



CONSELHO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO RIO
GRANDE DO SUL

ENTRE NORMAS E PRÁTICAS

VOLUME ESPECIAL | AGOSTO | 2026

Vol. 1 | Nesp. 1 | 2026
Conselho Estadual de Educação
do Rio Grande do Sul - CEEEd/RS



Conselho Estadual de Educação
DO RIO GRANDE DO SUL

Ficha catalográfica
Revista Entre Normas e Práticas

ENTRE NORMAS E PRÁTICAS / Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. – Vol. 1, Nesp. 1 (2026)-. - Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2026-.

Anual

Publicação eletrônica, de acesso gratuito

Disponível no Portal do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS): <https://ceed.rs.gov.br/revista>

ISSN 3086-6987

**1. Educação. 2. Regulação educacional. 3. Políticas públicas educacionais.
4. Sistema Estadual de Ensino. 5. Educação – Rio Grande do Sul.
I. Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação.**

Expediente

Presidente: Fátima Anise Rodrigues Ehlert

Coordenação Editorial: Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski

Comissão Editorial:

Prof^a Dra Percila Silveira de Almeida (coordenadora da comissão)

Prof. Me Luís Felipe Loro

Prof^a Ma Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski

Equipe Técnica:

João Paulo da Silva Morim de Oliveira

Kate Schneider

Marcelo Garcez

Pablo Ramos Silveira

Responsabilidade pelos textos:

Os conteúdos publicados são de responsabilidade de seus autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que seja citada a fonte.

Ficha Editorial

Título da publicação: ENTRE NORMAS E PRÁTICAS

Instituição responsável: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS)

Endereço: Avenida Borges de Medeiros, 521, 4º andar. Centro Histórico. Porto Alegre/RS

Periodicidade: Anual

Volume 1 | Nesp. 1 | (2026)

Formato: Digital

Local de publicação: www.ceed.rs.gov.br/revista

Publicação institucional sem caráter normativo.

**PRESIDÊNCIA DO
CONSELHO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE
DO SUL - CEEEd/RS
2025-2026**

FÁTIMA ANISE RODRIGUES EHLERT
Presidente

ROSE MARY FREITAS DA SILVA
1ª vice-presidente

MARCIA ADRIANA DE CARVALHO
2ª vice-presidente

SUMÁRIO

07 Editorial

08 Nota Editorial

10 **Seção I - Memória Institucional, regulação pública e produção normativa**

11 Entre normas e memórias: o patrimônio histórico-educativo do CEEed/RS e a preservação da identidade institucional.

Clarice Schüssler

27 Trajetórias Educacionais Internacionais sob Regulação Pública: a atuação do CEEed/RS na declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro e na revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos.

Maria da Graça Fiorioli; Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski

41 Uma resolução em movimento: interlocuções estratégicas e desafios contemporâneos da Educação Profissional gaúcha a partir da Resolução CEEed nº 393/2026.

Clarice Schüssler; Fernando Campos Heck

59 **Seção II - Normativas, Inclusão, diversidade e garantia de direitos**

60 O CEEed/RS e a construção de sentidos para a Educação Especial: normativas, letramento e a defesa de uma escola inclusiva e equitativa.

Fátima Anise Rodrigues Ehlert, Karla Fernanda Wunder da Silva e Marcia Adriana de Carvalho

70 Entre Potência, Invisibilidade e Não-Pertencimento: Experiências Escolares de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Ivete Maria Zen; Karla Fernanda Wunder da Silva

86 Frestas Decoloniais e Re-existência: a Construção do Parecer CEEed nº 03/2025.

Bruno Ferreira; Clarice Schüssler; Kate Schneider

99 **SEÇÃO III - Crises socioambientais, território e proteção da aprendizagem**

100 Eventos climáticos extremos, trauma e aprendizagem: desafios contemporâneos para a educação.

Letícia Grigoletto dos Santos

- 108 Escola, território e regulação: desafios para garantir o direito de aprender em contextos de crises socioambientais e emergências climáticas.
Fabiane Cristina Martins de Oliveira; Leticia Grigoletto dos Santos
- 116 **SEÇÃO IV - Aprendizagem, avaliação e sentidos da experiência educativa**
-
- 117 A noite como espaço escolar: desafios do Ensino de História no Ensino Médio Noturno.
Kate Schneider
- 131 Entre o dado e o sentido: Educação Sistêmica e ampliação interpretativa da avaliação educacional
Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski
- 145 **Síntese do Volume Especial**
Entre Normas, Práticas e Novos Desafios.

EDITORIAL

A atuação do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS), sob a perspectiva de um “Conselho em movimento”, reflete o compromisso de acompanhar as transformações da sociedade. Mais do que normatizar, nosso propósito envolve interpretar as mudanças educacionais, acolher trajetórias diversas, orientar instituições e responder aos desafios do nosso tempo. Cada decisão normativa repercute diretamente na organização do Sistema Estadual de Ensino, no cotidiano dos profissionais da educação e, fundamentalmente, nas oportunidades de permanência e aprendizagem dos estudantes. Por isso, nossa atuação vai além de resoluções, pareceres e atos regulatórios. O CEEEd/RS marca presença em fóruns, seminários, comitês, comissões e grupos de trabalho, pois entendemos que, entre a norma que orienta e a prática que transforma, existem contextos, relações e escolhas que exigem presença e articulação.

A educação se constrói no encontro entre sujeitos, instituições, territórios, experiências, políticas públicas e saberes. Nesse cenário, reafirmamos a socialização do conhecimento como dimensão indissociável da nossa responsabilidade pública. Ao apresentar esta edição especial da Revista Entre Normas e Práticas, o Conselho fortalece a transparência, preserva a memória institucional e amplia a interlocução com redes de ensino, mantenedoras, instituições educacionais, educadores, pesquisadores, estudantes e comunidades. Fazemos isso por meio de estudos, pesquisas, registros e relatos que aproximam a produção normativa das realidades práticas. Essas produções ampliam a compreensão dos desafios presentes no Sistema Estadual de Ensino e qualificam os nossos processos de tomada de decisão.

Os textos reunidos nesta edição refletem a riqueza, a diversidade e a complexidade da educação gaúcha. Sob diferentes olhares e perspectivas, os autores interrogam as relações entre regulação e realidade, inclusão e pertencimento, memória e identidade, território e proteção, além de avaliação e aprendizagem. Longe de trazer respostas prontas ou concluídas, os artigos oferecem fundamentos para novas leituras, decisões responsáveis e práticas rigidamente comprometidas com a equidade e com a garantia de direitos. Ao apresentar esta obra, o CEEEd/RS renova seu compromisso com uma regulação pública atenta às transformações sociais, sensível às singularidades dos territórios e conectada às experiências concretas das instituições e dos sujeitos. Desejamos que esta leitura mobilize perguntas, amplie horizontes e fortaleça o diálogo entre o conhecimento e a ação.

Entre normas e práticas, seguimos firmes no propósito de construir uma educação que reconheça cada sujeito, respeite cada território e assegure a todos o direito de aprender, participar e pertencer.

Profª Dra. Fátima Anise Rodrigues Ehlert
Presidente do CEEEd/RS

NOTA EDITORIAL

A Revista *Entre Normas e Práticas*, apresenta nesta edição, dez artigos organizados em quatro seções temáticas. A composição editorial estabelece um percurso que articula memória institucional, regulação pública, produção normativa, inclusão, diversidade, garantia de direitos, crises socioambientais, proteção da aprendizagem, avaliação e sentidos da experiência educativa.

A Comissão Editorial desempenhou papel fundamental na condução desta edição, acompanhando as diferentes etapas do processo de publicação, desde a organização temática e a análise das produções até a interlocução com autores, revisores e responsáveis pela preparação editorial. Sua atuação esteve orientada pelo compromisso com a qualidade acadêmica e institucional dos textos, com a coerência da proposta editorial e com a observância dos princípios éticos que sustentam a produção e a socialização do conhecimento. Esse trabalho coletivo contribuiu para assegurar a unidade da publicação, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade de perspectivas, experiências e campos de estudo reunidos nesta edição.

A primeira seção, “Memória institucional, regulação pública e produção normativa”, reúne estudos sobre a preservação do patrimônio histórico-educativo do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEEEd/RS, a regulação de trajetórias educacionais internacionais e a construção de referenciais normativos para a Educação Profissional. Os textos evidenciam a importância da memória, da segurança jurídica e da atuação regulatória para a organização e o fortalecimento do Sistema Estadual de Ensino.

A segunda seção, “Normativas, inclusão, diversidade e garantia de direitos”, aborda a Educação Especial, as Altas Habilidades/Superdotação e a Educação Escolar Indígena. Os artigos destacam a norma como instrumento de reconhecimento, equidade e justiça educacional, ressaltando a necessidade de transformar direitos formalmente assegurados em práticas institucionais e pedagógicas efetivas.

A terceira seção, “Crises socioambientais, território e proteção da aprendizagem”, reúne reflexões sobre os impactos dos eventos climáticos extremos e das vulnerabilidades territoriais na educação. Os estudos analisam as repercussões dessas crises sobre o acesso, a permanência, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes, reafirmando a escola como espaço de proteção, acolhimento, reconstrução de vínculos e fortalecimento comunitário.

A quarta seção, “Aprendizagem, avaliação e sentidos da experiência educativa”, apresenta estudos relacionados às condições de oferta do Ensino Médio noturno e à interpretação das evidências educacionais. Os artigos propõem uma leitura da aprendizagem e da avaliação que considere, além dos resultados, os contextos, os vínculos, as trajetórias e os sentidos que atravessam a experiência escolar.

A organização desta edição expressa a diversidade das produções reunidas e reafirma o

compromisso do CEEed/RS com a produção e a socialização do conhecimento, a transparência pública, a qualificação das políticas educacionais e o fortalecimento do diálogo entre normas, práticas e realidades educacionais.

Ao reunir diferentes perspectivas sobre os desafios contemporâneos da educação, a Revista convida seus leitores à reflexão, ao diálogo e à construção de decisões institucionais comprometidas com a inclusão, a equidade, a qualidade educacional e a garantia do direito de aprender.

Profª Drª Percila Silveira de Almeida
Coordenadora da Comissão Editorial



SEÇÃO I

MEMÓRIA INSTITUCIONAL, REGULAÇÃO PÚBLICA E PRODUÇÃO NORMATIVA

Esta seção reúne artigos que evidenciam a atuação do CEEed/RS como órgão normativo e regulador e como instância pública comprometida com a preservação da memória educacional, a orientação do Sistema Estadual de Ensino e a garantia de segurança jurídica às trajetórias, instituições e processos educacionais.

Os textos abordam diferentes dimensões dessa atuação: a preservação e a valorização do acervo documental e da memória institucional; a regulação de trajetórias escolares constituídas em contextos internacionais; e a construção de marcos normativos para a Educação Profissional. Em diferentes perspectivas, os estudos demonstram como registros, normas, procedimentos e decisões institucionais se articulam na garantia de direitos e na organização da vida educacional.

Ao evidenciar o CEEed/RS como instituição que preserva registros, interpreta a legislação, produz orientações e delibera sobre questões que integram a dinâmica do Sistema Estadual de Ensino, a seção reafirma que a regulação educacional ultrapassa o cumprimento de procedimentos formais. Constitui uma função pública que articula memória, direito, continuidade institucional e responsabilidade regulatória, conferindo legitimidade e segurança às decisões educacionais e fortalecendo o papel do Conselho na construção e consolidação das políticas públicas da educação.

ENTRE NORMAS E MEMÓRIAS: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DO CEEd/RS E A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL

Clarice Schüssler¹

RESUMO: O artigo analisa o acervo documental do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) como patrimônio histórico-educativo, compreendendo-o como expressão material da memória institucional que sustenta a regulação educacional enquanto política pública de caráter permanente. Parte-se do pressuposto de que a regulação não se limita aos atos normativos vigentes, mas se ancora em um conjunto histórico de registros – pareceres, resoluções, atas e documentos administrativos – que conferem sentido, continuidade e legitimidade às decisões institucionais. O estudo tem como objetivos: caracterizar o acervo do CEEEd/RS como patrimônio histórico-educativo, discutir as relações entre memória institucional, identidade e regulação educacional e propor estratégias de salvaguarda diante dos desafios contemporâneos. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, que combina análise documental do acervo do CEEEd/RS (1962–2026), revisão bibliográfica sobre memória social, patrimônio e identidade institucional e estudo de caso da experiência do MuseMEP como referência de inovação na preservação da memória. O referencial teórico articula contribuições de Le Goff, Pollak, Candau, Gondar e Meneses, bem como de Ramos (2021), Fiorioli (2026), Martiarena (2014), Schüssler (2020; 2021), Silva e Oliveira (2022) e Cavalcante, Sales e Guerra (2024), permitindo compreender a memória como construção social, seletiva e estruturante da identidade institucional. Os resultados revelam que o acervo do CEEEd/RS possui valor cultural, probatório e administrativo, constituindo-se como patrimônio histórico educativo e base da identidade regulatória do Conselho. Nesse contexto, evidencia-se a importância de aprimorar as estratégias de preservação e acesso ao acervo, considerando a dispersão documental, a necessidade de digitalização sistemática, os riscos associados a eventos climáticos extremos – como as cheias de 2024 – e as exigências contemporâneas de transparência e acesso à informação. Como contribuição, o artigo propõe a institucionalização de uma política de gestão documental, a digitalização integral do acervo e a criação de um Memorial Virtual do CEEEd/RS, inspirado no modelo do MuseMEP, como estratégia de mediação crítica, preservação e democratização do acesso à memória. Conclui-se que a preservação do patrimônio histórico-educativo do Conselho não se configura apenas como ação técnica ou administrativa, mas como condição estruturante para a continuidade da regulação educacional, o fortalecimento da governança pública e a efetivação do direito à informação.

Palavras-chave: patrimônio histórico-educativo; memória institucional; regulação educacional; CEEEd/RS; gestão documental.

1. INTRODUÇÃO

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) – cuja trajetória é prevista desde a Constituição Estadual de 1935 e se consolida a partir da posse de seu primeiro colegiado, em 24 de fevereiro de 1962 – acumula um conjunto vasto e plural de registros consultivos,

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Assessora Técnica no CEEEd/RS.

normativos, fiscalizadores, deliberativos e históricos. Esse acervo, composto por pareceres, resoluções, atas de plenárias (já somam milhares de sessões), despachos e documentos administrativos, não se reduz a um instrumento de trabalho ou a um repositório frio de decisões pretéritas. Ele constitui, por excelência, patrimônio histórico-educativo do Estado, a materialização de uma memória institucional que, conforme Fiorioli (2026, p. 15), “orienta e dá sentido às decisões” regulatórias.

No entanto, a regulação educacional não se constrói unicamente a partir de atos normativos vigentes. Ela se alimenta, igualmente, da memória institucional que sustenta, orienta e dá sentido às decisões ao longo do tempo. Como afirma o historiador Jacques Le Goff, “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (LE GOFF, 2003, p. 471). Essa afirmação adquire especial relevância quando aplicada a órgãos normativos, cuja atuação se projeta no tempo e cuja legitimidade depende, em boa medida, da preservação da coerência e da continuidade de suas decisões. A publicação *Entre Normas e Práticas – Estudos e Reflexões sobre a Educação Gaúcha* (CEEd/RS, 2026), lançada pelo Conselho em suas comemorações de 64 anos, constitui um marco institucional significativo. Conforme descrito pela própria instituição, a revista “reúne artigos organizados em seções que evidenciam o papel do CEEd/RS como instância normativa, reguladora, analítica e colegiada, comprometida com a garantia do direito à educação, a qualidade da oferta e a segurança jurídica do sistema” (CEEd/RS, 2026, p. 4). A seção inaugural é dedicada à “memória institucional e legado público”, na qual se insere o artigo de Maria da Graça Fiorioli (2026), intitulado “Marcos institucionais e registros históricos do CEEd/RS: memória, identidade e continuidade da regulação educacional”. Trata-se de uma contribuição de elevada relevância, na medida em que sistematiza, de forma rigorosa, a trajetória histórica do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, evidenciando o papel dos registros históricos e dos marcos institucionais como elementos constitutivos da identidade e da continuidade da regulação educacional. Ao reunir e organizar dados sobre a evolução das funções, da composição e da atuação do colegiado, o estudo constitui-se em rica fonte de pesquisa, oferecendo subsídios analíticos fundamentais para a compreensão da regulação educacional como política pública de caráter permanente, alicerçada na memória institucional. Contudo, este patrimônio documental e histórico, que sustenta e orienta as decisões ao longo do tempo, enfrenta ameaças inéditas e urgentes na contemporaneidade. As cheias catastróficas que assolaram o Rio Grande do Sul em maio de 2024 – e que levaram o Governo Federal a declarar estado de calamidade pública – expuseram a vulnerabilidade física dos acervos públicos, colocando em risco registros que expressam a própria trajetória da política educacional no Estado. Simultaneamente, as crescentes exigências de

transparência ativa impostas pela Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), associadas à necessidade de incorporação de tecnologias inovadoras de gestão documental, tensionam as instituições a revisitar e reconfigurar seus processos de salvaguarda. Nesse contexto, a preservação da memória institucional deixa de ser apenas um imperativo histórico e passa a constituir-se como um desafio estratégico e urgente, pois, como alerta Schüssler (2020, p. 39), o esquecimento se configura como uma ameaça concreta em cenários de fragilidade na proteção do patrimônio histórico educativo. Diante desse cenário, o artigo estabelece três objetivos centrais: aferir a caracterização do acervo documental e normativo do CEEed/RS como patrimônio histórico-educativo, fundamentando sua importância cultural, probatória e administrativa; discutir as relações estruturais entre memória institucional, identidade e regulação educacional, com base na tríade conceitual memória-identidade patrimônio; e propor estratégias de preservação – com ênfase na digitalização, na criação de um memorial virtual inspirado no MuseMEP² e na institucionalização de uma política de gestão documental – que respondam aos desafios de eventos climáticos extremos, transparência ativa e inovação tecnológica. O estudo justifica-se pela necessidade de transformar a memória do CEEed/RS, até aqui preservada de modo fragmentado, em uma política pública ativa de salvaguarda, garantindo a continuidade da regulação educacional e o direito de acesso à informação pela sociedade.

