolas Bilíngues para Surdos:** Expandir a rede de escolas bilíngues, com especial atenção às regiões onde a oferta é insuficiente, assegurando o direito linguístico da comunidade surda e a adaptação dos currículos às suas especificidades culturais e linguísticas.
- **Revisão Curricular e Desenvolvimento de Materiais Adaptados:** Promover a adaptação dos currículos e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para alunos com deficiência intelectual ou surdez, permitindo uma aprendizagem ativa e inclusiva.

6. SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E MARCO LEGAL

A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade depende do respaldo de marcos legais que orientem a elaboração e a implementação das políticas públicas. Dois documentos fundamentais para essa discussão são:

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** Estabelece os fundamentos do sistema educacional brasileiro, enfatizando a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A LDB exige que as instituições estejam preparadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar.
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):** Instituída em 2008, a PNEEPEI representa um marco na transformação do atendimento educacional para alunos com deficiência, promovendo a inclusão e a adaptação dos currículos. Ela parte do princípio de que a inclusão deve garantir o desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos e o respeito às suas necessidades individuais.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) complementa esses dispositivos, estabelecendo diretrizes para a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência.

7. DISCUSSÃO

A análise crítica do PL do PNE 2024-2034, à luz dos princípios da LDB e da PNEEPEI, demonstra que, embora a proposta contenha diretrizes promissoras, há necessidade de aprimoramentos significativos para alcançar uma educação inclusiva

plena. Entre os pontos críticos, destacam-se:

- **Importância da Formação Continuada dos Docentes:** A capacitação dos professores é crucial para a efetivação da inclusão escolar. Programas de formação continuada devem ser implementados para que os docentes possam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para um ambiente escolar que valorize a diversidade.

- **Necessidade de Infraestrutura Adequada:** Investimentos em acessibilidade física e digital, por meio da adaptação dos prédios escolares, da implementação de tecnologias assistivas e da disponibilização de materiais didáticos adaptados, são essenciais para que os alunos com deficiência possam usufruir plenamente do ambiente escolar

- **Abordagem Interseccional na Educação:** A integração dos aspectos de gênero, raça e deficiência é fundamental para a construção de políticas inclusivas. Uma abordagem interseccional permite identificar as múltiplas camadas de exclusão e elaborar estratégias que respondam de forma eficaz às necessidades específicas de cada grupo.

- **Monitoramento e Avaliação das Políticas Inclusivas:** A criação de um sistema nacional de monitoramento (como previsto na Meta 17.c) possibilita a identificação de pontos críticos e a adoção de medidas corretivas de forma tempestiva, com a participação ativa da sociedade civil por meio de conselhos e fóruns de discussão.

8. CONSIDERAÇÕES

A transformação do sistema educacional brasileiro para que se torne verdadeiramente inclusivo exige um esforço conjunto de gestores, educadores, famílias e sociedade civil. A análise do Projeto de Lei do PNE 2024-2034 evidencia diretrizes importantes, mas também revela a necessidade de um aperfeiçoamento que contemple metas específicas, estratégias robustas de formação continuada e mecanismos de monitoramento efetivos.

As propostas de emendas apresentadas nesta Nota Técnica visam preencher as lacunas identificadas, alinhando o PL com os preceitos estabelecidos pela LDB e pela PNEPEI. É imprescindível que haja um compromisso político e social para que essas medidas sejam implementadas de forma eficaz, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos,

com atenção especial aos estudantes com deficiência e à comunidade surda.

Somente por meio de investimentos consistentes na formação de professores, na adaptação de infraestruturas e na promoção de uma participação ativa de todos os atores envolvidos, será possível transformar a escola em um espaço de equidade, respeito e desenvolvimento integral. A inclusão deve ser entendida como um processo contínuo, que se adapta às novas demandas e realidades da sociedade, permitindo a construção de um sistema de ensino que valorize e respeite a diversidade em todas as suas dimensões.

Referências

BRASIL. [Constituição \(1988\)](#). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva \(PNEEPEI\)](#). Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015](#). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#). Altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

DiverSA - Desigualdade, diversidade e direito à educação no PNE. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desigualdade-diversidade-e-direito-a-educacao-no-pne>

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA



Nota Técnica – O direito à educação da população negra, o Novo Plano Nacional de Educação (2024 -2034) e a formação inicial e continuada do magistério.

Ana Cristina Juvenal da Cruz⁵

A educação das relações étnico-raciais e/ou educação antirracista estrutura-se como um campo epistemológico próprio de pensamento e metodologias em educação cuja centralidade se estabelece nas relações subjetivas e que são perpassadas pelas experiências das pessoas atuantes no campo social. A afirmação de um campo epistemológico reconhece o processo histórico de sua constituição, o alinhamento com uma proposição interdisciplinar e a compreensão de que educação é um processo integral que não compreende apenas uma aquisição de conhecimentos ou tecnologias, mas trata-se da formação no sentido mais forte do termo.