2. BASE NORMATIVA E REFERENCIAL

2.1. Patrimônio histórico-educativo e memória institucional

Para compreender o acervo do CEEed/RS como patrimônio, recorre-se ao conceito de patrimônio histórico-educativo, definido por Ramos (2021) como um campo que articula patrimônio, memória, pertencimento e preservação. Em sua abordagem, o patrimônio histórico-educativo não se reduz à guarda de documentos, mas possibilita a constituição de espaços de memória que desenvolvem identidade e pertencimento, contribuindo para a formação de sujeitos críticos (RAMOS, 2021). Essa perspectiva é fundamental para o presente estudo, uma vez que o acervo do Conselho não se limita a registrar decisões pretéritas, mas opera como referência ativa para a regulação

² Desenvolvido em dissertação de própria autoria (SCHÜSSLER, 2020). O presente artigo desenvolve pesquisa de autoria própria que dialoga com dissertação de mestrado defendida em 2020 (SCHÜSSLER, 2020), na qual foi desenvolvido o MuseMEP – museu virtual interativo para preservação das memórias das Mostras de Educação Profissional da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. O projeto do MuseMEP é aqui mobilizado como referência metodológica e conceitual para pensar estratégias de preservação digital aplicadas ao acervo do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEed/RS). Salienta-se que: (i) o objeto de estudo é diferente (MEPs vs. acervo normativo do CEEed/RS); (ii) o referencial teórico foi significativamente ampliado, incorporando contribuições publicadas entre 2020 e 2026; (iii) as estratégias de intervenção propostas foram adaptadas às especificidades do acervo regulatório. As citações à dissertação de 2020 limitam-se a pontos estritamente necessários para situar a referência metodológica, sendo o desenvolvimento argumentativo original do presente artigo.

contemporânea. No âmbito específico da regulação educacional, Fiorioli (2026) desenvolve uma contribuição relevante ao tratar a memória institucional como elemento estruturante da governança. A autora demonstra que a regulação educacional, enquanto política pública permanente, constrói-se a partir de dois vetores: os atos normativos vigentes e a memória institucional materializada em atas, pareceres e resoluções. Segundo sua análise, esse substrato histórico funciona como lastro de legitimidade e coerência, impedindo que a regulação se torne reativa ou descontínua (FIORIOOLI, 2026). Tal observação adquire especial relevância para o CEEed/RS, cujas decisões, ao longo de seis décadas, dependem da continuidade interpretativa de seu acervo. A dimensão coletiva da memória é tratada por Pollak (1992) como fenômeno vinculado à constituição das identidades sociais. O autor destaca que a memória opera como seleção e hierarquização de acontecimentos, constituindo elemento do sentimento de identidade e de continuidade de grupos sociais (POLLAK, 1992). Aplicada ao CEEed/RS, essa compreensão significa que cada documento do acervo carrega não apenas uma decisão técnica, mas também fragmentos da identidade coletiva do Conselho. Candau (2011) aprofunda essa relação ao tratar memória e identidade como construções sociais dialéticas. Para o autor, a memória não é mera representação do passado, mas operação social de construção de sentido, enquanto a identidade resulta de processo de identificação que se nutre da memória (CANDAU, 2011). Essa retroalimentação constante entre memória e identidade é observável no CEEed/RS: o acervo orienta as decisões presentes, e as decisões presentes redefinem o que é relevante preservar. Gondar (2015) acrescenta uma dimensão crítica ao argumentar que a memória é construção seletiva realizada no presente com propósitos específicos. A autora propõe cinco características da memória social: construção, seletividade, dimensão individual e coletiva simultânea, suscetibilidade a transformações e relação com o esquecimento e o silêncio (GONDAR, 2015). Esse olhar é particularmente útil para analisar o CEEed/RS, pois evidencia que a preservação do acervo não é ato neutro, mas decisão política sobre o que deve ser lembrado. Meneses (2006) completa o quadro ao sustentar que o patrimônio cultural é depositário da memória social objetivada. Para o autor, preservar o patrimônio não é nostalgia ou erudição, mas condição para a manutenção da identidade institucional e da continuidade da experiência coletiva (MENESES, 2006). Martiarena (2014), por sua vez, demonstra que os acervos escolares funcionam como espaços de memória nos quais se aplica o princípio de verticalização – articulação entre diferentes níveis de ensino, momentos históricos e sujeitos para evitar histórias fragmentadas (MARTIARENA, 2014). A experiência de museus virtuais na educação profissional, tal como documentada por Silva e Oliveira (2022), oferece subsídios empíricos para a compreensão do patrimônio histórico-educativo como ferramenta de formação integral. Ao desenvolverem um museu virtual no âmbito do IF Sudeste MG – Câmpus Santos

Dumont, as autoras constataram que a organização e o resgate de memórias institucionais contribuem para a “formação humana integral dos discentes” e para “a identificação da comunidade local ao ser uma fonte de cultura e de pesquisa” (SILVA; OLIVEIRA, 2022, p. 48). Embora o objeto do presente estudo seja um conselho estadual de educação, e não uma unidade escolar, a premissa das autoras – de que a memória institucional preservada em ambiente virtual fortalece a identidade e o pertencimento – é diretamente transferível ao CEEed/RS. Como destacam Silva e Oliveira (2022, p. 65), “os museus virtuais, aliados à mediação crítica e à participação dos atores institucionais, são estratégias viáveis e de baixo custo relativo para a preservação e democratização do acesso”. Essa constatação valida a escolha do MuseMEP como referência metodológica para o Memorial Virtual aqui proposto. Complementarmente, Cavalcante, Sales e Guerra (2024) aprofundam as interseções entre memória institucional, representação da informação e gestão do conhecimento, com ênfase em acervos pessoais custodiados em universidades. As autoras afirmam que a memória institucional “objetiva assegurar a preservação e a transmissão da história, identidade e conhecimentos acumulados ao longo do tempo por uma instituição, através daquilo que é produzido pelos indivíduos que a instituem e de suas relações com a sociedade” (CAVALCANTE; SALES; GUERRA, 2024, p. 1). No caso do CEEed/RS, essa definição amplia a compreensão do acervo para além dos documentos normativos, abrangendo também as trajetórias dos conselheiros, servidores e técnicos que construíram a identidade regulatória do Conselho. As autoras ressaltam ainda que “a preservação, a representação, a gestão e o acesso” a esses materiais são processos interdependentes, que exigem políticas institucionais explícitas (CAVALCANTE; SALES; GUERRA, 2024, p. 4). Essa abordagem reforça a necessidade de uma política permanente de gestão documental e de uma comissão de memória institucional no âmbito do CEEed/RS. No caso do CEEed/RS, a verticalização significa conectar decisões presentes às deliberações passadas, assegurando que a regulação educacional seja compreendida como processo contínuo. Essa operação implica reconhecer que o acervo normativo do Conselho é simultaneamente patrimônio cultural, instrumento probatório e fundamento da identidade regulatória – três dimensões que se retroalimentam e que serão exploradas na análise documental a seguir.

2.2. Marcos legais da preservação e do acesso

A preservação e o acesso ao acervo do CEEed/RS ancoram-se em três eixos normativos principais. A Lei de Arquivos (Lei nº 8.159/1991) estabelece a política nacional de arquivos públicos e privados, definindo a gestão documental como obrigação da administração pública. Seu artigo 1º dispõe que “é dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de

arquivo, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação”. A Lei de Acesso à Informação (LAI – Lei nº 12.527/2011) consagra o direito fundamental de acesso a informações públicas, exigindo transparência ativa e organização documental. O artigo 3º determina que os procedimentos previstos na lei “observarão a publicidade como preceito geral e o sigilo como exceção”, devendo a administração pública “garantir a gestão transparente da informação”. Quanto à adaptação climática, a Lei nº 14.904/2024 estabelece diretrizes para a elaboração de planos de adaptação à mudança do clima, enquanto o Plano Rio Grande (Lei Estadual nº 16.134/2024) institui o programa de Estado para a reconstrução, adaptação e resiliência climática, incluindo a proteção de infraestruturas públicas como os acervos documentais.

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza aplicada, e organiza-se a partir de três procedimentos metodológicos articulados. O primeiro consiste na análise documental do acervo normativo e histórico do CEEed/RS, tendo como referência contextual o artigo de Maria da Graça Fiorioli (2026), intitulado “Marcos institucionais e registros históricos do CEEed/RS: memória, identidade e continuidade da regulação educacional”, bem como documentos públicos disponíveis no sítio eletrônico do Conselho, tais como atas de plenárias, resoluções, pareceres e indicações. O recorte temporal contempla as sessões plenárias de 1962 a 2026, com ênfase na produção normativa das últimas duas décadas, observando-se a disponibilidade e as condições de acesso aos registros documentais.

O segundo procedimento corresponde à revisão bibliográfica, centrada em estudos que abordam memória, identidade institucional, patrimônio documental, preservação histórica e museus virtuais, com destaque para as contribuições de Ramos (2021), Pollak (1992), Candau (2011), Gondar (2015), Meneses (2006), Martiarena (2014) e, especialmente, Clarice Schüssler (2020; 2021), em seus escritos sobre o MuseMEP e o patrimônio histórico-educativo. O terceiro procedimento compreende o estudo de caso do desenvolvimento do MuseMEP, museu virtual criado com a finalidade de preservar as memórias das Mostras de Educação Profissional do Rio Grande do Sul. Essa experiência é tomada como referência analítica para refletir sobre possibilidades de organização, preservação, valorização e disponibilização digital da memória documental do CEEed/RS.

4. O ACERVO DO CEEed/RS COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: ANÁLISE DOCUMENTAL

O CEEed/RS acumula, desde sua instalação em 24 de fevereiro de 1962, uma produção

documental que inclui milhares de atas de sessões plenárias, centenas de resoluções e pareceres, além de registros de comissões e câmaras técnicas. Conforme Fiorioli (2026, p. 17): “A trajetória do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, visitada e contemplada pelo conceito de patrimônio histórico-educativo, bem como pela contribuição dos escritos de Maria da Graça Fiorioli, revela um órgão que construiu, ao longo de seis décadas, uma identidade própria, revelada na ampliação de suas funções, na diversificação de sua composição e na produtividade deliberativa. A robustez dos dados estatísticos – traduzida em milhares de sessões e centenas de atos normativos – é o reflexo de um compromisso perene com a pluralidade e a democracia.” O lançamento da revista institucional “Entre Normas e Práticas”, em 2026, com uma seção dedicada à “Memória Institucional e Legado Público”, é um ato recente que reconhece e consolida publicamente este valor. A evolução das funções do Conselho – de órgão consultivo (nos primeiros anos) a deliberativo e normativo, com ampliação de sua composição de 12 para 28 membros ao longo das décadas – está registrada em documentos que permitem reconstituir as disputas, os consensos e as transformações da política educacional gaúcha.

A pesquisa documental permitiu reconhecer a relevância histórica e institucional do acervo do CEEEd, evidenciando seu valor para a preservação da memória educacional do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, o levantamento realizado indica a oportunidade de fortalecer as condições de organização, guarda, preservação e acesso a esses documentos, especialmente por meio da ampliação de processos de digitalização e da construção de uma política sistemática de memória documental.

Observa-se que parte significativa das atas de plenárias anteriores a 1990 permanece preservada em formato físico, o que reforça a importância de iniciativas voltadas à conservação preventiva, à catalogação e à disponibilização gradual desse material em suporte digital. Trata-se de um acervo de reconhecido valor histórico, cuja preservação qualificada pode contribuir para ampliar o acesso à trajetória normativa, deliberativa e institucional do Conselho.

Essa preocupação dialoga com estudos sobre memória documental na educação, como o de Schüssler (2020), ao destacar a importância de processos contínuos de busca, preservação e disponibilização pública de documentos relacionados ao patrimônio histórico-educativo. Nesse sentido, mais do que apontar limitações, o diagnóstico evidencia a relevância de consolidar estratégias institucionais que assegurem a proteção, a organização e a valorização da memória documental do CEEEd.

5. DISCUSSÃO: REGULAÇÃO, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO COMO DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DA PRESERVAÇÃO INSTITUCIONAL

A análise do acervo do CEEed/RS permite evidenciar que regulação educacional, memória institucional, identidade e patrimônio histórico-educativo não são dimensões estanques, mas elementos que se retroalimentam em movimento dialético. Essa compreensão emerge da relação entre os dados documentais analisados (seção 4) e o referencial teórico mobilizado, configurando contribuição original do presente estudo. Fiorioli (2026) desenvolve argumentação robusta ao tratar a regulação educacional como política pública de caráter permanente que se constrói a partir de dois vetores: atos normativos vigentes e memória institucional. A autora demonstra que essa memória, materializada em atas, pareceres e resoluções, funciona como lastro de legitimidade e coerência das decisões regulatórias (FIORIOOLI, 2026). No caso do CEEed/RS, essa observação ganha concretude: as milhares de sessões plenárias e centenas de atos normativos analisados não registram apenas decisões técnicas, mas materializam disputas, consensos e transformações da política educacional gaúcha ao longo de seis décadas. A legitimidade do Conselho perante a sociedade depende, portanto, da preservação e da acessibilidade desse acervo. Pollak (1992) trata a memória como fenômeno coletivo vinculado à constituição das identidades sociais, destacando que ela opera como seleção e hierarquização de acontecimentos. Aplicada ao CEEed/RS, essa compreensão significa que cada parecer, resolução ou ata carrega não apenas uma decisão administrativa, mas fragmentos da identidade coletiva do Conselho. A análise documental realizada evidencia que alterações na composição do colegiado (de 12 para 28 membros) ou na natureza de suas funções (de consultivo a deliberativo e normativo) são registradas em documentos que permitem reconstituir a trajetória identitária da instituição. Gondar (2015) acrescenta dimensão crítica ao tratar a memória como construção seletiva realizada no presente com propósitos específicos. Para o CEEed/RS, isso implica que a decisão sobre o que preservar, como catalogar e quem pode acessar é, em si, um ato regulatório com consequências políticas. A inexistência de uma política sistemática de gestão documental, observada no acervo analisado, não se limita a uma questão administrativa. Trata-se de um aspecto que interfere diretamente nas formas pelas quais a trajetória institucional é registrada, preservada, acessada e interpretada pelas gerações presentes e futuras. Como sustenta Meneses (2006), o patrimônio cultural constitui-se como depositário da memória social objetivada, sendo sua preservação condição relevante para a construção da identidade institucional.

Nessa mesma direção, Martiarena (2014) compreende os acervos como espaços de memória, nos quais o princípio da verticalização permite articular diferentes tempos históricos, níveis de análise e sujeitos envolvidos, evitando leituras fragmentadas da história. No caso do CEEed/RS, essa verticalização implica relacionar as decisões atuais às deliberações anteriores, fortalecendo a coerência institucional e a responsabilidade pública no campo da regulação educacional.

A experiência do MuseMEP oferece referência metodológica para pensar estratégias de preservação digital. Contudo, a discussão sobre museus virtuais na educação profissional ganhou novos contornos com o trabalho de Silva e Oliveira (2022), que implementaram e validaram um museu virtual no IF Sudeste MG – Câmpus Santos Dumont. Diferentemente do MuseMEP, cujo foco era a preservação de memórias de mostras educacionais, Silva e Oliveira (2022) estruturaram seu museu a partir de um acervo histórico institucional de longo prazo (80 anos de história da educação profissional), enfrentando desafios semelhantes aos do CEEed/RS: dispersão de itens, ausência de digitalização sistemática e necessidade de democratização do acesso. As autoras avaliaram seu museu virtual com usuários reais que, após a apresentação da ferramenta, sublinharam que “a usabilidade do site é muito boa” e que “gostaram da experiência de visitar o museu” (SILVA; OLIVEIRA, 2022, p. 60-62). Esses resultados contribuem para indicar a viabilidade de iniciativas semelhantes, como a proposta de um Memorial Virtual para o CEEed/RS, desde que adaptadas às especificidades do Conselho, de seu público e da natureza regulatória de seus documentos.

Além da dimensão técnica, a abordagem de Cavalcante, Sales e Guerra (2024) adiciona uma camada conceitual fundamental à discussão. As autoras argumentam que a memória institucional não se restringe à documentação oficial, mas engloba “pensamentos e ideias retratados nos acervos pessoais de personalidades que ajudaram a construir essa memória” (CAVALCANTE; SALES; GUERRA, 2024, p. 1). Transposta para o CEEed/RS, essa compreensão permite reconhecer que o acervo do Conselho não se compõe apenas de pareceres, resoluções e atas, mas também das marcas deixadas por conselheiros, servidores, assessores e demais sujeitos que, ao longo de sua história, contribuíram para a constituição da regulação educacional gaúcha. As autoras destacam ainda que “a representação da informação exerce influência na compreensão do mundo pelos indivíduos, na comunicação e na construção do conhecimento” (CAVALCANTE; SALES; GUERRA, 2024, p. 5). Essa afirmação possui implicações diretas para a proposta de um Memorial Virtual do CEEed/RS, pois a forma como os documentos forem selecionados, catalogados, indexados e disponibilizados orientará futuras interpretações sobre a história institucional do Conselho e sobre a própria regulação educacional no Rio Grande do Sul.

Desse modo, a definição dos instrumentos de representação da informação – como classificação, indexação, descrição documental e elaboração de resumos – deve ser conduzida de maneira tecnicamente fundamentada e, sempre que possível, participativa, envolvendo profissionais das áreas de arquivologia, biblioteconomia, história e educação. Assim, a proposta de memorial virtual para o CEEed/RS não se reduz à transposição técnica de experiências anteriores, mas exige a adaptação de estratégias de preservação, mediação e acesso a um acervo com características

propriamente normativas, históricas e regulatórias.

A regulação educacional, longe de ser atividade puramente técnica voltada ao futuro, é processo vivo que se ancora no passado por meio da memória institucional, constrói sua identidade a partir dessa memória e se materializa por meio do patrimônio histórico-educativo. Preservar esse patrimônio não é ato nostálgico, mas condição estruturante para a continuidade da regulação, o fortalecimento da governança pública e a efetivação do direito à informação.

6. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS DE SALVAGUARDA

6.1 Eventos climáticos extremos

A Lei nº 14.904/2024 estabelece que o poder público enfrente as emergências climáticas de forma estruturante, com atenção à redução das vulnerabilidades dos sistemas públicos, especialmente aqueles vinculados à infraestrutura. Essa orientação implica reconhecer que escolas, hospitais, sistemas administrativos e os espaços de guarda de informações públicas não podem mais ser pensados como estruturas estáticas, mas como sistemas sujeitos a riscos ambientais que precisam ser incorporados ao planejamento institucional. No Rio Grande do Sul, essa diretriz ganha concretude com o Plano Rio Grande (Lei nº 16.134/2024), que transforma a experiência recente das enchentes em ação institucional. A reconstrução do Estado passa a exigir não apenas a reposição do que foi perdido, mas a adaptação da infraestrutura dos serviços públicos a novas condições, com foco em resiliência, proteção e capacidade de enfrentamento de eventos extremos. Nesse contexto, amplia-se a própria ideia de infraestrutura pública, que passa a incluir não apenas construções físicas, mas também acervos, registros e a memória institucional que sustentam a ação do Estado. Ainda que os arquivos nem sempre sejam mencionados explicitamente nas políticas climáticas, eles integram esse campo de proteção, pois sua perda compromete a continuidade administrativa, a transparência pública e a preservação da história institucional. Assim, evidencia-se uma mudança de paradigma: da conservação passiva para uma abordagem preventiva, planejada e orientada à salvaguarda documental diante de eventos extremos.

6.2 Transparência e gestão documental

A gestão documental, no contexto brasileiro contemporâneo, permanece estruturada a partir da Lei nº 8.159/1991, que institui a política nacional de arquivos ao definir a gestão de documentos como um conjunto sistemático de procedimentos técnicos – envolvendo produção, tramitação, classificação, avaliação e destinação final – voltados à preservação e ao acesso à informação pública.

Todavia, esse marco normativo vem sendo progressivamente densificado por legislações e normas complementares que respondem às transformações tecnológicas e às exigências democráticas de transparência. Destacam-se, nesse sentido, a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), ao instituir a transparência ativa como princípio estruturante da administração pública, e a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), que introduz novos parâmetros para o tratamento e a proteção de dados pessoais nos acervos documentais. Soma-se a esse quadro um conjunto de dispositivos recentes, como o Decreto nº 10.278/2020 e as resoluções do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), que estabelecem padrões técnicos para a digitalização e a gestão de documentos eletrônicos, sinalizando a transição para um modelo de governança documental digital, interoperável e orientado à garantia de autenticidade, integridade e disponibilidade da informação.

No âmbito estadual e institucional, incluindo o contexto do Rio Grande do Sul, observa-se uma crescente internalização dessas diretrizes por meio de normas administrativas, manuais técnicos e políticas públicas voltadas à organização, preservação e difusão dos acervos. Ainda que nem sempre sistematizadas em uma legislação arquivística única, tais iniciativas incorporam instrumentos clássicos da gestão documental – como planos de classificação e tabelas de temporalidade – ao mesmo tempo em que os articulam com políticas de transparência, dados abertos e acesso à informação. Esse movimento evidencia uma inflexão significativa: a gestão documental deixa de ser compreendida como prática meramente operacional e passa a constituir dimensão estratégica da governança pública, diretamente vinculada ao exercício do controle social, à proteção da memória institucional e à efetivação do direito fundamental de acesso à informação.

6.3 Inovação: o modelo do MuseMEP como referência

A experiência do desenvolvimento do MuseMEP constitui uma referência metodológica relevante para pensar estratégias de preservação, acesso e valorização da memória institucional no âmbito do CEEd/RS. Trata-se de um museu virtual interativo construído como “um processo de mediação crítica para a preservação da memória” (SCHÜSSLER, 2020, p. 5). A escolha do formato virtual permitiu “ampliar o acesso a este patrimônio, até então, ameaçado de esquecimento” (idem). Inspirada nessa experiência, propõe-se a criação de um Memorial Virtual do CEEd/RS, estruturado em cinco módulos principais:

- (a) Digitalização e catalogação de todas as atas de sessões plenárias (1962–2026), resoluções, pareceres e indicações;
- (b) Linha do tempo interativa, destacando os principais marcos legais e decisões históricas;
- (c) Espaço de história oral com depoimentos de ex-conselheiros e servidores;

(d) Exposições virtuais temáticas (ex.: “Preservar para compreender: o acervo documental como patrimônio público”; “Representatividade civil e participação pública na história do CEEed/RS”; “Da regulação à memória: documentos que contam a história da educação gaúcha”; “Entre pareceres e deliberações: a memória normativa do CEEed/RS”);

(e) Recursos pedagógicos para formação de conselheiros, gestores, professores e pesquisadores interessados na história da regulação educacional no Rio Grande do Sul.

Essa iniciativa alinhar-se-ia ao que Fiorioli (2026, p. 20) chama de “memória viva” da educação no Estado. Fiorioli (2026, p. 17) conclui: “Preservar a trajetória do CEEed/RS não é um ato de culto ao passado, mas uma condição para que o Conselho continue a antecipar desafios e a propor caminhos que assegurem uma educação de excelência para todas as gerações. O fortalecimento e o reconhecimento do Colegiado é condição para a consolidação de um Sistema Estadual de Ensino comprometido com o direito constitucional à educação para todos os estudantes gaúchos.” Como escreve Schüssler (2020, p. 59) em sua pesquisa: “Concluiu-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, concebendo e implementando o MuseMEP a partir do processo de mediação crítica para a preservação de memórias, junto aos que vivem as Mostras.” A mesma lógica de mediação crítica pode ser aplicada ao CEEed/RS, considerando as especificidades de seu acervo normativo, histórico e regulatório. Para isso, torna-se fundamental envolver conselheiros, servidores, técnicos, pesquisadores e representantes da sociedade civil na construção participativa do memorial, de modo que a preservação documental se constitua também como prática de pertencimento, reconhecimento institucional e democratização do acesso à informação.

7. RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA A REGULAÇÃO, MONITORAMENTO E GOVERNANÇA

7.1. Resultados

A análise realizada permite identificar três resultados principais, com desdobramentos diretos para a atuação institucional do CEEed/RS. O primeiro refere-se à caracterização do acervo como patrimônio histórico-educativo. O conjunto documental do CEEed/RS reúne valor cultural, probatório e administrativo, sendo indispensável para a história da regulação educacional no Rio Grande do Sul. No caso do Conselho, o legado normativo e deliberativo credencia o CEEed/RS como espaço formal e material da memória regulatória.

O segundo resultado diz respeito à necessidade de fortalecer as estratégias de salvaguarda documental. A análise indica a importância de consolidar uma política sistemática de preservação, organização, digitalização e acesso ao acervo, considerando tanto os riscos associados a eventos

climáticos extremos, como as enchentes de 2024, quanto as exigências contemporâneas de transparência pública e gestão da informação. Situação semelhante foi observada por Schüssler (2020, p. 39), ao analisar situação semelhante nas MEPs, que já destacava que “na ausência de um processo sistemático e institucionalizado de organização, que abarcasse a preservação e partilha de fotos e arquivos, o cenário é de fragilidade na salvaguarda”. Esse diagnóstico também se mostra pertinente para o CEEed/RS, sugerindo caminhos para a qualificação da gestão documental.

O terceiro resultado evidencia a viabilidade do modelo MuseMEP como experiência de referência para a construção de estratégias de preservação digital. A experiência demonstra que museus virtuais, quando associados à mediação crítica e à participação dos atores institucionais envolvidos, podem contribuir para preservar, valorizar e democratizar o acesso à memória institucional. Nessa direção, Schüssler e Oliveira (2021, p. 55) ressaltam que “os museus são lugares de memória, uma vez que abrangem patrimônio, bem como lidam com a memória das pessoas que com ele colaboram”.

7.2 Implicações para a regulação, monitoramento e governança

Como aponta Fiorioli (2026, p. 20), “o fortalecimento e o reconhecimento do Colegiado é condição para a consolidação de um Sistema Estadual de Ensino comprometido com o direito constitucional à educação”. A preservação da memória é, portanto, uma política pública estratégica para a própria efetividade da regulação. Assim, tem-se como implicações: (i) a digitalização e a disponibilização online do acervo normativo do CEEed/RS permitirão maior controle social, fortalecendo a legitimidade das decisões e o cumprimento da LAI; (ii) a instituição de uma política permanente de gestão documental, com classificação e prazos de guarda, é condição para a eficiência administrativa; (iii) a criação de um memorial virtual, inspirado no MuseMEP, pode ser adotada como referência por outros conselhos estaduais de educação, ampliando a capilaridade da preservação da memória regulatória.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA A SALVAGUARDA DAS MEMÓRIAS DO CEEed/RS

Ao reconhecer a relevância da trajetória do CEEed/RS, evidencia-se a importância de preservar, organizar e ampliar o acesso à memória institucional que sustenta sua atuação pública. Essa ação requer a capacidade de perpetuar e projetar os fundamentos históricos da instituição, bem como de proteger e democratizar o acesso ao seu patrimônio documental. Ao preservar sua memória, o

CEED/RS honra o trabalho realizado por gerações de conselheiros e servidores. Significa, também, criar condições para que a instituição enfrente os desafios contemporâneos com base na inteligência acumulada ao longo do tempo. Diante disso, sugerem-se três encaminhamentos principais. O primeiro consiste na implementação de um programa sistemático de digitalização do acervo do CEEd/RS, com prioridade para as atas de plenárias (especialmente as anteriores a 1990), os pareceres históricos e as resoluções fundadoras. O segundo refere-se à concepção e ao lançamento de um Memorial Virtual do Conselho, estruturado nos cinco módulos propostos (digitalização, linha do tempo, história oral, exposições temáticas e recursos pedagógicos), com financiamento próprio ou termo de cooperação com universidades, entre outros. O terceiro encaminhamento diz respeito à instituição de uma política permanente de gestão documental, alinhada à Lei de Arquivos (Lei nº 8.159/1991), à Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e às diretrizes de adaptação climática (Lei nº 14.904/2024 e Plano Rio Grande), com a criação de uma comissão permanente de memória institucional no âmbito do CEEd/RS. Com essas iniciativas, o CEEd/RS poderá fortalecer sua atuação pública, assegurando que sua memória institucional permaneça preservada, organizada e acessível como patrimônio coletivo da educação gaúcha. Ao cuidar de sua história, o Conselho reafirma seu compromisso com a transparência, com a valorização de sua trajetória e com a construção de referências para o presente e para o futuro da educação no Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 14.904, de 27 de junho de 2024. Estabelece diretrizes para a elaboração de planos de adaptação à mudança do clima. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2024.

CANDAU, Joël. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia; SALES, Odete Máyra Mesquita; GUERRA, Maria Aurea Montenegro Albuquerque. Interseções entre memória institucional, representação da informação e gestão do conhecimento. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 30, e-137828, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.30.137828>.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (CEEd/RS). Entre Normas e Práticas – Estudos e Reflexões sobre a Educação Gaúcha. Porto Alegre: CEEd/RS, ano 1, v. 1, n. 1, fev. 2026. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2026.

FIORIOILLI, Maria da Graça. Marcos institucionais e registros históricos do CEEd/RS: memória, identidade e continuidade da regulação educacional. In: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (CEEd/RS). Entre Normas e Práticas. Porto Alegre: CEEd/RS, ano 1, v. 1, n. 1, p. 13-22, fev. 2026.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre a memória social. Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 19-38, 2015. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2026.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MARTIARENA, Maria Augusta Martiarena de. Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 154-174, 2014. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2026. 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: I FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 2006, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: Iphan, Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2026.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2026.

RAMOS, Elaine Gonçalves. O patrimônio histórico educativo como prática de ensino aprendizagem. Boletim Historiar, Aracaju, v. 8, n. 4, p. 43-55, out./dez. 2021. Disponível em . Acesso em: 21 maio 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 16.134, de 24 de maio de 2024. Institui o Plano Rio Grande – Programa de Estado para a Reconstrução, Adaptação e Resiliência Climática do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado, Porto Alegre, 24 maio 2024. Disponível em: <<http://planoriogrande.rs.gov.br/>>. Acesso em: 21 maio 2026.

SCHÜSSLER, Clarice. MuseMEP: fortalecer e preservar a memória das Mostras de Educação Profissional da rede pública estadual do RS. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: . Acesso em: 21 maio 2026.

SCHÜSSLER, Clarice; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Memórias das mostras de educação profissional (MEPs) enquanto patrimônio histórico-educativo. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de (orgs.). Memória e Práticas na Formação de Professores. v. 3. São Paulo: Pragmatha, 2021, p. 38-60.

SCHÜSSLER, Clarice; MARTIARENA, Maria Augusta de Oliveira. MuseMEP: acervo preservado, memórias fortalecidas na história da educação profissional. In: ANAIS DO I COLÓQUIO INTERNACIONAL E NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (COHEP). Natal: PPGEP/IFRN, 2020, p. 57-59.

SILVA, Paula Souza da; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de. Educação profissional e memórias: uma proposta de museu virtual como contribuição à formação humana integral para o IF Sudeste MG – Câmpus Santos Dumont. Revista Vivências, Erechim, v. 18, n. 36, p. 47-69, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.698>

SINEPE/RS. Digitalização e backup preservam a memória institucional das escolas. Educação em Pauta, 11 dez. 2025. Disponível em: <https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/gestao/digitalizacaoe-backup-preservam-a-memoria-institucional-das-escolas/> Acesso em: 21 maio 2026.

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS SOB REGULAÇÃO PÚBLICA: A ATUAÇÃO DO CEEed/RS NA DECLARAÇÃO DE EQUIVALÊNCIA AO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E NA REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS OU CERTIFICADOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS TÉCNICOS.

Maria da Graça Fioriolli³

Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski⁴

RESUMO: O presente artigo analisa as deliberações exaradas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEed/RS), no âmbito da Comissão de Legislação e Normas (CLN), relativas a dois conjuntos de processos: os pedidos de declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados no exterior e os processos de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos e de formação para o magistério, ambos de nível médio, concluídos ou realizados em outro país. A pesquisa, de natureza documental, descritiva e analítica, tem como finalidade sistematizar a produção deliberativa do Conselho nesse campo específico, considerando a série histórica de 2000 a 2025, a distribuição temporal dos atos, os países de origem dos estudos, a natureza dos pedidos e o gênero informado nos registros administrativos. A base analisada compreende 2.007 registros, sendo 2.000 relativos a deliberações de equivalência ao ensino médio brasileiro e 7 referentes a processos de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos. Os resultados evidenciam concentração significativa das deliberações em determinados países de origem dos estudos, com destaque para Uruguai, Venezuela, Haiti, Estados Unidos, Angola e Argentina, que, em conjunto, representam 62,85% das equivalências analisadas. A análise demonstra a relevância da atuação do CEEed/RS na regularização formal de trajetórias escolares internacionais, no fortalecimento da segurança jurídica e normativa e na produção de conhecimento institucional sobre a função regulatória exercida pelo Conselho.

Palavras-chave: equivalência de estudos; ensino médio; revalidação de diplomas; cursos técnicos; regulação educacional; estudos no exterior.

1. INTRODUÇÃO

No campo da regulação educacional, a declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados no exterior, assim como a revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos e de formação para o magistério, ambos em nível médio, constituem atos de relevante interesse público, por incidirem diretamente sobre o reconhecimento formal de trajetórias

³ Licenciada em Estudos Sociais e Geografia. Chefe de Gabinete do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEed/RS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

⁴ Mestra em Modelagem Matemática. Assessora Técnica de processos vinculados ao monitoramento e à sistematização de dados institucionais do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEed/RS).

formativas desenvolvidas fora do território nacional. No âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tais matérias demandam análise técnico-normativa específica, orientada pela legislação vigente, pela documentação apresentada pelos requerentes e pela competência institucional atribuída ao CEEed/RS.

A intensificação da circulação internacional de estudantes, trabalhadores e famílias, associada a processos de mobilidade educacional, migração, retorno ao país de origem ou prosseguimento de estudos, amplia a demanda por mecanismos institucionais capazes de reconhecer, validar e situar percursos escolares desenvolvidos em outros sistemas educacionais. Nesse cenário, a atuação dos Conselhos de Educação assume papel estratégico, ao conferir segurança jurídica, regularidade administrativa e respaldo técnico-normativo ao reconhecimento de estudos, contribuindo para a inserção e a continuidade de trajetórias educacionais e profissionais no Brasil.

Na estrutura institucional do CEEed/RS, a Comissão de Legislação e Normas (CLN) desempenha função central na apreciação de pedidos de declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro e de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos de nível médio, concluídos ou realizados em outro país. As deliberações produzidas nesse campo constituem um acervo relevante da atuação regulatória do Conselho, na medida em que registram decisões administrativas, interpretações normativas e respostas institucionais a demandas concretas apresentadas por cidadãos com trajetórias educacionais desenvolvidas em sistemas educacionais estrangeiros.

Este artigo tem por objetivo analisar as deliberações exaradas pelo CEEed/RS relativas à declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados no exterior e à revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos, considerando sua distribuição segundo o país de origem dos estudos, o período de emissão dos atos, a natureza do pedido e o gênero informado nos registros. Busca-se, com isso, converter um conjunto de atos deliberativos dispersos em base analítica estruturada, capaz de subsidiar a memória institucional, a gestão da informação e a qualificação da atuação técnico-normativa do Conselho.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A equivalência de estudos e a revalidação de diplomas ou certificados de cursos técnicos constituem matérias que, embora relacionadas ao reconhecimento de formações realizadas no exterior, possuem naturezas distintas. A primeira se refere ao reconhecimento de estudos equivalentes ao ensino médio brasileiro; a segunda envolve a análise de formação técnica concluída ou realizada em outro país, com implicações específicas para a validade de certificação profissional no âmbito do

sistema educacional brasileiro.

A declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro tem como finalidade reconhecer que os estudos realizados em outro país correspondem, em grau, nível ou etapa, à conclusão da Educação Básica no Brasil. Trata-se de ato administrativo que permite ao requerente comprovar escolaridade equivalente ao ensino médio, viabilizando continuidade de estudos, atendimento a exigências documentais e inserção em percursos formativos ou profissionais que demandam essa comprovação.

Já a revalidação de diplomas ou certificados de cursos técnicos e de formação para o magistério, em nível médio, apresenta natureza mais específica, pois envolve o reconhecimento de formação profissional técnica desenvolvida fora do país. Nessa situação, a análise requer atenção não apenas à conclusão da formação, mas também à correspondência entre o curso realizado, sua organização curricular, sua carga horária, sua certificação e os parâmetros normativos aplicáveis à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Embora ambas as matérias estejam vinculadas a estudos realizados no exterior, a distinção entre elas é metodologicamente relevante. No presente estudo, os pedidos de equivalência ao ensino médio e os processos de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos são analisados separadamente, por expressarem dimensões distintas da atuação regulatória do CEEed/RS. Essa separação permite maior precisão na leitura dos dados e evita que naturezas jurídicas e educacionais diferentes sejam interpretadas como um único fenômeno administrativo.

3. BASE NORMATIVA E INSTITUCIONAL

A análise das deliberações exige a explicitação da base normativa e institucional que orienta a atuação do CEEed/RS nessa matéria. Conforme a estrutura do presente artigo, a Resolução CEEed nº 317/2011, a Resolução CEEed nº 375/2023 e o Regimento Interno do Conselho constituem referências centrais para compreender a competência da Comissão de Legislação e Normas na apreciação dos pedidos de declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados no exterior e de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos e de formação para o magistério, ambos em nível médio, concluídos ou realizados em outro país.

A Resolução CEEed nº 317, de 1º de novembro de 2011, regula a declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados no exterior e a revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos e de formação para o magistério, ambos em nível médio. Essa normativa organiza o tratamento institucional da matéria, estabelecendo procedimentos aplicáveis à instrução dos processos, à análise documental e à manifestação do Conselho.

A Resolução CEEed nº 375, de 17 de maio de 2023, ao dar nova redação aos artigos 11 e 12 da Resolução CEEed nº 317/2011, atualiza aspectos procedimentais relevantes, contribuindo para o aprimoramento da tramitação administrativa e para a adequação da atuação institucional às necessidades contemporâneas da regulação educacional.

O Regimento Interno do CEEed/RS, por sua vez, organiza a estrutura de funcionamento do Conselho e delimita o campo de atuação de suas Comissões. Nesse contexto, a Comissão de Legislação e Normas assume papel central na análise técnico-normativa das matérias relativas à equivalência de estudos, à revalidação de diplomas ou certificados e a outros temas de natureza normativa. Desse modo, as deliberações examinadas neste artigo não constituem apenas atos isolados de reconhecimento documental, mas expressam uma função regulatória permanente do Conselho no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

4. METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza documental, descritiva e analítica, com abordagem predominantemente quantitativa, complementada por leitura qualitativa descritiva dos atos examinados. A fonte de dados é constituída pelo acervo documental da Comissão de Legislação e Normas do CEEed/RS, especificamente pelas deliberações referentes aos pedidos de declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados em outro país e aos processos de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos e de formação para o magistério, ambos em nível médio, concluídos ou realizados no exterior.

O recorte temporal da pesquisa compreende, como referência principal, a série histórica de 2000 a 2025, conforme sistematização da base analisada. Todavia, a leitura dos dados indicou a existência de registros pontuais anteriores ao recorte definido, vinculados a deliberações referentes aos Estados Unidos, com ocorrência a partir de 1993; à Suíça, a partir de 1996; à Irlanda, a partir de 1998; e à Holanda, a partir de 1999. Esses registros, embora residuais em relação ao conjunto da base, são explicitados como observação metodológica, a fim de preservar a precisão da análise histórica e a consistência do tratamento dos dados. Para fins deste artigo, mantém-se como referência principal o período de 2000 a 2025, registrando se, contudo, a existência desses casos anteriores.

As variáveis de análise utilizadas foram: ano da deliberação, país de realização dos estudos, natureza do pedido, gênero informado nos registros e observações complementares. A organização dos dados permitiu identificar frequências absolutas e relativas, distribuição por país, agrupamentos regionais, concentração temporal e diferenciação entre equivalência ao ensino médio e processos de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos.