As propostas para a formação inicial e continuada de profissionais da educação atuantes no campo da docência apresentam propostas inclusivas para o campo da formação de professores e professoras e indicam ainda a necessidade de pontos a serem adicionados. Considerando o descumprimento das metas estabelecidas, ao final do decênio do PNE 2014-2024, é necessário garantir, de forma transversal, as medidas para promover articulações eficazes com os mecanismos de formação superior.

O texto em tela tem por objetivo apresentar considerações sobre o eixo de formação inicial e continuada de professores e professoras a partir de um grupo de trabalho realizado na Jornada pela Equidade Racial na Educação, realizada pelo Instituto Peregum, pela UNEafro Brasil e por integrantes de entidades do Movimento Negro.

5 Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP-Assis (2006). Mestre (2010) e Doutora (2014) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com período sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris/França (EHESS). Professora Adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. É Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH - UFSCar), 2020-2024 e Coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, (2021-2023) e (2023-2025). Desenvolve estudos e pesquisas na área de educação das relações étnico-raciais e processos de racialização, estudo e ensino das histórias africanas e afro-brasileiras e da diáspora negra.

1. Formação Inicial

Procedeu-se a uma extração dos termos relacionados à educação das relações étnico-raciais e/ou educação antirracista no texto do PNE, considerando que, avaliando os pontos estratégicos relacionados às questões étnico-raciais no PNE, percebe-se que, de fato, há uma diversidade nas metas e uma mudança em relação ao texto anterior.

1.1 Formação Inicial em Nível Superior

De forma premente, no âmbito da formação inicial, o documento destaca que é fundamental garantir que professoras e professores, docentes da educação básica, possuam formação específica em nível superior, realizada em curso de pedagogia e em licenciaturas nas respectivas áreas. Embora haja a descrição de que essa formação deve incluir a obrigatoriedade de disciplinas específicas que abordem a temática racial, entende-se que tal item deve integrar-se nas modalidades obrigatórias dos cursos de formação em nível de graduação.

Embora tenhamos a alteração da LDB que já inclui tais conteúdos, ainda não é visível em todos os cursos de graduação em licenciatura a presença desses conteúdos. Assim, é fundamental que, em todos os cursos de formação de professoras e professores, os conteúdos sejam contemplados em disciplinas específicas, ministradas por pessoas com formação no tema. Tal prática deve estar em consonância com a garantia da autonomia universitária que deve estabelecer as condições institucionais para a existência desses conteúdos. Uma articulação necessária deve considerar a transversalidade dos conteúdos que devem aparecer em outras disciplinas na formação inicial e continuada. Tal medida pode dirimir casos em que cursos de licenciatura de áreas específicas, que exigem uma formação adicional em licenciatura, acabem se desconectando de sua área de especialização ao enfrentar um currículo que não contempla adequadamente essa formação. Há uma disputa em relação à autonomia das universidades, mas é necessário pressionar as instituições a entenderem que sua excelência está ligada à forma como elas abordam questões étnico-raciais. Desse modo, os itens descritivos sobre tal temática devem aparecer no item 16, Profissionais da Educação Básica, integrando a centralidade do currículo (16.3) e da educação das relações étnico-raciais (16.7).

2. Formação Continuada em Nível Superior

No que se refere à formação continuada, no item 16 – Profissionais da Educação Básica – é explícita a necessidade de que haja uma política sistêmica de

formação em serviço que garanta a apreensão de conteúdos e o acompanhamento dos conteúdos nas práticas pedagógicas. Em geral, observa-se que os cursos de formação continuada promovem o encontro com conteúdos teóricos, mas, ao término da formação, as professoras e professores sentem a necessidade de um trabalho de orientação para a efetiva aplicação dos conteúdos realizados. Esse trabalho deve ser realizado junto a uma metodologia de aplicação dos conteúdos de modo a permitir que sejam realizados nas modalidades de ensino da educação, de tal forma que sejam consideradas as necessidades específicas de formação de bebês, crianças, jovens e pessoas adultas em seus tempos de formação.

A obrigatoriedade e a especificidade das questões étnico-raciais, além da sua inclusão como parte das ações de formação inicial, devem compor a formação continuada, os modelos de aperfeiçoamento, as especializações e a pós-graduação em mestrado e doutorado. Assim, cabe uma formação pedagógica para atuação no magistério superior, com formação em mestrado e doutorado. Em paralelo, é fundamental o estabelecimento de uma estrutura de financiamento à pesquisa com enfoque na formação das variadas modalidades da educação profissional e tecnológica, educação de jovens e pessoas adultas, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial na perspectiva inclusiva e educação bilíngue de pessoas surdas, educação integral, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para as relações étnico-raciais e educação anticapacitista.

Ainda cabe indicar a formação em questões relacionadas a gênero e sexualidade. É digno de nota que, na proposta do PNE, estão ausentes indicações para dirimir as disparidades de gênero entre bebês, crianças, jovens e pessoas adultas em seus tempos de escolaridade, cuja formação para professoras e professores é fundamental e em articulação com a temática racial considerando bebês, crianças, jovens e pessoas adultas negras.