Os procedimentos metodológicos compreenderam a localização das deliberações, a separação dos atos por natureza, a leitura técnica dos registros, a extração padronizada das informações, o preenchimento de planilha de consolidação, a revisão de consistência e o tratamento estatístico descritivo. A análise interpretativa buscou relacionar os padrões observados à função regulatória exercida pelo CEEed/RS, sem estabelecer inferências causais diretas sobre fenômenos migratórios, educacionais ou sociopolíticos externos à base documental examinada.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A base analisada compreende 2.007 registros, dos quais 2.000 se referem a deliberações de declaração de equivalência ao ensino médio brasileiro de estudos realizados no exterior e 7 dizem respeito a processos de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos. Para fins analíticos, essas duas naturezas foram tratadas separadamente, uma vez que possuem finalidades normativas distintas e demandam leitura institucional própria.

5.1. Distribuição geral das equivalências por país

Conforme apresentado na Tabela 1, a distribuição das deliberações de equivalência ao Ensino Médio brasileiro evidencia significativa concentração em um conjunto restrito de países de realização dos estudos. O Uruguai apresenta a maior representatividade, correspondendo a 17,30% do total. Na sequência, aparecem Venezuela, com 12,75%; Haiti, com 9,05%; Estados Unidos, com 8,35%; Angola, com 8,15%; e Argentina, com 7,25%. Em conjunto, esses seis países concentram 62,85% das equivalências analisadas.

Tabela 1: Distribuição das deliberações de equivalência ao Ensino Médio brasileiro por país de realização dos estudos:

País	Nº de deliberações	Percentual sobre o total
Uruguai	346	17,30%
Venezuela	255	12,75%
Haiti	181	9,05%
Estados Unidos	167	8,35%
Angola	163	8,15%
Argentina	145	7,25%

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo documental do Centro de Documentação CD/CEEed/RS, 2000–2025.

Esse resultado demonstra que a demanda apreciada pelo CEEed/RS não se distribui de forma homogênea entre os diferentes países de origem dos estudos, mas se organiza em torno de

determinados contextos nacionais com maior incidência. Tal concentração indica a presença de fluxos educacionais internacionais mais recorrentes em relação ao Sistema Estadual de Ensino, possivelmente associados a dinâmicas migratórias, vínculos históricos, territoriais, linguísticos e socioeconômicos que repercutem nos pedidos de reconhecimento de trajetórias escolares realizadas no exterior.

Essa interpretação, entretanto, exige cautela metodológica, uma vez que os dados não devem ser compreendidos como retrato direto ou absoluto dos fluxos migratórios, da presença de estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul ou da totalidade das trajetórias escolares internacionais relacionadas ao Estado. A unidade de análise da pesquisa é a deliberação exarada pelo Conselho, e não o indivíduo, a matrícula escolar ou o fluxo migratório. Assim, os dados expressam a demanda formal submetida à apreciação do CEEd/RS e deliberada no período analisado, devendo ser compreendidos como evidência da atuação regulatória do Conselho diante dos pedidos efetivamente protocolados e apreciados.

5.2. Grupos de incidência e concentração

A leitura dos dados permite organizar os países em três grandes grupos analíticos, definidos segundo a incidência de deliberações de equivalência ao ensino médio brasileiro.

O primeiro grupo reúne os países com mais de 100 deliberações: Uruguai, Venezuela, Haiti, Estados Unidos, Angola e Argentina. Ao concentrar 1.257 registros, correspondentes a 62,85% da base analisada, esse conjunto constitui o núcleo de maior incidência da demanda por declaração de equivalência ao Ensino Médio brasileiro.

O segundo grupo é formado por países de incidência intermediária, na faixa de 20 a 100 deliberações, como Peru, Colômbia, Cuba, Portugal, Alemanha, Paraguai, Chile, Moçambique, Guiné-Bissau, Espanha, Canadá, República Dominicana e Equador. Esse agrupamento representa 24,70% do total analisado e demonstra a diversidade territorial da base, bem como a recorrência de pedidos vinculados a diferentes contextos da América Latina, da Europa, da África e da América do Norte.

O terceiro grupo compreende países com baixa frequência, definidos como aqueles com menos de 20 deliberações. Embora representem 12,40% do total analisado e sejam numericamente menos expressivos, esses casos possuem relevância institucional, pois evidenciam a amplitude geográfica da atuação do CEEd/RS e a necessidade de procedimentos normativos padronizados, capazes de assegurar tratamento técnico adequado a trajetórias escolares oriundas de diferentes sistemas educacionais. A Tabela 2 apresenta os países do segundo e do terceiro grupos,

correspondentes, respectivamente, aos casos de incidência intermediária e de baixa frequência.

Tabela 2: Distribuição das deliberações de equivalência ao ensino médio brasileiro, por país de realização dos estudos, nos grupos de incidência intermediária e baixa frequência.

Segundo grupo - intermediário		
País	Nº de deliberações	Percentual sobre o total
Peru	85	4,25%
Colômbia	51	2,55%
Cuba	51	2,55%
Portugal	49	2,45%
Alemanha	42	2,10%
Paraguai	41	2,05%
Chile	31	1,55%
Moçambique	26	1,30%
Guiné-Bissau	27	1,35%
Espanha	23	1,15%
Canadá	23	1,15%
República Dominicana	21	1,05%
Equador	20	1,00%
Terceiro grupo – baixa frequência		
China	18	0,90%
Congo	17	0,85%
Bolívia	17	0,85%
Senegal	15	0,15%
Suíça	15	0,75%
Itália	14	0,70%
México	10	0,50%
França	9	0,45%
Holanda	9	0,45%
Inglaterra	9	0,45%
Nigéria	8	0,40%
Nova Zelândia	8	0,40%
Panamá	8	0,40%
Tunísia	8	0,40%
Ucrânia	8	0,40%
Cabo Verde	8	0,40%
Honduras	6	0,30%
Palestina	6	0,30%

Benin	6	0,30%
Turquia	6	0,30%
Guatemala	5	0,25%
Nicarágua	5	0,25%
Austrália	4	0,20%
Costa do Marfim	4	0,20%
Irlanda	3	0,15%
Jordânia	3	0,15%
Paquistão	3	0,15%
República da Guiné	3	0,15%
Catar	2	0,10%
Japão	2	0,10%
Líbano	2	0,10%
República Theca	2	0,10%
Afeganistão	1	0,05%
África do Sul	1	0,05%
Filipinas	1	0,05%
Finlândia	1	0,05%
Israel	1	0,05%
Libéria	1	0,05%
Malásia	1	0,05%
Malavi	1	0,05%
Marrocos	1	0,05%
Rússia	1	0,05%
Suriname	1	0,05%
Timor-Leste	1	0,05%
Costa Rica	1	0,05%

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo documental do Centro de Documentação CD/CEED/RS, 2000–2025.

5.3. Distribuição regional das Deliberações

Quando os países de realização dos estudos são agrupados por grandes regiões analíticas, conforme apresentado na tabela 3, verifica-se a predominância da América Latina e Caribe, com 1.280 deliberações, correspondentes a 64% do total. Essa concentração decorre, sobretudo, da elevada incidência de registros vinculados a Uruguai, Venezuela, Haiti, Argentina, Peru, Colômbia, Cuba, Paraguai e Chile.

Tabela 3: Distribuição quantitativa e percentual das deliberações de equivalência ao ensino médio brasileiro por região analítica.

Região analítica	Nº de deliberações	Percentual sobre o total[1]
América Latina e Caribe	1.280	64,00%
África	286	14,30%
América do Norte	190	9,50%
Europa	184	9,20%
Ásia/Oriente Médio	47	2,35%
Oceania	13	0,65%

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo documental do Centro de Documentação CD/CEED/RS, 2000–2025.

A África aparece com 286 deliberações, correspondentes a 14,30%, com destaque para Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Congo e Senegal. A América do Norte, representada principalmente pelos Estados Unidos e Canadá, concentra 190 registros, equivalentes a 9,50%. A Europa reúne aproximadamente 184 registros, com destaque para Portugal, Alemanha, Espanha, Suíça, Itália, França, Holanda e Inglaterra. A Ásia, o Oriente Médio e a Oceania apresentam menor representatividade numérica, mas contribuem para ampliar a diversidade geográfica da base analisada.

A distribuição regional das deliberações evidencia a predominância de estudos realizados em países do continente americano, especialmente na América Latina e o Caribe. Contudo, a presença de registros vinculados à África, à Europa, à Ásia e à Oceania demonstra que a atuação do CEED/RS incide sobre trajetórias educacionais internacionais diversas. Esse cenário reafirma a importância de procedimentos normativos consistentes para o reconhecimento de estudos provenientes de diferentes sistemas educacionais.

5.4. Distribuição por gênero informado nos registros

No conjunto das 2.000 deliberações de equivalência ao Ensino Médio brasileiro analisadas, foram identificados 1.067 registros referentes ao gênero masculino e 933 ao gênero feminino, correspondentes, respectivamente, a 53,35% e 46,65% do total.

A presença feminina, próxima de 47% do conjunto analisado, indica participação expressiva de registros femininos entre os pedidos apreciados pelo CEED/RS. Ainda que os registros masculinos

sejam numericamente majoritários, a distribuição revela equilíbrio relativo entre os gêneros informados, especialmente quando considerados os países com maior incidência de deliberações.

A análise por país também evidencia variações relevantes na distribuição por gênero informado. O Uruguai apresenta predominância feminina, com 55,78% de registros femininos frente a 44,22% masculinos. Situação semelhante é observada em países como Colômbia, Cuba, Paraguai e Guiné-Bissau, nos quais os registros femininos superam os masculinos. Por outro lado, Venezuela, Haiti, Angola, Argentina, Peru, Portugal e Alemanha apresentam predominância masculina. Tais variações indicam que a composição dos pedidos não se apresenta de forma uniforme entre os países de realização dos estudos.

5.5. Leitura temporal das deliberações

A série histórica analisada, organizada no período de 2000 a 2025, conforme apresentado na Tabela 4, evidencia oscilações temporais relevantes na incidência das deliberações por país de realização dos estudos. No recorte apresentado, o maior pico anual identificado corresponde à Venezuela, que registrou 83 deliberações em 2025, ano de maior incidência para esse país. Esse resultado indica maior concentração recente de pedidos vinculados a estudos realizados na Venezuela, sem permitir, por si só, inferências causais diretas sobre movimentos migratórios, educacionais ou administrativos externos à base documental. Assim, a leitura temporal contribui para identificar não apenas a distribuição geral das deliberações, mas também os períodos de maior concentração associados a determinados países. Países

Tabela 4: Ano de maior incidência e número de deliberações de equivalência ao Ensino Médio brasileiro nos principais países analisados.

País	Ano de maior concentração	Nº de deliberações no ano
Venezuela	2025	83
Angola	2015	45
Uruguai	2022	40
Haiti	2018	31
Estados Unidos	2004	25
Argentina	2016/2025	18
Cuba	2023	16
Peru	2016/2018/2019	11
Colômbia	2023	10
Paraguai	2017	9

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo documental do Centro de Documentação CD/CEEEd/RS, 2000–2025.

A leitura temporal indica que alguns países apresentam maior incidência em períodos mais antigos, como Estados Unidos, com destaque em 2004, e Angola, em 2015. Outros países revelam intensificação mais recente, como a Venezuela, em 2025, e Cuba e Colômbia, em 2023. Essa variação sugere que a demanda por declaração de equivalência não se comporta de maneira linear, mas apresenta oscilações associadas aos anos de apreciação e deliberação dos processos pelo Conselho. Tais movimentos podem dialogar com diferentes dinâmicas educacionais, familiares, migratórias e administrativas, sem que seja possível estabelecer relação causal direta apenas da base documental analisada. Nesse sentido, a interpretação dos dados temporais exige cautela metodológica. A base permite identificar a concentração das deliberações por ano e por país de realização dos estudos, mas não autoriza, por si só, inferências causais definitivas sobre os fatores que produziram tais concentrações. Para esse tipo de conclusão, seriam necessários estudos complementares, articulando dados migratórios, escolares, socioeconômicos e administrativos.

5.6. Revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos

Conforme sistematizado na Tabela 5, a base analisada registra, além das 2.000 deliberações de equivalência ao Ensino Médio brasileiro, 7 processos de revalidação de diplomas ou certificados de cursos técnicos. Embora numericamente menos expressivos, esses registros possuem relevância institucional própria, pois evidenciam uma dimensão específica da atuação regulatória do CEE/RS: o reconhecimento de formações profissionais técnicas concluídas ou realizadas no exterior. Diferentemente da declaração de equivalência ao Ensino Médio, a revalidação exige análise mais particularizada da formação realizada, considerando a natureza do curso, a organização curricular, a carga horária, a certificação apresentada e sua correspondência com os parâmetros normativos aplicáveis à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Tabela 5: Revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos

País	Nº de revalidações	Curso indicado
Uruguai	3	Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática, Técnico Florestal
Angola	1	Técnico em Contabilidade
Estados Unidos	1	Análises Clínicas
México	1	Análises Clínicas
Argentina	1	Técnico em Contabilidade

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo documental do Centro de Documentação CD/CEEd/RS, 2000–2025.

A baixa incidência de revalidações, quando comparada ao volume de deliberações de equivalência, indica que a demanda mais recorrente submetida ao CEEd/RS, no período analisado, esteve relacionada à comprovação de escolaridade equivalente à conclusão da Educação Básica. Ainda assim, a presença de formações técnicas nas áreas de Enfermagem, Informática, Contabilidade, Análises Clínicas e na área florestal evidencia a necessidade de fluxos próprios de análise para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em razão de suas especificidades curriculares, documentais e normativas.

Considerando o número reduzido de revalidação identificados na base, os dados devem ser interpretados com cautela, não como tendência ampla da demanda por reconhecimento de formações técnicas estrangeiras, mas como evidência da diversidade de situações submetidas à apreciação do Conselho. A sistematização desses processos permite reconhecer a pluralidade das demandas apresentadas ao Conselho e reforça a importância de critérios consistentes de apreciação, capazes de assegurar segurança normativa, tratamento isonômico e rastreabilidade institucional dos atos deliberativos.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Deliberações do CEEd/RS referentes à declaração de equivalência ao Ensino Médio brasileiro de estudos realizados no exterior e à revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos evidencia a relevância da atuação do Conselho na regulação de trajetórias formativas internacionais. No período analisado, foram identificadas 2.000 Deliberações de equivalência ao Ensino Médio brasileiro e 7 Deliberações de revalidação de diplomas ou certificados de conclusão de cursos técnicos, demonstrando que a demanda mais recente esteve relacionada ao reconhecimento formal de escolaridade equivalente à conclusão da Educação Básica,

A concentração dos registros em países como Uruguai, Venezuela, Haiti, Estados Unidos, Angola e Argentina, que, em conjunto, representam 62,85% das equivalências analisadas, permite identificar padrões de maior incidência da demanda. A distribuição regional evidencia predominância da América Latina e Caribe; mas também, revela a presença de registros vinculados a países africanos, europeus, norte-americanos, asiáticos e da Oceania.

Esses dados sugerem a existência de fluxos educacionais internacionais diversos em relação ao Sistema Estadual de Ensino, possivelmente associados à proximidade territorial, à circulação de famílias, aos vínculos históricos e linguísticos, ao retorno de brasileiros, aos movimentos migratórios e a percursos escolares realizados fora do país. Contudo, tais dimensões devem ser compreendidas como hipóteses interpretativas, e não como conclusões diretamente derivadas da base documental

analisada.

Do ponto de vista institucional, a sistematização das deliberações fortalece a memória técnico-administrativa da Comissão de Legislação e Normas (CLN) e qualifica a organização informacional do Conselho. Ao organizar os atos por país de realização dos estudos, ano, natureza do pedido e gênero informado nos registros, a pesquisa amplia a capacidade institucional de reconhecer padrões, identificar recorrências, aperfeiçoar fluxos internos e subsidiar a orientação ao público. Nesse sentido, deliberações frequentemente tratadas como atos individualizados passam a compor, quando sistematizadas, uma base de conhecimento institucional.

A pesquisa confirma que a atuação regulatória do CEEed/RS nessa matéria possui relevância não apenas administrativa, mas também educacional e institucional. Ao reconhecer formalmente estudos realizados em outros países, o Conselho contribui para a continuidade de trajetórias escolares, para a regularização documental dos pedidos apresentados e para a garantia de segurança normativa no Sistema Estadual de Ensino. No caso específico das revalidações de diplomas ou certificados de cursos técnicos, ainda que numericamente pouco expressivas, se observa uma dimensão regulatória própria, vinculada à análise de formações profissionais técnicas concluídas ou realizadas no exterior.

A sistematização dos dados também demonstra a importância da gestão documental como dimensão estratégica da regulação educacional. A conversão de acervos deliberativos em bases analíticas estruturadas fortalece a gestão da informação, amplia a capacidade de análise institucional e permite que a produção normativa e deliberativa do Conselho seja compreendida como fonte de conhecimento sobre sua própria atuação regulatória e sobre as demandas que chegam ao Sistema Estadual de Ensino.

Por fim, recomenda-se que a base de dados seja periodicamente atualizada, revisada e padronizada, com especial atenção à uniformização dos nomes dos países, à conferência dos anos de ocorrência, à separação entre equivalência e revalidação e à validação dos campos relativos ao gênero informado. A continuidade dessa sistematização poderá subsidiar novos estudos, relatórios internos, orientações ao público, aprimoramentos nos fluxos de análise processual da Comissão de Legislação e Normas e o fortalecimento da função regulatória do CEEed/RS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEEed nº 317, de 1º de novembro de 2011. Regula a declaração de equivalência de estudos ao Ensino Médio. Porto Alegre:

CEEd/RS, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEEEd nº 375, de 17 de maio de 2023. Dá nova redação aos artigos 11 e 12 da Resolução CEEEd nº 317, de 1º de novembro de 2011. Porto Alegre: CEEEd/RS, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CEEEd/RS.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Legislação e Normas; Centro de Documentação. Base de dados das deliberações referentes à declaração de equivalência ao Ensino Médio brasileiro de estudos realizados no exterior e à revalidação de diplomas ou certificados de cursos técnicos. Porto Alegre: CEEEd/RS, 2025. Documento interno não publicado.

UMA RESOLUÇÃO EM MOVIMENTO: INTERLOCUÇÕES ESTRATÉGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAÚCHA A PARTIR DA RESOLUÇÃO CEEEd nº 393/2026

Clarice Schüssler⁵

Fernando Campos Heck⁶

Resumo: O presente artigo analisa a Resolução CEEEd nº 393/2026, que institui as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Sul, no contexto recente de reconfiguração das políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A partir de abordagem qualitativa, de caráter analítico-documental, examina-se o processo de densificação normativa operado pela resolução, suas inovações e suas implicações para a organização da oferta, formação docente, regulação e governança da modalidade. A análise evidencia que a norma estadual promove a tradução de diretrizes nacionais em dispositivos operacionais, ampliando a capacidade de orientação da prática institucional. Observam-se, igualmente, oportunidades promissoras de aperfeiçoamento nos campos da avaliação de resultados, do monitoramento de egressos e da inserção socioprofissional, aspectos que podem ser progressivamente desenvolvidos para ampliar a consistência do sistema. Compreende-se, assim, que a resolução constitui um marco regulatório relevante, cuja efetividade será fortalecida na medida em que a implementação institucional caminhe articulada com a produção sistemática de evidências.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Regulação educacional; Política educacional; Avaliação; Inserção socioprofissional.

1. INTRODUÇÃO

A aprovação, em sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, da Resolução CEEEd/RS nº 393/2026 insere-se em um contexto de reconfiguração das políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, especialmente após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais da EPT (Resolução CNE/CP nº 1/2021). No âmbito nacional, observa-se um movimento normativo caracterizado pela flexibilização e generalização de diretrizes, com forte ênfase em princípios orientadores.

No plano estadual, entretanto, verifica-se um movimento distinto, marcado por um processo de densificação normativa, no qual tais princípios passam a ser explicitados e operacionalizados em

⁵ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Atua como Assessora Técnica na Comissão de Educação Profissional/CEEEd/RS

⁶ Professor de História, Especialista em História Contemporânea, Atua como Assessor Técnico na Comissão de Educação Profissional/CEEEd/RS

dispositivos voltados à prática pedagógica, à organização da oferta e à gestão curricular. Nesse contexto, a Resolução CEEEd nº 393/2026 não se limita à reprodução dos fundamentos da legislação nacional. Ao contrário, promove sua reinterpretação à luz das especificidades do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, assumindo um papel indutor de práticas institucionais — e não apenas orientador de princípios.

Essa inflexão manifesta-se, sobretudo, na natureza da própria norma, pois enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais operam predominantemente no plano principiológico, a resolução estadual avança para um patamar normativo-operacional, transformando diretrizes globais em regras estruturantes da gestão curricular, da organização didática e dos processos avaliativos. Esse movimento de densificação normativa, no entanto, não se esgota no texto da resolução.

Observam-se, igualmente, horizontes promissores de amadurecimento institucional que podem ser progressivamente incorporados ao sistema estadual de EPT, especialmente nos campos da avaliação de resultados, do monitoramento de egressos e sua inserção socioprofissional. Tratam-se de dimensões que, embora não detalhadas na norma atual, encontram eco nas melhores práticas e nas referências acadêmicas contemporâneas da área.

A avaliação de resultados, por exemplo, não se restringe à aferição do desempenho imediato do estudante ao final do curso, mas compreende um olhar longitudinal sobre sua trajetória profissional, suas condições de trabalho e sua percepção acerca da contribuição da formação recebida para seu projeto de vida. Da mesma forma, o monitoramento sistemático de egressos — entendido como um conjunto organizado de procedimentos para manter vínculo com os concluintes, coletar informações periódicas e retroalimentar os projetos pedagógicos — constitui uma ferramenta reconhecida para a melhoria contínua da qualidade da oferta. Já a inserção socioprofissional, em sentido amplo, abrange não apenas a empregabilidade formal, mas também o empreendedorismo, a continuidade dos estudos e a participação em arranjos produtivos locais, aspectos que podem ser fortalecidos por meio de políticas articuladas entre instituições de ensino, setor produtivo e serviços públicos de emprego.

Neste cenário, a Resolução CEEEd nº 393/2026 fundamenta-se em um conjunto articulado de dispositivos normativos que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A Lei nº 9.394/1996 estabelece os fundamentos da educação nacional, articulando formação e trabalho. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 15.388/2026) orienta metas de equidade, qualidade e valorização docente. As diretrizes nacionais da EPT e da formação de professores, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, configuram referenciais estruturantes da política educacional. O Decreto nº 12.603/2025 institui a Política Nacional da EPT e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Profissional e Tecnológica - SINAEP, incorporando a dimensão de avaliação e inserção socioprofissional. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos orienta a organização da oferta. No âmbito estadual, a Resolução nº 393/2026 consolida o ordenamento normativo, reunindo e reorganizando dispositivos antes dispersos, estruturando-se de forma sistemática e abrangente. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter analítico documental, centrada na análise da Resolução CEEed nº 393/2026 e no cotejamento com os marcos regulatórios nacionais. O recorte considera o período de 2025 a 2026, no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Sul. A análise privilegiou dimensões relativas à organização da oferta, formação docente, avaliação, acompanhamento, inserção socioprofissional e governança, buscando identificar evidências de inovação normativa e lacunas estruturais.

2. INTERLOCUÇÕES ESTRATÉGICAS ENTRE AS DIRETRIZES NACIONAIS E A RESOLUÇÃO CEEed/RS nº 393/26

Um dos aspectos dessa tradução normativa proposta pela Resolução CEEed nº 393/2026, pode ser identificado na definição de terminologias, como as estabelecidas no Art. 5º, tomando por exemplo o conceito de “ambientes de aprendizagem, inclusive simulados”. Neste ponto, a norma estadual não apenas reconhece a diversidade de contextos formativos, como já indicado na legislação nacional, mas explicita sua aplicação pedagógica, ao admitir a utilização de ambientes simulados como substitutos legítimos de experiências práticas em situações de risco, como insalubridade ou periculosidade. Trata-se de um avanço que reduz a distância entre o enunciado legal e a sua aplicação concreta, conferindo maior segurança jurídica e consistência pedagógica às instituições.

No campo da organização curricular, a resolução avança ao ampliar e sistematizar instrumentos pedagógicos fundamentais. A explicitação do Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação e a criação do Projeto Pedagógico Unificado, especialmente para ofertas em regime de parceria interinstitucional, fortalecem a arquitetura curricular da EP. Ao exigir maior articulação entre itinerários formativos, certificações intermediárias e coerência institucional, a norma supera a abordagem genérica presente nas diretrizes nacionais e estabelece parâmetros mais objetivos para a construção e integração dos projetos pedagógicos na EP. A organização da oferta também é impactada por dispositivos previstos nas diretrizes nacionais, mas que na esfera estadual assumem concretude normativa – com destaque para a regulamentação dos cursos experimentais (art. 15). Ao permitir a criação, renovação e continuidade dessas ofertas em regime de flexibilidade regulada, a resolução responde diretamente à rigidez estrutural do CNCT, conferindo maior capacidade de adaptação às demandas territoriais e às transformações do mundo do trabalho. Tal dispositivo, portanto, materializa

em nível operacional um princípio já consagrado nacionalmente, alinhando política educacional e arranjos produtivos locais sem renunciar ao controle institucional. A dimensão docente assume papel central no processo de densificação normativa. A resolução explicita as exigências para a formação inicial dos professores da EP, ao estabelecer a necessidade de habilitação em nível superior na área de atuação, associada à formação pedagógica, admitindo diferentes trajetórias formativas. Ao mesmo tempo, institui o Plano de Formação Continuada Docente como componente estruturante do Projeto Pedagógico do Curso, convertendo uma diretriz nacional em exigência institucional com parametrização nítida de procedimentos, periodicidade e articulação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, a norma avança ao estabelecer critérios objetivos para a atuação do coordenador de curso técnico, exigindo formação pedagógica e aderência ao eixo tecnológico, o que contribui para a profissionalização da gestão pedagógica. Enquanto a autonomia institucional é reafirmada com maior intensidade normativa, particularmente no que diz respeito à prerrogativa das instituições na definição curricular no interior de seus projetos pedagógicos. Ainda que tal princípio esteja previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sua explicitação na regulação da EP adquire relevância em um contexto de dicotomia entre padronização nacional e flexibilização curricular. Neste contexto, articulação com o mundo do trabalho deixa de figurar apenas como princípio declarativo e passa a constituir-se como diretriz operacional, fundamentada na exigência de parcerias concretas e na construção de Projetos Pedagógicos Unificados que evidenciem a interlocução com os arranjos produtivos. A resolução, nesse aspecto, atribui materialidade à relação entre formação e trabalho, incorporando-a como elemento estruturante da organização da oferta.

Entretanto, é na regulação da prática profissional e do estágio supervisionado que a Resolução nº 393/2026 apresenta algumas de suas contribuições mais significativas. De um lado, detalha a organização do estágio obrigatório nos termos da legislação vigente, estabelecendo parâmetros de carga horária, supervisão e acompanhamento. De outro, introduz um dispositivo de grande impacto ao admitir o aproveitamento da experiência profissional formal do estudante trabalhador como substituição parcial do estágio, mediante critérios objetivos de validação institucional e limites quantitativos definidos. Esse mecanismo confere concretude a um princípio já presente na legislação nacional — o reconhecimento de saberes adquiridos no mundo do trabalho — ao transformá-lo em prática regulada e institucionalmente legitimada.

Essa inovação promove uma reconfiguração do próprio conceito de estágio supervisionado, deslocando-o de um modelo prescritivo para uma concepção mais flexível, contextualizada e sensível às trajetórias formativas dos estudantes. Ao reconhecer experiências profissionais prévias, a resolução

amplia as possibilidades de articulação entre formação e trabalho, ao mesmo tempo em que fortalece o princípio da aprendizagem ao longo da vida. Consideradas em conjunto, essas inovações indicam uma reconfiguração significativa da EP gaúcha, marcada pelo equilíbrio entre autonomia institucional e regulação pedagógica qualificada.

Contudo, há que reverberar a complexidade da conjuntura da educação no Sistema Estadual de Ensino e seu dinamismo, em especial se observada do ponto de vista da análise da Educação Profissional. Estando diretamente ligada às mudanças socioeconômicas, culturais e ambientais locais, regionais e nacionais dos cidadãos e do mundo do trabalho, os Cursos Técnicos possuem dinamismo e peculiaridades não encontradas em outras modalidades de ensino. Portanto, contextualizar a EP exige reconhecer os desafios que essa modalidade ainda enfrenta em nosso sistema de ensino.

3. OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GAÚCHA A PARTIR DA RESOLUÇÃO CEEEd nº 393/2026

3.1 O desafio da Inserção socioprofissional dos egressos

A análise das evidências permite identificar que a expansão recente da Educação Profissional e Tecnológica, tanto no plano nacional quanto no contexto gaúcho, ocorre em ritmo acelerado. Contudo, a ampliação do acesso, embora constitua avanço relevante, não assegura, por si só, a qualidade da oferta, tampouco garante permanência e êxito dos estudantes nos cursos. Nesse cenário, emerge a centralidade da construção de sistemas robustos de avaliação. O SINAEPT constitui um avanço relevante ao incorporar dimensões relacionadas à qualidade dos cursos e à sua articulação com o mundo do trabalho. Entretanto, a análise evidencia que tais dispositivos ainda se mostram insuficientes para assegurar, de forma sistemática, a avaliação formativa dos processos educativos e a produção de evidências sobre os resultados da formação.

A qualidade da oferta e a garantia de êxito estão diretamente associadas ao desenvolvimento de dois eixos ainda pouco estruturados no plano estadual: a avaliação formativa dos estudantes e dos cursos, capaz de identificar lacunas pedagógicas e orientar processos de readequação curricular, e o acompanhamento longitudinal de egressos, que permita aferir inserção ocupacional, condições de trabalho, satisfação e impacto social da formação. A articulação entre esses dois eixos — avaliação de processos e monitoramento de resultados — constitui condição fundamental para a consolidação de uma política de EPT baseada em evidências em nosso Estado.

Assim, a discussão sobre qualidade e equidade na educação profissional desloca-se do plano da expansão para o plano da efetividade, implicando a necessidade de construção de sistemas

estaduais de avaliação institucional e acompanhamento de trajetórias. A Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pelo Decreto presidencial nº 12.603 de 28 de agosto de 2025, estabelece como princípio a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo, com vistas à inserção dos egressos no mundo do trabalho, afirmando a necessidade de conexão entre educação, inclusão social e inserção socioprofissional. O SINAEP, ao incorporar a relação com o mundo do trabalho como dimensão avaliativa, explicita a relevância de indicadores como a taxa de inserção profissional.

A literatura acadêmica sobre o tema aprofunda esse diagnóstico e evidencia que a inserção socioprofissional de egressos da educação profissional configura um processo heterogêneo e estruturalmente condicionado. Longe de se apresentar como trajetória linear, a integração ao mercado de trabalho é permeada por desafios que vão desde a escassez de oportunidades na área de formação até a necessidade de conciliar a vida laboral com a continuidade dos estudos. Em estudo de caso com egressos de curso técnico federal, Carvalho Junior e Coelho Junior (2022) identificaram situações de baixa correspondência entre a formação recebida e a atuação profissional efetiva, sugerindo a pertinência de aprofundar a articulação entre a oferta educacional e as demandas regionais — campo em que a EP gaúcha já demonstra sensibilidade, podendo avançar ainda mais. Em perspectiva complementar, Souza (2020) aponta que, mesmo onde há condições relativamente favoráveis à empregabilidade, o processo de transição pode ser qualificado pelo fortalecimento da regulamentação profissional e pelo reconhecimento social do diploma tecnológico frente a outras modalidades de formação.

Um achado recorrente nessa literatura diz respeito à influência da trajetória social dos estudantes sobre o processo de inserção. Moraes et al. (2023), em estudo com egressos do curso de Administração, propõem uma tipologia que distingue perfis como "iniciantes", "batalhadores" e "privilegiados", evidenciando que a experiência da inserção pode ser vivenciada de maneiras bastante distintas entre os sujeitos. Tal constatação dialoga com perspectivas mais amplas sobre a transição escola-trabalho, nas quais a origem social, o capital cultural e as redes de relacionamento operam como variáveis relevantes, independentemente do nível de qualificação formal obtido (FRESNEDA, 2009). Esses dados reforçam o potencial de políticas institucionais de suporte e orientação profissional como instrumentos de equidade, capazes de ampliar as oportunidades de inserção para estudantes com trajetórias mais vulneráveis.

A partir daí, ganham relevância as iniciativas institucionais de acompanhamento de egressos, cujo papel pode ir além da certificação, constituindo-se em instrumentos estratégicos de gestão e aprimoramento da política educacional. Experiências já desenvolvidas no país indicam caminhos

promissores. O Centro Paula Souza (CPS) apresenta um sistema consolidado nesse sentido: o WebSAI, em funcionamento desde 1999, realiza pesquisas periódicas com egressos, registrando taxas de empregabilidade que variam de 72,72% a 79,31% para as Etecs e de 87,93% a 91,01% para as Fatecs, a depender do ano de conclusão e da coorte analisada (CENTRO PAULA SOUZA, 2024). Em 2024, a instituição lançou ainda a plataforma digital "CPS Carreiras", com recursos de oferta de vagas, simulação de entrevistas e orientação profissional — demonstrando que o monitoramento de egressos pode ser desenvolvido de forma sistemática e integrada à política institucional. A experiência da Rede Federal, por sua vez, indica que a consolidação dessas práticas demanda não apenas a criação de estruturas formais, mas a institucionalização de rotinas, a publicização de resultados e o envolvimento ativo da comunidade acadêmica — aspectos que, quando presentes, potencializam significativamente os efeitos do acompanhamento (CARNEIRO et al., 2021).

Na Resolução CEE n° 393/2026, identificam-se bases normativas que abrem espaço para o desenvolvimento progressivo de iniciativas nessa direção. A norma já contempla princípios de articulação com o setor produtivo e de fortalecimento da empregabilidade dos egressos, oferecendo fundamento para que instituições e o próprio sistema estadual avancem na construção de mecanismos de acompanhamento — como indicadores de inserção ocupacional, pesquisas periódicas de trajetória e parcerias com políticas públicas de emprego. Trata-se, portanto, de um campo aberto ao desenvolvimento, no qual a resolução pode ser progressivamente enriquecida por regulamentações complementares e por práticas institucionais inovadoras.

A reflexão sobre o acompanhamento de egressos tem avançado no sentido de reconhecer sua importância como instrumento de gestão e de aprimoramento da política educacional. Moraes et al. (2023) ressaltam que, mesmo em cursos com alta demanda no mercado, há espaço considerável para o desenvolvimento de ações de orientação profissional voltadas à população formada, o que aponta para oportunidades concretas de atuação institucional. A análise das trajetórias profissionais dos concluintes permite não apenas aferir resultados, mas também retroalimentar o planejamento curricular, ajustar metodologias e fortalecer a articulação com o setor produtivo. A experiência de instituições que já desenvolvem esses mecanismos evidencia seu potencial na produção de dados sobre perfil profissional, ocupação, renda e satisfação com a formação — elementos fundamentais para o aprimoramento da qualidade dos cursos e para a construção de estratégias mais equitativas, especialmente quando consideradas as diferenças territoriais e as condições específicas de estudantes trabalhadores.

A articulação com o SINAEP constitui um ponto de partida promissor, com potencial para se desdobrar em exigências institucionais progressivamente mais concretas. A construção de sistemas

de monitoramento, o fortalecimento de parcerias com o setor produtivo e o desenvolvimento de mecanismos de orientação profissional pós formação apresentam-se como caminhos férteis para aproximar ainda mais a formação ofertada das necessidades reais do mundo do trabalho e das expectativas dos egressos. Em síntese, a resolução avança de maneira consistente na organização curricular e na formação docente, e abre perspectivas para que o sistema estadual avance igualmente na conexão entre a formação oferecida e os resultados produzidos na vida profissional e social dos estudantes — consolidando a EP gaúcha como política pública orientada não apenas ao acesso, mas à permanência, ao êxito e à inserção socioprofissional qualificada.

3.2 - O desafio da avaliação e do acompanhamento

A Avaliação Educacional de Larga Escala no Brasil tem-se constituído de um mecanismo externo e padronizado focado no diagnóstico das redes de ensino e do sistema educacional no país. Objetivando principalmente fornecer dados concretos para a orientação de políticas públicas, monitoramento da qualidade do ensino e busca por equidade educacional em um país de dimensões continentais. Nesta esteira, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, coordena em nível nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM entre outros estudos e sistemas de avaliação com essas finalidades.

Com escopos e objetivos bem diferentes estas avaliações de larga escala atuam no fornecimento de evidências necessárias ao ajuste e planejamento das políticas públicas que o governo federal vem implementando. Seja na complementação do repasse de recursos ao Fundeb do Valor Aluno Ano Resultado – VAAR, por intermédio do SAEB, na seleção para o ensino superior, no caso do ENEM, ou na avaliação do rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, como no caso do ENADE. É claro que estas avaliações não se encerram apenas nestas finalidades que citamos, pois é sabido que delas são desdobradas evidências educacionais e indicadores que induzem a outras políticas e ou iniciativas subjacentes às finalidades principais desses estudos.

Como não poderia deixar de ser cotejado, o SAEB, em caráter bianual e somativo, é responsável pela divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Por força de sua criação, induziu ao estabelecimento de sistemas estaduais de avaliação parametrizados ao SAEB, com o objetivo de criar indicadores educacionais estaduais que viabilizem, em sua maioria, o rateio da Cota-Parte da Educação - PRE do ICMS entre os municípios (IMERS, no caso do Rio Grande do Sul). Atualmente os resultados das avaliações estaduais, também são utilizados para a

elaboração do Indicador Criança Alfabetizada, divulgado pelo INEP todos os anos.

Em nosso Estado, a avaliação somativa de larga escala responsável por alimentar a base de dados do INEP para o indicador Criança Alfabetizada, bem como, para a elaboração do Índice Municipal da Educação do RS – IMERS, é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, o SAERS. Essa avaliação também gera um indicador estadual, com mesma fórmula de cálculo do IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio Grande do Sul – IDERS, que atualmente é utilizado pela Secretaria Estadual de Educação para a pactuação de metas com as instituições de sua abrangência.

É nesta conjuntura que o Decreto 12.603 de 28 de agosto de 2025, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP, com a presunção de abranger instituições, cursos, estudantes e avaliar a permanência, a relação entre as demandas do mundo do trabalho e o planejamento da oferta dos Cursos Técnicos, bem como, o impacto social da EPT no Brasil. Ainda de forma incipiente, o Inep vem trabalhando no desenvolvimento de pesquisas que deem conta de avaliar as condições de oferta dos Cursos Técnicos de nível médio. Este esforço, é representado pelo Estudo Piloto do SINAEP 2024 – 2025, que teve por principal função a construção do Sistema de avaliação com foco principal na verificação in loco das condições de oferta dos cursos de Educação Profissional.

Até o momento, a pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, utilizou uma escala valorativa por item contido no instrumento de avaliação e abordou as dimensões didático pedagógica dos cursos avaliados, o corpo docente e técnico, bem como as condições de oferta dos cursos da EPT nas instituições amostradas. O instrumento de avaliação teve caráter de avaliação de larga escala e segundo divulgação do INEP, evitou ranqueamentos, priorizando o aspecto diagnóstico. Este piloto, serviu principalmente para a calibragem, padronização e modelagem dos testes a serem aplicados futuramente. Na medida em que presenciamos o SINAEP se formar como política nacional de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, é natural que o diagnóstico destas avaliações deva orientar planos de melhoria que sejam coerentes com as evidências coletadas, fator fundamental para uma governança consequente da EPT.