2.1 Formação em serviço

Um ponto relevante que se deve considerar no texto é que professoras e professores enfrentam dificuldades para fazer relatórios devido à carga horária pesada, o que prejudica o acompanhamento. O item 16.19 indica a descrição das condições de trabalho permanente, mas é ausente uma proposição sobre esse tema. É essencial que a formação inclusiva seja integrada ao horário de trabalho, garantindo que professoras e professores possam acessar a formação integrada ao seu efetivo trabalho nas unidades escolares. É importante considerar estratégias de formação

em serviço e parcerias institucionais que possam garantir esse acesso, utilizando as estruturas existentes como o horário de ATCP (Atividades de Tempo Complementar). Assim, deve-se considerar a formação continuada como parte do trabalho docente, garantindo financiamentos (bolsas, salários, incentivos, bonificações etc.) para que a formação continuada seja integrada ao desenvolvimento profissional de educadores e educadoras.

3. Formação e Avaliação

Considera-se, para tais indicações, uma regulação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), como indicada e referenciada no texto da CONAE 2024. A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) deve ainda considerar tal proposta. Medidas como essa são cruciais para serem usadas para monitorar o desenvolvimento das discussões sobre a temática racial.

No conjunto de medidas relacionadas ao acompanhamento e avaliação, é crucial elaborar e aplicar medidas relacionadas à participação e corresponsabilização de estados e municípios, definidos os protocolos de orientação e não apenas direcionadas para as escolas, destacando tal indicação no ponto 16.25, dedicado à política intersetorial.

Além disso, é necessário considerar como essas questões podem ser integradas nas instâncias institucionais de estados e municípios. Os estados e municípios devem estar articulados com conselhos estaduais e municipais de educação e instâncias para garantir que a temática seja abordada de forma eficaz. Há dois pontos principais a serem considerados: a criação de um programa de formação com metas e indicadores e a inclusão de questões étnico-raciais nos currículos. Uma das estratégias é inseri-las, de fato, nos sistemas educacionais. É crucial que as pessoas que ocuparão cargos estratégicos estejam bem posicionadas nesse contexto. Não basta participar apenas como professoras e professores ou nas instâncias de formação local; é fundamental garantir a diversidade racial nos postos e posições de decisão que influenciam as políticas locais. Deve-se, assim, fortalecer as estratégias de monitoramento e avaliação dos cursos de licenciatura, garantindo uma formação cientificamente orientada em educação das relações étnico-raciais, evitando medidas que levem à precarização e desqualificação do trabalho docente.

Ainda, a questão das problemáticas nos contextos educacionais, nas salas de aula, tem empobrecido o debate sobre raça, e também sobre gênero e sexualidade. Não são identificadas na proposta metas efetivas de combate à desigualdade e extinção

das formas de desigualdade entre gêneros nos agrupamentos de estudantes. Ainda no topo dessa hierarquia, além de muitas vezes haver uma resistência em abordar esses temas, isso leva a uma sensação de limitação por parte dos profissionais da educação que desejam discutir essas questões. Embora haja lideranças comprometidas com a política educacional, a questão racial continua sendo negligenciada.

3.1 Formação, currículo e material didático-pedagógico

Dentre os aspectos apontados, destaca-se que, embora existam diferentes materiais didáticos em muitas modalidades, professoras e professores, muitas vezes, se deparam com materiais sem saber como aplicá-los em suas práticas pedagógicas. Há, portanto, uma disparidade entre a aquisição de conteúdos específicos e as formas de sua utilização metodológica na prática docente. A formação continuada tem o objetivo de impactar significativamente a prática docente, ajudando os professores a identificarem materiais inadequados e a operacionalizá-los corretamente. Após a implementação da Lei 10.639, surgiram diversos materiais didáticos sobre a temática, mas, enquanto alguns são de qualidade, outros podem ser inadequados ou até mesmo racistas. Outro ponto estratégico é garantir que a formação continuada seja extensiva e inclua acompanhamento contínuo. É fundamental que a formação não se limite à teoria, mas também se integre à prática pedagógica. Assim, a teoria e a prática devem trabalhar juntas de forma coesa e contínua, fazendo parte integral da prática educativa.

3.2 Formação, relações sociais e subjetividades

Um dos aspectos fundamentais discutidos e que a abordagem deve ser considerada na estrutura do PNE são as dimensões sociais e subjetivas que embasam a prática pedagógica, objeto do item 16.12. Considerando que a educação é pautada no encontro e que as relações sociais são impactadas pelas subjetividades, é necessário entender questões básicas, como as especificidades do corpo negro e suas subjetividades na área da saúde, por exemplo. É preciso ter uma formação abrangente, que inclua práticas pedagógicas cientificamente embasadas e que estejam alinhadas com a formação epistemológica dos professores e das professoras em educação das relações étnico-raciais, considerando aspectos históricos, territoriais, integrados às ciências exatas e biológicas, e considerar como cada área exige uma formação mais específica.