Neste contexto, uma situação desafiadora, mas necessária, será pensar sobre como atuar no efetivo acompanhamento aos estudantes e qual o papel do Sistema Estadual de Ensino neste processo de avaliação e monitoramento da EP, bem como, quais atores do sistema devem se responsabilizar por esta demanda. Temos percebido, na Comissão de Educação Profissional - CEP/CEED/RS, um fluxo maior dos processos de credenciamento ou de credenciamentos tornados sem efeito, em virtude dos cursos não terem iniciado no prazo estipulado pelo CEEd/RS, principalmente nos cursos

ofertados na forma presencial, indicando uma mudança na oferta da Educação Profissional de Nível Técnico do Estado. Essas modificações também passam pela atual ênfase da Secretaria de Educação na oferta de cursos técnicos associados à expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e a ampliação de oferta de Cursos Técnicos na forma de Educação a Distância para maiores de 18 anos nas redes privadas de ensino.

Estas mudanças, porventura não se tratam apenas de alterações mercadológicas da educação, como é possível supor, de um ponto de vista mais empresarial. Acreditamos que mantenedoras, pública e privadas, enquanto gestoras, estão direcionando a sua oferta de EP de forma imbricada aos arranjos produtivos locais, em resposta ao impacto de novas tecnologias e alterações sociais e do mundo do trabalho que demandam cursos técnicos adaptados a estas novas realidades.

Contudo, as evidências nesse sentido são poucas ainda. Seria possível como artifício de simplificação, justificar a incipiência ou ausência de evidências robustas pelo fato de o SINAEP estar em pleno processo de construção. Todavia, o sistema proposto pelo INEP, até o momento, se dispôs a avaliar as condições de oferta e os Cursos de Educação Profissional e Tecnológica, sem buscar neste primeiro momento a inserção no mundo do trabalho por parte dos egressos destes Cursos. É possível verificar nos instrumentos de avaliação divulgados pelo instituto, que a avaliação aplicada no Piloto 2024 – 2025, centrou seus esforços nas condições de oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio no que se refere à concretude pedagógica e organizacional, por meio de verificações in loco.

Cabe aqui o destaque ao fato de que o CEE/RS, em todas as suas normativas direcionadas à Educação Profissional, e não obstante na Resolução CEE nº 393/2026, sempre buscou a garantia da qualidade comprovada por parte das instituições proponentes de Cursos Técnicos. Assim, o Conselho Estadual de Educação verificou e garantiu pressupostamente que estes estabelecimentos disponham da solidez verificada pelo INEP, no instrumento que aplicou em seu piloto. Desta forma, sem desqualificar o estudo, mesmo antes de verificar quais resultados este vai apresentar, é possível presumir que ele irá gerar indicadores que conversam com preocupações que Conselho Estadual de Educação possui, mas que já cercou de mecanismos normativos para garantir que no Sistema Estadual a EP ocorra com consequência pedagógica e institucional.

O monitoramento de egressos e a verificação da inserção destes no mundo do trabalho ainda é um desafio à parte no contexto da EP do Estado. É visto que a Resolução CEE nº 393/2026 trouxe avanços significativos no tocante à trajetória profissional dos estudantes que ela atende, como já verificado no caso do aproveitamento de experiências anteriores adquiridas no trabalho. Mas o acompanhamento efetivo destes estudantes ainda não foi institucionalizado ou sua implementação sugerida a nível de Sistema Estadual de Ensino. Da mesma forma, a carência de dados e evidências

também atinge a relação da EP com as exigências socioeconômicas locais e a verificação de espaço para a oferta de vagas na região em que está inserido o Curso. Para atender a este ponto em específico o INEP incluiu um item em seu teste piloto, como parte do bloco de questões que compõem a Dimensão 3 – Condições de Oferta, que aborda a inserção cultural e socioeconômica do Curso em âmbito local, regional e nacional relativo à Oferta de Vagas.

Muito recentemente, o Departamento de Planejamento Governamental – Deplan, pertencente a Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão – SPGG, publicou com o apoio da Superintendência da Educação Profissional – SUEPRO o estudo “Resultados da pesquisa de acompanhamento dos egressos da Educação Profissional da Rede Estadual do Rio Grande do Sul”, que usou as informações da Sistema de Gestão da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – ISE, para identificar os estudantes (nome, data de nascimento e CPF) e a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Ministério do Trabalho e Emprego, onde estes egressos foram localizados quanto a sua inserção produtiva.

A pesquisa, que foi publicada em maio de 2026, levou em conta os dados de estudantes que foram diplomados na Educação Profissional da rede pública estadual entre os anos de 2013 e 2017. Dos 39.112 estudantes egressos, contidos na base de dados utilizada, foram identificados na RAIS 35.113 destes estudantes. Os resultados foram analisados por meio de sete indicadores: Proporção de egressos dos cursos que estão no mercado de trabalho formal independente do vínculo; Proporção de vínculos no período; Soma do tempo no emprego para todos os vínculos no período; Proporção dos tipos de vínculos empregatícios no período; Remuneração média do trabalhador do ano; Percentual de egressos com melhora escolarização e Percentual da relação do curso com o CBO do vínculo período.

O Departamento responsável pelo estudo, considerou que a “formação técnica pode estar associada à ampliação da participação dos egressos no mercado de trabalho formal”, com destaque para a percepção de que houve o aumento e manutenção da inserção produtiva, do tempo de permanência no emprego e da remuneração média, sempre que posteriores à diplomação. Sendo assim, a conclusão dos Cursos Técnicos estaria diretamente associada ao acesso ao trabalho e à empregabilidade com o mercado formal. Nesta pesquisa também foi feito o destaque a diferença positiva no ingresso na vida produtiva dos estudantes que concluíram a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, indicando uma possível relevância desta forma de oferta em detrimento das demais.

Convém destaque ao avanço que a pesquisa traz, no sentido de buscar informações relativas à inclusão produtiva dos egressos de Cursos Técnicos ofertados na rede pública estadual, até com

certo pioneirismo. Porém, apresenta seus limites no que se refere aos egressos mais recentes, uma vez que a pesquisa debruçou-se nas informações daqueles que concluíram até 2017, desconsiderando a passagem de eventos importantes em nossa trajetória como a Pandemia de 2019 e as enchentes de 2024. Ambos os eventos, cada qual em sua medida, trouxeram novas variáveis sociais, econômicas e tecnológicas para a realidade do Estado, que não correspondem às variáveis da conjuntura analisada. Outro limite possível de ser aventado, além da necessidade de expansão dos estudos realizados até o momento, é o de relacionar a pesquisa dos egressos com os estudos quantitativos e qualitativos que porventura são utilizados para verificar a fundamentação do número de vagas ofertadas e a relevância do Curso considerando as demandas socioeconômicas culturais e ambientais locais, regionais e nacionais dos cidadãos e do mundo do trabalho, nos contextos em que estão inseridos. Consideramos que esta é uma das principais fronteiras a serem superadas no que concerne à governança da Educação Profissional quanto aos cursos ofertados.

Neste ínterim, vale ressaltar que por tratar-se de estudo para a formulação de políticas para a rede pública estadual, os cursos de Educação Profissional ofertados na rede privada que integra o Sistema Estadual de Ensino não constam neste diagnóstico. Talvez o SINAEP tenha contribuição importante a ofertar em seus desdobramentos futuros, contudo, é flagrante a lacuna de informação sobre os estudantes da EP no Estado e a oportunidade de atuação do CEEEd, em especial da Comissão de Educação Profissional – CEP, como orientadores do processo de construção e consolidação das ferramentas de pesquisa e coleta das informações que são necessária para a gestão assertiva da EP no Rio Grande do Sul.

Por sua vez, o novo Plano Nacional de Educação (que tem sua vigência de 2026 a 2036), foi aprovado pela Lei 15.388/2026, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para toda a educação no país. Onde no campo da EPT, o principal foco do PNE está em ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica; garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações na educação profissional e tecnológica. O PNE, traz também como estratégia a promoção do acompanhamento de egressos, visando especialmente, aprimorar o alinhamento entre a oferta e a demanda de Educação Profissional, visando principalmente contribuir com o contínuo aperfeiçoamento dos cursos da modalidade.

É também pelo PNE que estão estabelecidas as metas da EPT para o decênio. Nestas metas, entre outras, estão previstas a expansão de 50% das matrículas na oferta concomitante e integrada ao Ensino Médio, bem como, de 60% nos cursos subsequentes. Há também a expectativa de ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos articulada à EP, com acréscimo esperado de 25% das

matrículas neste segmento. Estes objetivos e metas, geram pressão sobre as unidades da federação e seus municípios, impondo a estas gestões o compromisso de atendê-las, razão pela qual a governança da Educação Profissional deve ser pensada sob o prisma do diagnóstico da sua realidade, primando pela assertividade em seus processos.

Por conseguinte, o Ministério da Educação exarou a Portaria MEC nº 524/2026, que vem regulamentar o SINAEP, instituído pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. O marco regulamentador é fundamental pois define os papéis a serem desempenhados pelos atores envolvidos e dá o passo inicial para a consolidação desse sistema de avaliação, para além do piloto que já foi realizado. Porém, a previsão de implementação trazida na Portaria é de dois anos em formato gradual, ao longo deste período. Aos sistemas estaduais, a Portaria regulamenta que além de participar, colaborar e apoiar o INEP nas avaliações, os sistemas estaduais, em regime de colaboração, devem apresentar seus modelos, metodologias e instrumentos de avaliação existentes no território, sendo que estes serão acreditados pelo INEP, e considerados no aperfeiçoamento do SINAEP.

A Portaria também reforça a articulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, com o Sistema de avaliação da Educação Básica - SAEB e com o Sistema Nacional da Educação Superior - SINAES, visando complementaridade e coerência entre as avaliações. Considerando principalmente a trajetória desenvolvida pelo SAEB em suas edições anteriores, destacamos que há uma prevalência do direcionamento da avaliação às redes públicas em detrimento das redes privadas de ensino. Outro aspecto mais importante, é o caráter amostral da avaliação no âmbito do SINAEP, que pode ser responsável, novamente, pela manutenção da lacuna de informações diagnósticas relativas à oferta da Educação Profissional no Estado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução CEE nº 393/2026 constitui um esforço de organização normativa da Educação Profissional no Rio Grande do Sul. Ao transformar diretrizes em instrumentos operacionais, contribui para a qualificação da oferta e da gestão educacional. Todavia, a ausência de mecanismos estruturados de avaliação e acompanhamento de egressos indica a necessidade de avanços futuros. O desenvolvimento dessas dimensões poderá consolidar a EP como política orientada à efetividade, assegurando não apenas acesso, mas permanência, êxito e inserção socioprofissional qualificada.

A Resolução não se limita a ser um espelho das normas nacionais, pois ela atua como uma regulação, que organiza, detalha e, em pontos estratégicos, inova. Da teoria à prática operacional, transformando princípios sistêmicos do CNE em regras operacionais como se percebe no plano de formação continuada e no projeto pedagógico unificado. Neste contexto, ela também atua na quebra

da rigidez do CNCT, ao oportunizar os "cursos experimentais", resolvendo um dos maiores gargalos do sistema nacional, a lentidão na atualização do catálogo frente à rápida evolução tecnológica.

O foco na integração efetiva com a regulamentação detalhada da aprendizagem profissional como no aproveitamento de carga horária e a exigência de projetos pedagógicos integrados nas parcerias, mostram uma preocupação com a efetividade da formação em ambientes reais de trabalho. Em suma, a norma gaúcha se destaca por sua capilaridade e pragmatismo, oferecendo um arcabouço mais denso e aplicável do que as diretrizes nacionais, com especial ênfase na inovação curricular e na qualificação dos docentes. Em síntese, a normativa do CEEed/RS pode ser compreendida como um marco na consolidação de uma política estadual de EP que busca superar a abstração normativa das diretrizes nacionais, promovendo sua tradução em instrumentos concretos de gestão e prática pedagógica. Ao fazê-lo, inaugura um modelo regulatório que não apenas orienta, mas induz e qualifica a ação educativa, reafirmando o papel do sistema estadual como espaço de mediação ativa das políticas educacionais.

Diante desse cenário, a Resolução CEEed nº 393/2026, embora represente um avanço significativo na consolidação normativa da EP gaúcha, ainda não contempla dispositivos que institucionalizam o acompanhamento sistemático de egressos e a avaliação da sua inserção socioprofissional. Essa ausência não significa uma falha, mas sim uma oportunidade de aperfeiçoamento futuro dessa norma ou de novas regulamentações específicas para este fim.

A experiência acumulada por pesquisas e por práticas institucionais bem sucedidas sugere que a incorporação de mecanismos de monitoramento – como bancos de dados de egressos, indicadores de empregabilidade e pesquisas periódicas de trajetória – poderiam qualificar ainda mais o arcabouço normativo estadual. Ao fazê-lo, o sistema de ensino gaúcho estaria não apenas alinhado às melhores referências da área, mas também mais bem preparado para responder, com evidências, ao desafio de garantir que a expansão da oferta se traduz em oportunidades concretas e duradouras para os jovens que confiam à EP seu projeto de vida e trabalho.

A Portaria MEC nº 524/2026, estabelece aos sistemas a responsabilidade de acompanhar as trajetórias de egressos, apoiar e promover ações de acompanhamento da inserção destes estudantes no mundo do trabalho, da sua continuidade nos estudos em articulação com políticas educacionais e do trabalho com vistas a verificar o impacto social da EP.

É neste sentido que apontamos a oportunidade que se apresenta ao Conselho Estadual de Educação, em especial à Comissão de Educação Profissional, em orientar o Sistema no que diz respeito ao acompanhamento das trajetórias e da inserção dos egressos na vida produtiva. Há a possibilidade de subsidiar as redes do sistema, liderando a implementação de mecanismos de

avaliação consequentes, que produzam os indicadores necessários para uma política permanente de acompanhamento do percurso dos estudantes formados e na identificação da pertinência dos cursos nas localidades em que estão propostos.

Compreendemos que o SINAEP não dará conta sozinho de realizar o monitoramento necessário à governança da EP gaúcha, no que se refere à fundamentação do número de vagas ofertadas e a relevância do Curso considerando as demandas socioeconômicas culturais e ambientais locais e regionais dos cidadãos e do mundo do trabalho, nos contextos em que estão inseridos aqui no Rio Grande do Sul. Portanto, será necessário aprofundar os esforços do sistema de avaliação do INEP, construindo uma avaliação da EP no Estado que contemple abarque as características e peculiaridades inerentes ao território gaúcho.

Essas oportunidades de aperfeiçoamento não devem ser interpretadas como lacunas e fragilidades da Resolução, mas sim como campos férteis para o desenvolvimento progressivo do sistema, na medida em que a implementação cotidiana da norma gera aprendizagens institucionais e demandas por novos instrumentos regulatórios. A experiência de sistemas de EPT mais consolidados, tanto no Brasil quanto internacionalmente, sugere que a consolidação de políticas públicas nessa área ocorre por etapas, estabelecendo os marcos estruturantes (princípios, formas de oferta, requisitos mínimos); em seguida, aprofundando os mecanismos de avaliação e monitoramento, com base em evidências verificadas; por fim, criando os dispositivos para o acompanhamento de trajetórias e para a articulação sistemática com o mundo do trabalho.

A Resolução CEEEd nº 393/2026 cumpre com excelência a primeira etapa — a da consolidação normativa — e oferece uma base sólida para que as etapas subsequentes possam ser construídas de forma colaborativa, envolvendo instituições de ensino, gestores, docentes, estudantes e setor produtivo. Compreendemos, assim, que a resolução constitui um marco regulatório de reconhecida relevância, cuja efetividade tenderá a se ampliar significativamente na medida em que a implementação institucional caminhe articulada com a produção sistemática de evidências.

Não se trata, portanto, de um documento fechado ou definitivo, mas de um instrumento vivo, que convida à sua própria atualização a partir das práticas que ele mesmo ajuda a organizar. O fortalecimento da EP gaúcha dependerá, progressivamente, da capacidade de o sistema estadual incorporar mecanismos leves e factíveis de monitoramento, avaliação e acompanhamento — não como exigências burocráticas adicionais, mas como aliados na construção de uma oferta cada vez mais alinhada às necessidades dos jovens e às dinâmicas do território. Nessa perspectiva, a Resolução CEEEd nº 393/2026 não apenas organiza o presente, mas abre caminhos para o aperfeiçoamento contínuo do próprio sistema de ensino.

A Resolução CEEed nº 393/2026 oferece o arcabouço jurídico-pedagógico mais moderno da história da EP gaúcha. Resta, agora, transformar a letra da norma em práticas institucionais, trajetórias formativas e, sobretudo, em trabalho decente e cidadania para as juventudes do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. Censo Escolar 2025: a educação profissional no Brasil cresce mais de 68% em cinco anos. Brasília: Agência Brasil, 28 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 166, p. 1-4, 29 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB). BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034).

BRASIL. Ministério da Educação. Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica (2003-2007). Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 524, de 2 de junho de 2026. Regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - Sinaept, instituído pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 junho de 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Instrumento de Avaliação – Condições de oferta dos cursos técnicos de nível médio. Brasília, DF: Inep, 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota Técnica nº 04/2025/CGAIEPT/DAEPT-INEP

CUNHA, C. L. da; SANTOS, T. A. dos. O acompanhamento dos egressos do curso técnico integrado ao ensino médio: um estudo de caso no IFSP. Revista de Iniciação à Educação Profissional e Tecnológica, [s.l.], v. 6, n. 3, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.564.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). ALUMNI – Portal de Acompanhamento dos Egressos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2024: matrículas da Educação Profissional. Brasília: INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Básica 2025: resumo técnico. Brasília: INEP, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Inep aplicará avaliação digital a estudantes de cursos técnicos a partir de novembro. Brasília: INEP, 3 nov. 2025.

ITUAÇ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Educação Profissional e Tecnológica ganha sistema nacional de avaliação. São Paulo: Itaú Educação e Trabalho, 24 set. 2025.

MORAES, Gustavo Henrique. Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção [recurso eletrônico] / Gustavo Henrique Moraes ... [et al.]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 482 p. : il.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Planejamento Governamental. Resultados da pesquisa de acompanhamento dos egressos da Educação Profissional da rede estadual do Rio Grande do Sul - Relatório Técnico -. Disponível em:
https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202606/08102123-relatorio-avaliacao_suepro-versao-final.pdf

ROCHA, F. de O.; OLIVEIRA, A. P. L. R. de. Acompanhamento de egressos nos Institutos Federais: um desafio para a educação profissional no Brasil. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 7, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.7-152.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil – 15ª edição: 2025. São Paulo: SEMESP, 2026.
SILVA, E. C. da; MINEIRO, A. A. da C.; FAVARETTO, F. Sistemas de acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior: uma revisão integrativa. Research, Society and Development, v. 11, n. 4, e0111426281, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.26281.

VASCONCELOS, A. D. A. F. de et al. Política de Acompanhamento de Egresso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: metodologias e resultados. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 2, p. 1-24, 2022.

CARNEIRO, E. S. et al. A efetividade do acompanhamento de egressos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado da Bahia. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1–15, e12900, 2021.

CARVALHO JUNIOR, J. R. A. de; COELHO JUNIOR, T. de P. Inserção de egressos do ensino técnico federal no mercado de trabalho local. Revista Brasileira de Política e Administração da

Educação, v. 38, n. 1, 2022. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932022000100111. Acesso em: 12 jun. 2026.