Percebe-se uma demanda do corpo discente em formação superior para que esses conteúdos sejam efetivos em sua formação. As disciplinas oferecidas como

eletivas nas universidades, ainda que eventualmente não atribuam pontos ou créditos obrigatórios, atraem estudantes de diversas áreas, não apenas das ciências humanas. Independentemente da disciplina, é crucial que todas tenham uma perspectiva interdisciplinar e plural. Especificamente, há demanda para que os currículos sejam pluralizados com autoras e autores advindos de várias regiões, não apenas centradas na região da Europa e que, por vezes, não abordam as questões pertinentes ao Brasil. Uma pluralidade geográfica da bibliografia disponibilizada é fundamental.

4. Propostas de alterações no texto do Projeto de Lei nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024)

Estratégia 16.2: Fomentar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura, com vistas à melhoria da formação inicial e continuada, das práticas de ensino, dos currículos e dos estágios para o efetivo exercício da docência, em especial no que se refere à relação entre a teoria e a prática pedagógica.

Estratégia 16.3: Fortalecer as políticas de avaliação, de regulação e de supervisão e acompanhamento dos cursos de formação docente, constituindo uma integração entre currículo e formação, com base na instituição de padrões de qualidade de oferta e de mecanismos de monitoramentos específicos, com o objetivo de assegurar a qualidade das licenciaturas, inclusive aquelas ofertadas na modalidade de ensino a distância.

Estratégia 16.7: Incentivar a formação específica, inicial e continuada, com vistas a atender as particularidades da educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação das relações étnico-raciais, educação especial e educação bilíngue de surdos.

Estratégia 16.12: Promover iniciativas que favoreçam a troca de experiências e práticas entre os profissionais da educação, e destes com as instituições de educação superior, para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, a dimensão plural e as subjetividades nas relações sociais e a socialização das pesquisas e dos trabalhos acadêmicos sobre educação.

Estratégia 16.15: Instituir política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação nas questões de adoecimento, de violência

e de enfrentamento às diferentes formas de assédio, discriminações e preconceito.

Estratégia 16.19: Pactuar, no âmbito das instâncias permanentes de participação e cooperação entre os entes federativos e com a participação de entidades representativas, proposta de referenciais nacionais para carreiras dos profissionais do magistério, com o objetivo de induzir a melhoria dos planos de carreira e garantir condições adequadas de trabalho, com formação em serviço e garantia de licença remunerada para capacitação e a atração e retenção desses profissionais.

Considerações

Quanto aos desafios e ao contexto atual, aborda-se a existência de uma “plataformização” da formação, ou seja, um modelo que prioriza uma formação pautada na entrega de certificados e documentos comprobatórios de cursos, mas distante da efetiva demonstração da prática pedagógica. Tal questão não se opõe ao incentivo à formação para qualificação e progresso profissional, mas essas proposições precisam estar articuladas entre a aquisição de conhecimentos e a qualificação junto a medidas de efetivas formas de aplicação na prática pedagógica. Deve-se manter a garantia dos conteúdos obrigatórios e a formação acelerada.

É crucial desenvolver estratégias para combater os processos de formação acelerada que não se alinham com o campo científico e epistemológico. Deve-se definir o que constitui uma formação qualificada, estabelecendo mecanismos para avaliar a adequação da formação em relação ao conhecimento técnico e científico em educação das relações étnico-raciais. A qualidade da formação deve ser medida pela capacidade demonstrada dos educadores e das educadoras em lidar com o campo científico e epistemológico da educação das relações étnico-raciais. Garantir que a presença de especialistas com “notório saber” complemente, e não substitua, o trabalho dos professores e das professoras com licenciatura. Tal medida visa reconhecer os saberes tradicionais de pessoas vinculadas ao pensamento e à intelectualidade da diáspora africana e afro-brasileira, de modo a garantir a especificidade desses conhecimentos em articulação com os saberes institucionalizados.

Ainda é fundamental garantir o desmantelamento de estratégias de mascaramento de dados e mecanismos de precarização da atuação docente. Em relação ao combate ao racismo, é necessário implementar o monitoramento e a responsabilização de quem comete tais atos. É necessário, ainda, implementar um

monitoramento e uma análise das escolas de período integral. Cabe ainda uma discussão sobre uma política educacional articulada a planos de desenvolvimento econômico e social.

Outro aspecto fundamental é o do fortalecimento e integração das equipes de gestão das redes de ensino e das escolas, no eixo da educação das relações étnico-raciais e/ou da educação antirracista. A articulação com uma política de fomento à pesquisa e cursos que integrem a formação em ensino superior junto a práticas escolares de formação e gestão escolar. Considerando os aspectos mencionados, uma Política Nacional de Educação será condizente com a educação necessária, justa e equânime para todas as pessoas, de todos os pertencimentos étnico-raciais.

Referências

BRASIL. Projeto de Lei 2414/2024. Institui o Plano Nacional de Educação - 2024-2034. Brasília, MEC, 2024.

BRASIL. Lei 10.639/03 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

Brasil. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília: MEC: 2024.