CENTRO PAULA SOUZA. Relatório de gestão 2020–2024. São Paulo: CPS, 2024. FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. Segurança Urbana e Juventude, Araraquara, v. 2, n. 1/2, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/seguranca/article/download/2383/1917/5288>. Acesso em: 12 jun. 2026.

MORAES, J. P. et al. A inserção profissional dos egressos do curso de Administração no Brasil: análise do perfil, formação e trabalho e proposição de uma tipologia de inserção brasileira. Visão, v. 12, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33362/visao.v12i2.3113>. Disponível em:

<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/visao/article/view/3113>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SOUZA, C. A. de. Educação profissional e tecnológica: inclusão do egresso no mercado de trabalho. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020. Disponível <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/26880>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SEÇÃO II

Normativas, inclusão, diversidade e garantia de direitos

Esta seção reúne artigos que compreendem a norma como instrumento de reconhecimento de direitos, promoção da inclusão, garantia da equidade e afirmação da justiça educacional. Os textos evidenciam que a efetivação do direito à educação requer marcos normativos consistentes, mas também letramento normativo, escuta qualificada, interpretação crítica, participação dos sujeitos e compromisso ético e institucional com as diferenças.

A seção articula três campos fundamentais desse direito: a Educação Especial, as Altas Habilidades/Superdotação e a Educação Escolar Indígena. Embora vinculados a contextos, sujeitos e especificidades distintas, os artigos convergem ao evidenciar a necessidade de reconhecimento institucional, de respostas normativas ajustadas e de práticas educacionais capazes de acolher singularidades, enfrentar desigualdades e assegurar condições efetivas de acesso, participação, aprendizagem e pertencimento.

Ao reunir essas diferentes perspectivas, a seção reafirma que o reconhecimento jurídico e normativo constitui uma dimensão essencial da garantia de direitos, mas sua concretização depende da capacidade dos sistemas e das instituições educacionais de transformar princípios, diretrizes e dispositivos legais em decisões, relações e práticas cotidianas comprometidas com a dignidade, a equidade e o direito de cada sujeito à educação.

O CEEd/RS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: NORMATIVAS, LETRAMENTO E A DEFESA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E EQUITATIVA

Dra. Fátima Anise Rodrigues Ehlert⁷
Dra. Karla Fernanda Wunder da Silva⁸
Esp. Marcia Adriana de Carvalho⁹

RESUMO: A consolidação de um sistema educacional inclusivo e equitativo implica reconhecer que a garantia do direito à educação não se efetiva apenas por meio da existência de normativas. Entre a produção da norma e a implementação no cotidiano das redes e das escolas, há um processo que envolve interpretação, formação, escolhas político-pedagógicas e compromisso ético com a inclusão. Nesse processo, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) ocupa lugar de destaque, especialmente no âmbito da Educação Especial, ao construir normativas, atualizar referenciais e produzir orientações que sustentam a organização dos sistemas de ensino. Este artigo discute a importância do CEEEd/RS na formulação de normativas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e problematiza a relevância do letramento normativo como condição para que tais referenciais sejam compreendidos criticamente por gestores, professores e equipes pedagógicas. Defende-se que a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa depende tanto da consistência das normas quanto da capacidade coletiva de apropriação delas como instrumentos vivos de garantia de direitos (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015; Rio Grande do Sul, 2025a, 2025b).

Palavras-chave: CEEEd/RS; Educação Especial; educação inclusiva; letramento normativo; equidade; políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é, em muitos aspectos, também a história da ampliação de direitos e do enfrentamento de invisibilizações e exclusões persistentes. No caso da Educação Especial, esse movimento tem exigido não apenas mudanças legais, mas também transformações profundas nas concepções de escola, de aprendizagem, de respeito às diferenças e de justiça educacional.

A compreensão da educação inclusiva como direito não pode ser dissociada de uma leitura mais ampla de justiça social. A Declaração de Salamanca nos afirma que: “as escolas devem acolher

⁷ Doutora em Educação, Presidente do Conselho Estadual de Educação, Gestão 2025-2027.

⁸ Conselheira do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) junto ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Professora da Escola de Humanidades da PUCRS.

⁹ Especialista em Gestão Pública, 2ª Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação, Gestão 2025-2027.

todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Corroborando, Nancy Fraser (2001) contribui ao evidenciar que a garantia de direitos envolve tanto redistribuição quanto reconhecimento. No campo educacional, isso implica não apenas assegurar acesso, mas também produzir condições efetivas para que as diferenças sejam reconhecidas como legítimas e incorporadas às práticas pedagógicas. Assim, a inclusão escolar se configura como um projeto político que exige transformação das estruturas institucionais, e não apenas adaptação dos sujeitos a um modelo previamente estabelecido, em que a escola funciona como um mecanismo de reprodução social e cultural, perpetuando desigualdades (Bourdieu, 2021).

Nas últimas décadas, a afirmação da educação inclusiva como princípio político, jurídico e pedagógico deslocou o debate da lógica do atendimento segregado para a defesa do direito de todos os estudantes à participação plena nos espaços comuns de escolarização (UNESCO, 1994; Brasil, 2008, 2015).

Entretanto, entre o reconhecimento formal desse direito e sua efetivação concreta, permanece um desafio decisivo: o de construir mediações institucionais capazes de traduzir princípios amplos em orientações consistentes para os sistemas de ensino. É nesse ponto que a atuação dos Conselhos de Educação ganha relevância singular. Mais do que instâncias administrativas, esses órgãos participam da produção de sentidos para a política educacional, uma vez que elaboram normas, interpretam diretrizes, oferecem parâmetros de organização e contribuem para a consolidação de entendimentos que impactam diretamente a vida escolar.

No âmbito do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação tem desempenhado papel expressivo na construção de normativas voltadas à modalidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Essa atuação se torna ainda mais significativa quando se reconhece que a norma não é neutra: ela expressa concepções, define responsabilidades, organiza prioridades e demarca o horizonte ético-político a partir do qual o sistema educacional se orienta. Ao normatizar, o Conselho não apenas regula; ele também afirma, induz e legitima determinados modos de compreender o direito à educação (Rio Grande do Sul, 2025a, 2025b).

Mas a força de uma normativa não reside apenas em sua publicação. Seu alcance depende, em grande medida, da forma como é lida, apropriada e mobilizada por aqueles que atuam nas redes e nas instituições de ensino. É nesse sentido que o letramento normativo assume centralidade. Compreender a norma, situá-la no conjunto das políticas públicas, interpretar seus desdobramentos e reconhecê-la como instrumento de garantia de direitos são movimentos indispensáveis para que ela não permaneça restrita ao plano formal. Sem essa apropriação crítica, há o risco de que mesmo os

marcos mais avançados percam potência diante de leituras burocráticas, fragmentadas e/ou descontextualizadas.

Este artigo parte, portanto, da compreensão de que a construção de uma educação inclusiva e equitativa exige uma dupla atenção: à produção de normativas comprometidas com os direitos educacionais e à formação dos sujeitos que irão interpretá-las e colocá-las em prática. A partir dessa perspectiva, busca refletir sobre a importância do CEEed/RS na construção de normativas para a Educação Especial e sobre sua contribuição para o fortalecimento de um letramento normativo capaz de sustentar uma escola democrática, acessível e socialmente referenciada.

2. NORMATIZAR TAMBÉM É EDUCAR: O CEEed/RS COMO INSTÂNCIA DE ORIENTAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

Ao se pensar a função de um Conselho Estadual de Educação, é comum que se destaque sua dimensão regulatória. Essa leitura, embora correta, é insuficiente. Normatizar não é apenas estabelecer regras; é também produzir referências para a ação pública, construir consensos possíveis e explicitar compromissos institucionais diante dos desafios educacionais de cada tempo. Pode-se afirmar que: “as políticas são sempre processos de interpretação e tradução” (Ball, 2012, p. 3). Sob esse ponto de vista, a atividade normativa assume também uma dimensão pedagógica e política.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de política pública como processo de produção de sentidos, conforme discutido por Stephen Ball (2012). Para o autor, as políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas, traduzidas e recriadas nos contextos institucionais. Assim, as normativas educacionais devem ser compreendidas como textos abertos, que ganham materialidade nas práticas dos sujeitos que as mobilizam. Tal entendimento reforça a importância de considerar o papel do CEEed/RS não apenas como órgão regulador, mas como um ator que se desloca para o contexto da prática por meio de textos que orientam e disputam significados e novas concepções no campo da educação inclusiva.

No caso da Educação Especial, essa dimensão torna-se ainda mais evidente. Trata-se de um campo historicamente atravessado por tensões entre concepções assistencialistas, modelos segregadores, práticas excludentes e perspectivas que afirmam a inclusão como princípio organizador do sistema educacional. Produzir normativas nesse campo significa, portanto, posicionar-se. Significa afirmar se a diferença será tratada como exceção, como problema individual ou como elemento constitutivo da diversidade humana que a escola precisa reconhecer, acolher e desenvolver.

Quando o CEEed/RS elabora e atualiza normativas para a Educação Especial, ele participa diretamente desse movimento de redefinição de sentidos. Sua atuação contribui para que as redes e

instituições de ensino encontrem respaldo normativo para reorganizar práticas, rever concepções e fortalecer políticas orientadas pela acessibilidade, pela participação e pela aprendizagem de todos os estudantes. Não se trata apenas de garantir cumprimento formal da legislação nacional, mas de produzir mediações capazes de aproximar os marcos legais da realidade concreta do sistema estadual de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2015; Rio Grande do Sul, 2025a, 2025b).

Há, nesse processo, um aspecto que merece destaque: a norma educacional não opera apenas como prescrição. Ela também sinaliza prioridades públicas. Ao explicitar responsabilidades dos sistemas de ensino, indicar deveres institucionais e organizar parâmetros de oferta, a normativa contribui para retirar a inclusão do campo da boa vontade ou da iniciativa isolada. Em vez de depender de definições e sensibilidades individuais, a garantia de direitos passa a se inscrever como dever do sistema educacional e compromisso do poder público.

Sob essa ótica, a regulação educacional pode ser compreendida como expressão da ação do Estado na garantia de direitos sociais, conforme analisado por Luiz Carlos de Freitas (2018). Para o autor, a regulação não deve ser confundida com controle burocrático, mas entendida como mecanismo de indução de políticas públicas comprometidas com a equidade. No caso da Educação Especial, essa regulação assume papel estratégico ao estabelecer parâmetros que impedem a negação de direitos e orientam a organização dos sistemas de ensino em direção à inclusão.

É nesse sentido que a atuação do Conselho ganha densidade política. Ao normatizar a modalidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o CEEd/RS reafirma que a escolarização dos estudantes da Educação Especial não pode ser compreendida como questão periférica ou complementar. Trata-se de uma dimensão constitutiva da política educacional, que interpela currículo, avaliação, gestão, formação docente, organização do atendimento educacional especializado e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (Brasil, 2008, 2009, 2015).

Assim, mais do que órgão que regulamenta procedimentos, o Conselho também se configura como instância que orienta sistemas e induz institucionalmente para a leitura do direito à educação. Sua ação, nesse campo, não apenas organiza a política: ajuda a construir o próprio vocabulário com que a inclusão passa a ser compreendida e defendida.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DA NORMA COMO PRESCRIÇÃO À NORMA COMO COMPROMISSO ÉTICO

Durante muito tempo, a Educação Especial foi compreendida sob uma lógica paralela à educação comum. Em diferentes momentos históricos, prevaleceu a ideia de que determinados

estudantes deveriam ser atendidos em espaços separados, por meio de dispositivos próprios, quase sempre desvinculados do debate mais amplo sobre o direito à escolarização em condições de igualdade. A emergência da perspectiva inclusiva tencionou profundamente esse paradigma, ao afirmar que a diferença não justifica segregação e que a escola comum deve se organizar para acolher todos os estudantes, com os apoios necessários à sua participação e aprendizagem (UNESCO, 1994; Mantoan, 2015).

Esse deslocamento conceitual e político trouxe para o campo normativo uma responsabilidade central. Se a inclusão não pode depender apenas de adesões subjetivas, torna-se necessário construir marcos que deem sustentação à reorganização dos sistemas de ensino. Nesse contexto, a norma deixa de ser mero instrumento burocrático e passa a assumir a função de garantir, orientar e proteger o direito à educação em sua dimensão concreta.

No Brasil, esse movimento se expressa em um conjunto importante de referenciais, entre os quais se destacam a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2005), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2009, 2015). Esses documentos não apenas reconhecem direitos, mas também produzem um giro de compreensão: o problema deixa de ser localizado exclusivamente no estudante e passa a ser reconhecido na interação entre sujeitos e barreiras impostas pelos contextos sociais e institucionais.

Essa mudança de perspectiva aproxima-se do chamado modelo social da deficiência, amplamente discutido por autores como Tom Shakespeare (2014). Nesse modelo, a deficiência deixa de ser compreendida como atributo individual e passa a ser entendida como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais. Podemos afirmar que “a deficiência é o resultado da interação entre pessoas com impedimentos e barreiras que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade” (Organização das Nações Unidas, 2006, p. 1). Tal concepção desloca o foco das necessidades do sujeito para a responsabilidade coletiva de reorganizar os ambientes educacionais, reforçando a centralidade das políticas públicas e das normativas na promoção de contextos acessíveis e inclusivos.

No plano estadual, a atualização das normas complementares pelo CEE/RS reforça essa direção ao reconhecer que a inclusão demanda intencionalidade política e clareza normativa. Nesse aspecto, o Conselho contribui para fortalecer uma cultura educacional em que a Educação Especial não seja vista como apêndice do sistema, mas como dimensão transversal da política pública, exigindo coerência entre princípios legais e organização pedagógica (Rio Grande do Sul, 2025a, 2025b).

Essa compreensão é particularmente importante porque, no cotidiano das redes e das escolas, ainda se observam tensionamentos entre o discurso da inclusão e práticas que, muitas vezes, reproduzem exclusões mais sutis. Há situações em que a matrícula é garantida, mas a participação é limitada; em que a presença é aceita, mas a aprendizagem não é assumida como responsabilidade coletiva; em que o estudante está na escola, mas permanece à margem do currículo, da convivência e das expectativas pedagógicas. É justamente contra essas formas veladas de exclusão que a normativa inclusiva precisa operar.

Além das dimensões estruturais e normativas, é necessário considerar que a inclusão também se confronta com culturas escolares historicamente constituídas. Conforme argumenta António Nóvoa (2009), as mudanças educacionais não se efetivam apenas por decretos, mas exigem transformações nos modos de pensar, agir e se relacionar no interior das instituições. Nesse sentido, a efetivação das normativas inclusivas depende da construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como valor e que se comprometa coletivamente com a aprendizagem de todos os estudantes.

Por isso, defender a importância do CEEed/RS na construção de normativas para a Educação Especial é reconhecer que há uma disputa em torno do próprio significado da escola pública. Uma normativa comprometida com a inclusão afirma que o acesso não basta, que a permanência precisa ser qualificada e que a equidade requer condições concretas de participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, a norma não pode ser lida apenas como texto regulador; ela precisa ser compreendida como expressão de um compromisso ético com a dignidade humana, a justiça educacional e o reconhecimento das diferenças.

4. LETRAMENTO NORMATIVO: CONDIÇÃO PARA TRANSFORMAR O TEXTO LEGAL EM PRÁTICA DE DIREITOS

Talvez um dos maiores desafios das políticas educacionais contemporâneas não esteja propriamente na ausência de normas, mas na dificuldade de convertê-las em compreensão compartilhada e ação institucional coerente. O campo educacional convive, não raras vezes, com uma abundância normativa que nem sempre se traduz em clareza para aqueles que, no cotidiano, precisam tomar decisões, organizar procedimentos e enfrentar situações complexas. Por isso, falar em letramento normativo é falar da própria possibilidade de a política educacional ganhar corpo na prática.

O conceito de letramento normativo pode ser articulado à noção mais ampla de letramento como prática social, conforme desenvolvida por Magda Soares (2004). Nessa perspectiva, não se trata

apenas de decodificar textos legais, mas de compreender seus usos sociais, suas implicações e seus efeitos nos contextos institucionais. Assim, o letramento normativo envolve a capacidade de interpretar criticamente as normas, situá-las historicamente e mobilizá-las de forma consciente na defesa do direito à educação.

O letramento normativo, aqui, não se resume ao conhecimento técnico da legislação. Ele envolve a capacidade de ler criticamente os documentos normativos, compreender seus fundamentos, situá-los em relação às políticas públicas e mobilizá-los como instrumentos de garantia de direitos. Trata-se, portanto, de uma competência política, institucional e pedagógica. No âmbito da Educação Especial, essa competência se torna ainda mais necessária, dada a complexidade das situações que interpelam as escolas: matrícula, acessibilidade, avaliação, desenho de apoios, atendimento educacional especializado, organização curricular, participação das famílias, articulação entre profissionais e demandas advindas do Ministério Público.

Quando esse letramento não se consolida, abrem-se espaços para interpretações fragmentadas ou equivocadas. A norma pode passar a ser vista como obstáculo burocrático, exigência externa ou simples formalidade administrativa. Em vez de orientar decisões comprometidas com o direito à educação, ela corre o risco de ser manejada de modo restritivo, produzindo novas barreiras justamente quando deveria promover proteção e acesso. Em outras palavras: a ausência de letramento normativo fragiliza a potência inclusiva da própria política (Carvalho, 2010; Glat; Pletsch, 2012).

É nesse ponto que o papel do CEEEd/RS pode ser lido para além da deliberação normativa. Ao emitir pareceres, resoluções, orientações e manifestações, o Conselho também participa de um processo mais amplo de formação institucional. Seus documentos não apenas regulamentam; eles ajudam a interpretar o sistema educacional, a organizar leituras possíveis e a oferecer referenciais para a tomada de decisão. Há, portanto, uma dimensão formativa na atuação do Conselho que precisa ser reconhecida e fortalecida.

Esse aspecto é especialmente relevante quando se considera que a inclusão demanda menos respostas padronizadas e mais capacidade institucional de análise, interpretação e escolha fundamentada. A norma, nesse contexto, não substitui o julgamento pedagógico, mas o qualifica. O letramento normativo permite justamente esse movimento: o de fazer com que gestores e professores não se limitem a “cumprir” dispositivos, mas sejam capazes de compreender sua razão de ser, seus limites, suas possibilidades e seus efeitos sobre a vida escolar.

Essa dimensão formativa do letramento normativo aproxima-se da concepção de educação crítica proposta por Paulo Freire (2011), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Aplicado ao campo das políticas educacionais, isso significa que compreender uma normativa implica

também compreender os contextos históricos, sociais e políticos que a produzem. Dessa forma, o letramento normativo se configura como prática emancipatória, na medida em que possibilita aos sujeitos não apenas interpretar a norma, mas também posicionar-se diante dela de maneira crítica e transformadora.

Tal compreensão fortalece a equidade porque impede que a diferença seja tratada como exceção desprovida de direitos. Ao contrário, possibilita reconhecer que os marcos normativos existem para sustentar respostas educacionais mais justas, mais contextualizadas e mais comprometidas com a aprendizagem de todos. Nesse sentido, o letramento normativo não é acessório. Ele é parte constitutiva da construção de uma cultura institucional que compreende a inclusão não como concessão, mas como dever público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel do CEEed/RS na construção de normativas para a Educação Especial é, em última análise, refletir sobre o modo como uma sociedade decide materializar seu compromisso com o direito à educação inclusiva. As normas importam porque organizam o sistema, distribuem responsabilidades, explicitam princípios e oferecem sustentação para decisões que impactam diretamente a vida de estudantes, famílias e profissionais. Mas importam, sobretudo, porque carregam visões de mundo: nelas se inscrevem concepções de escola, de respeito às diferenças, de justiça social e de cidadania.