CLIMA E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Nota Técnica – O PL nº 2614/2024 – Plano Nacional de Educação (2024-2034) com foco na Educação Básica: Clima e Antirracismo.

Gisele Brito⁶

Mariana Castro Teixeira⁷

Maíra Rodrigues da Silva⁸

Introdução

O Plano Nacional de Educação é uma ferramenta para balizar a educação brasileira nos próximos 10 anos. Ao discutir, hoje, sobre o PL nº 2614/2024 referente ao período de 2024 a 2034, é fundamental que a sociedade civil organizada e em especial o Movimento Negro estejam atentos para garantir que o debate sobre meio ambiente e Educação Ambiental (EA) inclua as dimensões do racismo ambiental em suas discussões, especialmente no que tange às emergências climáticas, seus efeitos devastadores nos territórios negros e indígenas e todos os demais tipos de violação de direitos territoriais, sejam eles periféricos, quilombolas ou tradicionais.

Por muitos anos, as discussões sobre o meio ambiente e as questões ambientais negligenciaram o debate racial, ignorando a relação entre colonização, escravismo,

6 Coordenadora da Área de Direito a Cidades Antirracistas do Instituto Peregum. Doutoranda e Mestra em Planejamento Urbano pela FAU-USP.

7 Educadora e Pesquisadora Antirracista, trabalha junto ao Núcleo de Estudos Yabás e à Atlântico Sul; editora com formação de professores e produção de material didático na perspectiva da Lei 10.639/2003. Está finalizando o doutorado em Educação e Saúde na UNIFESP, onde é mestra com a dissertação “Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos: a trajetória do livro ‘Para entender o negro no Brasil de hoje’, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga”, e especialista em História da África e do Negro no Brasil pela UCAM. É capoeirista angoleira e coordena o cursinho popular da UNEafro Núcleo Yabás, em Jacareí (SP). Membro do grupo de pesquisa Educação Quilombola da UNIFESP (CNPq) e Pesquisadora Associada à ABPN. Seus estudos abordam temas como: decolonialidade, capoeira de Angola, educação das relações étnico-raciais, Lei 10.639/2003, material didático, educação quilombola, diáspora africana, afrocentricidade e branquitude.

8 Doutoranda e Mestra pelo Programa de Geociências (IG- UNICAMP). Formada em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Paulista. Especialista em Agroecologia e Educação no Campo (FEAGRI- UNICAMP). Atuação nas áreas: contaminação ambiental, ecotoxicologia, fitorremediação, danos ambientais em bacias hidrográficas e em territórios de povos e comunidades tradicionais. Participante do Grupo de Pesquisa e Ação em Conflitos, Riscos e Impactos Associados a Barragens, integrando o grupo de trabalho Meio Físico e Biótico (CRIAB- UNICAMP). Trabalhou como Professora no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu (UNIVIDA/FASAMAR). Atuou como Pesquisadora- Extensionista na Incubadora Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP-UNICAMP). Estagiou no Centro de Solos e Recursos Ambientais (IAC).

capitalismo e meio ambiente/clima. Considerando as comunidades negras e indígenas que mais sofrem com eventos climáticos extremos, é crucial associar o acesso à terra e o seu cultivo às violações territoriais que se desdobram no Brasil desde o colonialismo e estão calcadas no racismo sistêmico capitalista persistente. Desse modo, a Educação Básica brasileira deve contemplar o tema do Clima e Antirracismo como inerente aos programas educacionais que envolvem meio ambiente e educação ambiental.

Os temas ligados ao meio ambiente e educação ambiental surgem com a Política Nacional de Meio Ambiente, de 1981, em especial o art. 2º, que estabelece que a Educação Ambiental deve fazer parte da construção da cidadania, visando a participação social na defesa do meio ambiente, destacando que, no inciso X, haja “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

A Constituição Federal de 1988 inseriu o tema a partir do Capítulo VI – Do Meio Ambiente – onde aparece no inciso VI, do § 1º, do artigo 225, a ideia de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais inovaram ao trazer os PCNs Meio Ambiente e Saúde (1997 e 1998) que inauguraram os temas transversais ao enfatizar a relação natureza e sociedade e o papel das ciências humanas na colaboração da Educação Ambiental de caráter interdisciplinar.

Consolida-se como política pública com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999, a partir da Lei nº 9.795/1999, regulamentada em 2002. Em 2005, é lançado o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA e, em 2010, a Resolução CONAMA que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), marcando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). Se instaura de fato o tema da participação ativa na defesa do meio ambiente como princípios cidadãos e humanísticos da educação brasileira.

Na esteira desse panorama educacional, as Diretrizes mencionam a trajetória da Educação Ambiental a partir da luta dos movimentos sociais (2013):

Os diferentes encontros, como o Fórum Social Mundial, as Conferências Nacionais de Meio Ambiente e as Conferências Nacionais de Educação, tiveram sempre a participação de representantes de ONGs e de movimentos sociais engajados nas questões ambientais, reforçando e mantendo viva a relevância da Educação

Ambiental como fator fundamental para a cidadania e para a perspectiva de criação de um mundo melhor. Nesse contexto libertário é que se consumou, no plano legal, por pressão da sociedade, a conquista da abordagem dada à questão ambiental em nossa Constituição Federal, inclusive com a determinação para que o Poder Público promova a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º, do artigo 225, do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. A essa determinação seguiu-se a edição da Lei nº 9.795/1999, específica para a Educação Ambiental (EA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), da qual decorrem essas Diretrizes.

Nesse sentido, a Educação Ambiental precisa contemplar a luta do Movimento Negro no combate ao racismo ambiental e às desigualdades oriundas das violências territoriais – principalmente nas periferias e quilombos. As desigualdades raciais associadas às de classe e gênero são fruto de um projeto colonial de hierarquização e inferiorização das pessoas negras que deixou suas marcas na história do Brasil. Além disso, as populações negras no Brasil são as que mais sofrem com os impactos dos eventos climáticos extremos, sejam elas periféricas, quilombolas, indígenas ou tradicionais.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, considera os seguintes princípios e finalidades:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.

Vê-se, de início, que a educação, que é dever da família e do Estado, baseia-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e da educanda e foca, além da

qualificação profissional, o seu preparo para o exercício da cidadania. Para isso, a Lei nº 9.394/1996 traz como bases, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Por isso, a garantia de haver na educação brasileira a “consideração com a diversidade étnico-racial” reflete a luta do Movimento Negro por direitos à população negra no Brasil, bem como deve abranger que a discussão sobre meio ambiente e clima estejam em conexão com processos históricos, culturais, sociais e econômicos e com a educação antirracista no compromisso frente à luta contra as violação de direitos territoriais e pela justiça social.

Apesar da obrigatoriedade da LDB e, por conseguinte, da Lei 10.639/2003 e da Lei 11645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade, nos processos educacionais, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e história e cultura indígena, isso ainda não é uma realidade em todos os sistemas educacionais.

Em vigor há 20 anos, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, não é implementada ou tem realização de modo insuficiente em 71% das secretarias municipais de educação no Brasil. Os dados são da pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, conduzida pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana. Participaram do estudo mais de 1.180 secretarias municipais de educação, que representam aproximadamente 21% das redes municipais de ensino no país. Promulgada em 2003, a lei é uma peça fundamental no esforço de combate ao racismo na sociedade brasileira, e tem como objetivo promover a igualdade racial e desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados a partir da educação básica (Souza, 2023).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) afirmam o compromisso pela construção de uma educação básica equânime.

Por isso, as políticas públicas devem ser estruturadas pelo princípio da igualdade e da equidade para serem capazes de amenizar as desigualdades sociais, raciais e os elevados índices de exclusão econômica a que a população negra está submetida. Isso deve-se ao fato de que a maioria da população negra enfrenta extrema pobreza no Brasil.

Em 2021, o rendimento médio domiciliar per capita da população branca, de

R\$ 1.866, era quase o dobro do verificado para a população preta (R\$ 964) e parda (R\$ 945), diferença que se mantém desde o início da série histórica, em 2012. Também no ano passado, os rendimentos foram os mais baixos da série, com maior queda entre os pretos (-8,9%) e pardos (-8,6%). Entre os brancos, a redução de rendimento frente ao ano anterior foi de 6,0% (Agência IBGE-Notícias, 2022).

As iniciativas precisam ser entrelaçadas entre os poderes jurídico, econômico e político, garantindo que todos tenham oportunidades iguais. Para isso, é necessário ter políticas públicas que combatam o racismo institucionalizado, pois este contribui para a manutenção dessas desigualdades.

Logo, a produção do Plano Nacional de Educação constitui-se uma oportunidade ímpar para a sociedade brasileira realizar um passo considerável na constituição da justiça social, garantindo o direito à educação básica como um modo de construção do sujeito de direito, na luta por justiça climática e equidade social e racial. Portanto, é fundamental articular a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação Quilombola com a temática do meio ambiente e da Educação Ambiental no PNE (2024-2034).

Considerações

É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças e adolescentes brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo, também é importante esse conhecimento.

Os quilombos no Brasil são um símbolo da resistência negra e da injustiça territorial que persiste em todo o país, como nas periferias, comunidades indígenas e tradicionais. A relação com o território, desde a dominação colonial, passando pela Lei de Terras de 1850 até a resistência dos escravizados com os quilombos, consolida um legado histórico dessas comunidades como agente de proteção da terra. Essa ação de defensores de territórios é consolidada também a partir do artigo 68 da Constituição Federal que garante “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. O artigo é um marco que define a importância dessas comunidades não apenas como guardiãs dos seus modos de vida secular, bem como mantenedoras do meio ambiente em que elas vivem, garantindo que, com a

posse da terra, esses territórios sejam protetores dos biomas e de toda biodiversidade em que eles estão territorializados.

Tal fato faz dos quilombos, nos dias de hoje, verdadeiras escolas vivas, onde a memória e a tradição quilombola, juntamente com seus modos de vida, contribuem para a conservação e preservação ambiental. São metodologias que ensinam a sociedade a proteção ambiental e, conseqüentemente, a climática nos dias de hoje. Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (2024), é importante conceituar quilombo, pensando os processos de transmissão dos saberes tradicionais, a organização social das comunidades quilombolas, as festas como veículo de educação não formal, as experiências inovadoras em educação em quilombos, a Educação Quilombola e a Lei nº 10.639/2003.

Nessa perspectiva, o PNE (2024-2034) deve contemplar, portanto, a formação de sujeitos de direitos associada aos impactos ambientais e às violências territoriais oriundas da racialização, do capitalismo e do patriarcado. No Brasil, as violações territoriais quilombolas representam um conjunto de ações violentas que impactam diretamente a vida escolar dos(as) estudantes quilombolas, se agravando ainda mais com os impactos causados pelos eventos extremos climáticos. Essa realidade também se estende às periferias urbanas, onde grande parte dos estudantes do ensino básico são atravessados por violências diárias que se acentuam ainda mais com as conseqüências dos eventos extremos que afetam essas sociedades. Dessa forma, é imprescindível tratar nos currículos escolares a Educação Ambiental e as emergências climáticas atreladas ao racismo ambiental.

Nesse sentido, o texto a seguir apresenta algumas considerações sobre o tema e indica reflexões importantes à luz da leitura do PL nº 2614/2024 - Plano Nacional de Educação (2024-2034), indicando algumas proposições de nova redação, inclusão, revisão, dentre outras sugestões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) consideram que:

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do século XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco

enfatazaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea. Vejamos: por todo o Brasil, tanto próximas às grandes cidades, em áreas importantes da agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX, como em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas, são encontradas inúmeras vilas, povoados e comunidades negras. As formações históricas dessas são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de terras de preto. Na complexidade histórica de um campesinato negro no Brasil, no alvorecer do século XX, vemos o surgimento de culturas e identidades no mundo rural. [...] Políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação. Os quilombolas de ontem e de hoje são o Brasil. Se não estiverem contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania (grifo nosso).

Sabemos que a possibilidade de mudanças no texto apresentado ao Congresso não é tarefa fácil para o Movimento Negro, mas também sabemos que é fundamental basilar o debate e apontar para o ponto ideal da política. É com esse objetivo que serão tecidas as sugestões a seguir.

Recomenda-se:

- Articular nos currículos escolares os temas das emergências climáticas atreladas ao racismo ambiental para construção dos educandos e educandas como sujeitos de direitos.
- Exigir a articulação das diretrizes curriculares da Educação Quilombola e da Educação das Relações Étnico-Raciais como um método de ensino para Educação Ambiental e climática.
- Realizar ações articuladas entre as organizações de terceiro setor que realizam

monitoramento do PNE, com compromisso com a equidade racial, justiça ambiental e climática para disseminação de informações.

- Realizar reuniões com instituições governamentais e não governamentais, exigindo o cumprimento da sua função social de monitorar o PNE e o cumprimento das metas e estratégias de equidade racial e justiça ambiental e climática.
- Exigir dos conselhos de educação a corresponsabilidade de monitorarem os sistemas estaduais e municipais quanto ao cumprimento do PNE em relação às estratégias relacionadas ao racismo ambiental e climático.

Propostas:

- No capítulo II Das Diretrizes, art. 3º, sugerimos incluir um adendo ao inciso I: onde se lê: “A visão sistêmica do planejamento da política educacional e a sua relação com outras áreas do desenvolvimento local, regional e nacional”, leia-se: “A visão sistêmica do planejamento da política educacional e a sua relação com outras áreas da transição ecológica no âmbito local, regional e nacional justa e os princípios de justiça climática”.
- No capítulo II Das Diretrizes, art. 3º, sugerimos incluir um adendo ao inciso III: onde se lê: “A promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico”, leia-se: “A promoção da igualdade sociorracial, da justiça climática, da transição ecológica e do desenvolvimento social, cultural e econômico”.
- No capítulo II Das Diretrizes, art. 3º, sugerimos incluir um adendo ao inciso X: onde se lê: “A promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental”, leia-se “A promoção dos direitos humanos, da igualdade sociorracial, do respeito à diversidade, da sustentabilidade socioambiental e justiça climática”.
- No capítulo II Das Diretrizes, art. 3º:
 - Incluir Inciso XI: a integração dos princípios pedagógicos da Educação Escolar Quilombola como um condutor para a aplicação da Educação Ambiental e climática em acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 5 - Aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Incluir Estratégia 5.20: Garantir a obrigatoriedade de que os currículos de todos os níveis educacionais abordem os temas sobre emergências climáticas, justiça climática e racismo ambiental com recorte territorial no qual a Unidade Escolar esteja inserida.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 8 – Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola:

Estratégia 8.8, onde se lê: “Implementar padrões nacionais de qualidade, o que abrange a infraestrutura baseada no conceito de escolas sustentáveis, a alimentação, o transporte escolar, os profissionais da educação, os recursos pedagógicos e tecnológicos e o acesso à internet banda larga, respeitado o desenho universal de acessibilidade e consideradas as diversidades territoriais e as especificidades das etapas e das modalidades de ensino, com vistas a atender o direito à educação intercultural, específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue e comunitária”, leia-se: “Implementar padrões nacionais de qualidade, o que abrange a infraestrutura sustentável e ecológica de construção quilombola, a alimentação, o transporte escolar, os profissionais da educação, os recursos pedagógicos e tecnológicos e o acesso à internet banda larga, respeitado o desenho universal de acessibilidade e consideradas as diversidades territoriais e as especificidades das etapas e das modalidades de ensino, com vistas a atender o direito à educação intercultural, específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue e comunitária”.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 8 – Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola:

Incluir Estratégia 8.18: Articular nos currículos escolares os temas das emergências climáticas atreladas ao racismo ambiental para construção dos educandos e educandas como sujeitos de direitos.

Exigir a articulação das diretrizes curriculares da Educação Quilombola e da Educação das Relações Étnico-Raciais como um método de ensino para a Educação Ambiental e climática.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 11 – Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica:

Estratégia 11.1, onde se lê: “Garantir oportunidades de formação profissional por meio da diversificação da oferta de educação profissional e tecnológica, em

consonância com as demandas e as especificidades do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e das populações, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade”, leia-se: “Garantir oportunidades de formação profissional por meio da diversificação da oferta de educação profissional e tecnológica, em consonância com os objetivos da transição ecológica, a justiça climática, as demandas e as especificidades do mundo do trabalho, da sociedade, dos territórios e das populações, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade”.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 11 – Acesso, Permanência e Conclusão na Educação Profissional e Tecnológica:

Estratégia 11.2, onde se lê: “Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerada a sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais e a interiorização da educação profissional”, leia-se: “Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerada a sua vinculação com os objetivos da transição ecológica e a justiça ambiental, e a necessidade de mitigação e adaptação dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais e a interiorização da educação profissional”.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 12 – Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica:

Objetivo 12, onde se lê: “Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na educação profissional e tecnológica”, leia-se: “Garantir a qualidade e a adequação da formação à busca por igualdade social, às demandas da sociedade, a transição energética ecológica, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na educação profissional e tecnológica”.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 12 – Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica:

Estratégia 12.5, onde se lê: “Fomentar a pesquisa, a inovação e o empreendedorismo, no âmbito da educação profissional e tecnológica, relacionadas a arranjos produtivos locais e regionais e ao mundo do trabalho, para aproveitar as potencialidades dos territórios e promover o seu desenvolvimento”, leia-se: “Fomentar a pesquisa, a inovação e o empreendedorismo, no âmbito da educação

profissional e tecnológica, relacionadas a arranjos produtivos locais e regionais e ao mundo do trabalho, para aproveitar as potencialidades dos territórios e promover a justiça social, transição energética ecológica e adaptação climática”.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 13 – Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação:

Estratégia 13.1, onde se lê: “Promover a expansão planejada, a partir de um diagnóstico de demanda e das necessidades de desenvolvimento econômico, socioambiental, local e regional, com o objetivo de garantir o acesso, a ocupação das vagas, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância”, leia-se: “Promover a expansão planejada, a partir de um diagnóstico de demanda e das necessidades da transição ecológica energética, da justiça ambiental local e regional, com o objetivo de garantir o acesso, a ocupação das vagas, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância”.

- No anexo Objetivos, Metas e Estratégias 18 – Financiamento e Infraestrutura da Educação Básica:

Incluir Meta 18.e: Garantir recursos para adequação às mudanças climáticas das unidades escolares.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Ordinária, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Lei Ordinária, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. PORTARIA Nº 470, de 14 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de

Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal – Resultado do II Encontro Nacional de Representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (Capitais) de Educação – 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. – 3. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010 – Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 6.938/1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. DOU 2.9.1981. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Último acesso em 26 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27.4.1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28.4.1999.

BRASIL. Decreto nº 4.281/2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 26.6.2002.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Estudos & Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, nº 43. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760>>. Acesso em: 4 out. 2024.

SOUZA, Karla. Após 20 anos da aprovação, 71% das secretarias municipais de Educação não implementam a lei de ensino de história e cultura afro-brasileira. Revista afirmativa. 16/10/2023. Disponível em: <<https://revistaafirmativa.com.br/apos-20-anos-da-aprovacao-71-das-secretarias-municipais-de-educacao-nao-implementam-a-lei-de-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira/>>. Acesso em: 3 out. 2024.

**CONHECIMENTO
É PODER!**



REALIZAÇÃO



Instituto de Referência Negra

PEREGUM **UNEafro**^{Brasil}



APOIO



SETA
SISTEMA DE EDUCAÇÃO
POR UMA TRANSFORMAÇÃO
ANTIRRACISTA



imaginable
futures

MALALA ::
FUND