Ao longo deste texto, buscou-se evidenciar que a contribuição do CEEed/RS não se limita ao plano formal da regulação. Sua atuação também participa da construção de sentidos para a política educacional, especialmente quando reafirma a Educação Especial na perspectiva inclusiva como dimensão indissociável da garantia do direito à educação. Ao atualizar normativas e produzir orientações, o Conselho contribui para que a inclusão seja compreendida não como discurso periférico, mas como princípio estruturante da organização dos sistemas de ensino.

Também se procurou sustentar que a força de uma normativa depende da qualidade de sua leitura social e institucional. Sem letramento normativo, o texto legal corre o risco de permanecer distante do chão da escola; com ele, amplia-se a possibilidade de transformar atos normativos em práticas, obrigações em compromisso e prescrição em ação pedagógica comprometida com direitos. Nesse processo, interpretar a norma criticamente é parte da tarefa de construir uma escola democrática, acessível e sensível à diversidade humana.

Ao articular a atuação de um Conselho de Educação ao conceito de letramento normativo, este estudo contribui para ampliar o campo de análise das políticas educacionais, deslocando o foco

da norma como produto para a norma como processo. Tal abordagem permite compreender que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da existência de marcos legais avançados, mas da capacidade coletiva de interpretá-los, disputá-los, assumi-los e materializá-los em práticas institucionais comprometidas com a equidade.

Em tempos em que a defesa da educação inclusiva exige vigilância, comprometimento conceitual e compromisso político, reafirmar o papel do CEEed/RS torna-se especialmente importante. Não apenas porque o Conselho normatiza, mas porque, ao fazê-lo, ajuda a constituir as bases de um sistema educacional que se pretende mais justo e que garanta a qualidade e a equidade. Entre a escrita da norma e a vida concreta das escolas há um caminho de formação, leitura, disputa, decisão e responsabilidade coletiva. É precisamente nesse intervalo – tenso, vivo e profundamente político – que se joga a possibilidade de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. *Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 9 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós socialista. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231–239, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. GLAT, Rosana;
- PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York: ONU, 2006.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer 02/2025. Atualiza normas complementares para oferta da Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre: CEEed/RS, 2025a.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução N° 383, de 23 de abril de 2025. Institui normas complementares para oferta da Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEed RS n° 02/2025. Porto Alegre: CEEed/RS, 2025b.
- SHAKESPEARE, Tom. Disability rights and wrongs revisited. 2. ed. London: Routledge, 2014.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ENTRE POTÊNCIA, INVISIBILIDADE E NÃO-PERTENCIMENTO: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ivete Maria Zen¹⁰

Karla Fernanda Wunder da Silva¹¹

RESUMO: Este estudo analisa o papel desempenhado pela escola e pela família no desenvolvimento do potencial de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Para tanto, apresenta relatos de experiências escolares de dois estudantes: o estudante A, matriculado em uma escola pública municipal de Xangrilá/RS, e o estudante B, matriculado em uma escola particular de Porto Alegre/RS. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com familiares, responsáveis e professores, com o objetivo de identificar a importância do universo familiar e do espaço escolar no desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos. As entrevistas revelam dimensões que não aparecem em testes padronizados, possibilitando acesso às vivências de cada estudante, aos seus sentimentos, frustrações, experiências de tédio e situações de isolamento. A pesquisa permite uma análise qualitativa que humaniza o tema e evidencia que estudantes com AH/SD não se reduzem a um laudo, mas carregam a complexidade de suas assincronias na vida concreta, estando, muitas vezes, submetidos a situações de bullying, deslocamento e exclusão. Assim, considera-se indispensável articular as falas dos responsáveis e dos professores para compreender os obstáculos presentes no cotidiano escolar, bem como apontar caminhos que expliquem em que medida o sistema falha e quais estratégias devem ser adotadas pelas instituições escolares para que o processo de inclusão se efetive de modo satisfatório.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; inclusão escolar; Atendimento Educacional Especializado; família; formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar de que modo a escola e a família participam do reconhecimento, do acolhimento e do desenvolvimento das potencialidades de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O corpus da pesquisa constitui-se de entrevistas pessoais e virtuais realizadas com familiares e professores de dois estudantes matriculados em escolas do Rio Grande do Sul: o estudante A, pertencente a uma escola municipal de Xangrilá/RS, e o estudante B, matriculado em uma escola particular de Porto Alegre/RS. Além das entrevistas e das informações orais colhidas, compõem o referencial deste artigo fundamentos teóricos de literaturas especializadas e aportes legais presentes em documentos federais (MEC, 1995; BRASIL, 1996; MEC, 2006), nas orientações constantes no Parecer CEEed nº 02/2025 do Conselho Estadual de Educação do Rio

¹⁰ Assessora no Conselho Estadual de Educação (CEEed) junto ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

¹¹ Conselheira do Conselho Estadual de Educação (CEEed) junto ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Professora da Escola de Humanidades da PUCRS.

Grande do Sul e, mais recentemente, na Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, que institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e altera a Lei nº 11.578/2007.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

O avanço das discussões sobre inclusão e o crescente interesse por pessoas altamente capazes ou talentosas vêm ampliando o debate sobre Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional brasileiro. Contudo, embora o número de estudantes identificados com AH/SD tenha aumentado, esse universo ainda permanece pouco explorado e compreendido socialmente, sendo atravessado por mitos, estereótipos e concepções equivocadas. Diante disso, o problema que orienta a construção deste artigo pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida a escola e a família contribuem para reconhecer, acolher e desenvolver as potencialidades de estudantes com AH/SD, e quais barreiras ainda impedem que esse processo se efetive de modo inclusivo?

As entrevistas realizadas para construir este texto indicam que a formação docente ainda demanda investimentos mais consistentes para aproximar-se das necessidades reais das escolas. A inclusão somente se efetiva quando os professores estão preparados para reconhecer as especificidades desses estudantes, pois a carência de profissionais especialistas em AH/SD pode comprometer o processo inclusivo, que depende de um olhar sensível, técnico-especializado e apurado por parte dos educadores responsáveis pelo percurso formativo.

Os dados das entrevistas apontam que ainda há desafios para aproximar aquilo que as políticas públicas preveem da realidade concreta do cotidiano escolar. Conforme relatou o diretor da escola do estudante A: “Apesar das políticas de inclusão, percebe-se um desafio acentuado na prática, pois é um universo pouco explorado e compreendido”. Os dados coletados sugerem que, apesar do reconhecimento legal das Altas Habilidades/Superdotação como público da educação especial na perspectiva inclusiva, sua compreensão permanece em processo de consolidação, tanto na formação inicial de professores quanto na implementação de práticas pedagógicas efetivas.

O próprio entrevistado aponta a raiz do problema ao afirmar que, em alguns casos, “a carência de professores especialistas prejudica o processo de inclusão”. Sem formação específica, o professor pode não identificar as características da AH/SD e confundir potencial com indisciplina, mantendo práticas homogeneizadas que geram tédio, invisibilidade e sofrimento escolar. Nessa perspectiva, compreende-se que o desafio da política de inclusão não reside apenas na existência de leis, mas na necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores para atender à diversidade presente no cotidiano escolar.

Nesse cenário, a Lei nº 15.436/2026 representa avanço normativo relevante ao instituir uma

política nacional específica para estudantes com AH/SD. A norma estabelece como finalidade garantir a identificação precoce, o Atendimento Educacional Especializado, o desenvolvimento integral e a inclusão plena desses estudantes no sistema educacional brasileiro, incluindo aqueles que apresentam dupla excepcionalidade. Ao reconhecer a AH/SD como condição do neurodesenvolvimento e ao definir a dupla excepcionalidade como a coexistência entre altas habilidades ou superdotação e outras condições, como TDAH, dislexia, discalculia, TEA, transtornos motores ou deficiência, a legislação contribui para superar interpretações reducionistas que, historicamente, dificultaram o reconhecimento de estudantes como o sujeito B desta pesquisa.

Além disso, características frequentemente associadas às Altas Habilidades/Superdotação, como hiperexcitabilidade sensorial, elevada velocidade de processamento cognitivo, intensidade perceptiva e capacidade ampliada de estabelecer conexões, analogias e elaborações complexas, nem sempre se manifestam por meio de desempenhos escolares excepcionais, genialidade evidente ou destaque ostensivo em áreas acadêmicas, motoras ou artísticas. Ao contrário, tais características podem aparecer de modo sutil, irregular ou até ser mascaradas por dificuldades socioemocionais, sensoriais, comportamentais ou de aprendizagem. Por isso, a compreensão das AH/SD exige superar estereótipos historicamente construídos no senso comum, especialmente a ideia de que o estudante superdotado será necessariamente excelente em todas as áreas, autônomo em seu percurso escolar ou facilmente identificável pelos professores.

3. TRAÇOS, ASSINCRONIAS E MANIFESTAÇÕES MENOS VISÍVEIS DA AH/SD

Assim, determinados sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação podem manifestar modos ampliados de percepção, processamento e elaboração cognitiva, os quais nem sempre se expressam apenas por meio de rendimento escolar elevado ou desempenho excepcional em áreas tradicionalmente valorizadas pela escola. Em muitos casos, essas manifestações aparecem na facilidade para compreender a lógica interna dos argumentos, identificar pressupostos implícitos, perceber incoerências discursivas, reconhecer falácias argumentativas e interpretar intencionalidades presentes nos atos comunicativos. Essa forma de funcionamento pode envolver atenção seletiva ou hiperfocada, elevada sensibilidade semântica, rapidez na associação de ideias, pensamento crítico desenvolvido e capacidade de estabelecer relações complexas entre informações, contextos e fenômenos aparentemente desconectados. Do mesmo modo, alguns estudantes podem apresentar intensa percepção socioemocional, manifestada na leitura aguçada de estados afetivos, motivações, contradições e dinâmicas relacionais, o que pode gerar desconforto diante de discursos pouco autênticos, práticas injustas ou normas sociais percebidas como incoerentes com o bem comum.

Essas características também podem articular-se à criatividade, à visão sistêmica, à

amplitude de repertório cultural, ao senso de humor sofisticado, à busca por autenticidade, ao interesse por autoconhecimento e à inclinação para questões filosófico existenciais, éticas e coletivas. Em alguns casos, observa-se ainda dificuldade em sustentar envolvimento prolongado com tarefas, projetos ou convenções que não apresentem sentido subjetivo, desafio intelectual ou propósito socialmente relevante. Tal dificuldade, entretanto, não deve ser compreendida de forma imediata como desinteresse, indisciplina ou falta de comprometimento, mas como possível indicador de discrepância entre as demandas oferecidas pelo ambiente e o modo singular de funcionamento cognitivo, emocional e motivacional do sujeito. Portanto, muitos desses elementos podem constituir descritores importantes de AH/SD quando observados de forma recorrente, contextualizada e articulada a outros indicadores. Contudo, por não corresponderem aos sinais mais difundidos no senso comum — como alto rendimento generalizado, genialidade evidente ou excelência acadêmica constante —, tendem a permanecer pouco reconhecidos nos processos escolares de identificação.

4. IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Jane Farias Chagas, no artigo “Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades”, destaca os fatores individuais, familiares e culturais envolvidos no fenômeno. Apoiando-se em Renzulli e Reis, a autora apresenta o Modelo dos Três Anéis e ressalta sua importância para compreender a AH/SD como resultado da interação entre três fatores: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Conforme Chagas (2007), esses comportamentos não são fixos, pois se manifestam em determinadas pessoas, em momentos específicos e sob determinadas circunstâncias. O Modelo dos Três Anéis evidencia que o talento não surge de forma isolada, mas depende da combinação entre ambiente, emoções e contexto social (Renzulli, 2005).

Seguindo essa perspectiva, a combinação de um ambiente familiar e educacional acolhedor exerce papel determinante, tanto na identificação das potencialidades quanto no suporte emocional do educando com AH/SD. No entanto, surge um desafio central: como lidar com o desenvolvimento assíncrono do sujeito?

Essa assincronia, comum em estudantes com AH/SD, ocorre quando há disparidade entre o desenvolvimento intelectual, emocional e físico, exigindo do professor estratégias diferenciadas que vão além da formação tradicional. Essa assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e a maturidade emocional está presente em muitos casos. Os jovens podem, por exemplo, apresentar capacidade de raciocínio compatível com a de sujeitos mais velhos ou compreender sistemas complexos, ao mesmo tempo em que manifestam regulação emocional e desenvolvimento motor em ritmo correspondente

à idade cronológica ou, em alguns casos, mais imaturo.

Nesse contexto, destaca-se a importância da adaptação das escolas para o acolhimento dos estudantes com AH/SD e de seus familiares, a fim de criar condições adequadas ao desenvolvimento humano nos âmbitos social, psicológico e cultural. Nesse processo inclusivo, torna-se crucial o olhar qualificado do docente, capaz de identificar as particularidades e nuances da superdotação que, em contextos homogeneizados, costumam passar despercebidas.

Entre os sinais característicos apontados pela literatura e confirmados pelos entrevistados, destacam-se: aprendizagem rápida, vocabulário avançado, memória aprimorada para temas de interesse, curiosidade persistente, sagacidade, questionamentos complexos, senso de justiça aguçado, criatividade, humor sofisticado, preferência por conversar com pessoas mais velhas, interesse profundo por temas específicos e sensibilidade emocional.

Profissionais da educação que atuam diretamente no processo formativo de indivíduos com AH/SD, mas que não apresentam olhar preparado, especializado e assertivo para a identificação desses padrões neurodiversos, tendem a implementar metodologias de ensino que não oferecem condições plenas para o desenvolvimento cognitivo desse público. Nesses casos, podem permanecer incapazes, ou significativamente limitados, para superar barreiras de acesso que, por vezes, sequer conseguem detectar como presentes e atuantes, prejudicando o processo de inclusão. Muitos dos traços elencados podem apresentar-se no cotidiano escolar de modo sutil, embora o impacto interno para quem os vivencia diariamente não seja igualmente sutil. Corroborando esse raciocínio, o diretor da escola do estudante A informa que: “[...] poderá ocorrer o desinteresse do estudante em assistir às aulas, pois poderão ser consideradas monótonas e sem atrativos, resultando em rebeldia, em isolamento ou até na evasão escolar, pois ele vai querer criar alguma situação para não estar mais ali [...]” (D1).

O entrevistado ressalta que o professor precisa estar preparado para manter um clima harmonioso entre os colegas. Na ausência dessa mediação, o grupo pode manifestar insegurança em relação ao estudante com AH/SD. Essa insegurança expressa-se por meio de ataques verbais, apelidos irônicos, como “geniozinho”, e outros estereótipos de conotação negativa. Tais atitudes desencadeiam clima de rivalidade e tensão, gerando no estudante sentimento de não pertencimento e percepção de desconexão em relação ao grupo.

Para evitar isso, o diretor do estudante A expõe a necessidade de romper, junto aos professores, o estereótipo do “superdotado geniozinho”, construído culturalmente ao longo dos anos. Essa ideia equivocada associa o estudante com Altas Habilidades/Superdotação a um desempenho excelente em todas as áreas. O diretor ressalta ainda que o estudante com AH/SD apresenta melhor desempenho em áreas específicas, não em todas. É justamente essa desconstrução que permite romper

com a expectativa de que ele seja ótimo em tudo. Até a questão da socialização configura-se como um desafio central para esse estudante.

Ainda de acordo com o diretor, muitas vezes, os temas sobre os quais o estudante busca dialogar não são do conhecimento ou do interesse dos pares. Diante disso, emerge o questionamento: “com quem então eu vou ficar?”. Essa dificuldade de encontrar interlocutores compatíveis reforça o sentimento de não-pertencimento ao grupo. Essa falta de pares intelectuais, apontada pelo diretor, materializa-se na prática escolar através do isolamento e da camuflagem de habilidades.

A Dra. Olzeni Ribeiro¹², referência em neuropsicopedagogia clínica educacional com foco em AH/SD, afirma que esses estudantes podem apresentar hipersensibilidade sensorial capaz de interferir diretamente na interação social e na autorregulação diária. Muitos não suportam ambientes com ruídos excessivos, mesmo quando baixos para outras pessoas, ou iluminação intensa. Essas questões sensoriais, comuns em muitos casos, impactam o equilíbrio emocional do estudante e podem contribuir para o retraimento social.

A hiperexcitabilidade sensorial pode dificultar a filtragem de estímulos ambientais, fazendo com que ruídos, luzes ou movimentos sejam percebidos com intensidade ampliada. Diferentemente do que ocorre com sujeitos neurotípicos, que tendem a inibir parte desses estímulos de maneira automática, alguns estudantes com AH/SD podem experimentar sobrecarga cognitiva e emocional diante de ambientes escolares excessivamente estimulantes.

Dessa forma, entende-se que o contexto escolar, marcado por estímulos sensoriais intensos, como ruídos e luz, interfere diretamente na maneira como o estudante vivencia sua condição. A instituição deve prever adaptações ambientais para essa hipersensibilidade, a fim de não intensificar sentimentos de inadequação e isolamento. Compreende-se, portanto, que o isolamento não é necessariamente um problema de comportamento do educando, mas pode constituir uma resposta neurológica à incompatibilidade entre suas características sensoriais e a estrutura da escola. Isso leva ao seguinte questionamento: quais procedimentos são adequados para conduzir satisfatoriamente o processo de inclusão desses estudantes?

A fim de garantir uma abordagem educacional inclusiva e sensível, o professor precisa ir além da identificação de AH/SD. Duas ações mostram-se eficazes: primeiro, instituir rodas de conversa periódicas sobre diferenças e talentos, desconstruindo estereótipos e transformando a habilidade em valor coletivo, não em motivo de rivalidade; segundo, adotar o agrupamento flexível para o estudante com AH/SD, possibilitando que ele atue como tutor de pares nos temas de seu interesse. Essa estratégia ressignifica a posição social do estudante, deslocando-o da condição de “diferente dos demais” para a de sujeito que contribui com o grupo, mitigando o sentimento de não

¹² RIBEIRO, Olzeni. Entrevista disponível no site: @mentesdiversas.clube (Consulta realizada em 20 de abril 2026).

pertencimento e fortalecendo a inclusão real, não apenas formal.

Conforme relatos dos entrevistados, a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação pode ocorrer em dois contextos distintos. No âmbito familiar, como no caso do estudante A, em que os pais perceberam, desde os primeiros anos de vida, que o menino apresentava comportamentos e habilidades acima da faixa etária. Já no contexto escolar, conforme relato sobre o estudante B, a identificação ocorreu apenas aos 11 anos, realizada por uma professora especialista em AH/SD. Essa diferença temporal entre identificação familiar e escolar reforça a relevância da formação docente para AH/SD, dado já apontado pelos entrevistados.

O atraso na identificação de estudantes com AH/SD evidencia a urgência da presença de profissionais especializados na escola. Sem esse olhar técnico, o estudante poderá permanecer invisível ao sistema. A Dra. Olzeni Ribeiro ressalta, ainda, que atualmente há um número expressivo de adultos que se autodiagnosticam com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), quando, na verdade, apresentam características de superdotação não identificadas na infância. Essa confusão diagnóstica, relatada pela especialista, confirma-se no relato da responsável pelo estudante B, quando informou que a identificação ocorreu apenas aos 11 anos de idade, retardando o acesso a estratégias de atendimento adequadas às suas habilidades.

Após o reconhecimento do estudante com AH/SD, a instituição deve elaborar um planejamento pedagógico com metodologias de ensino adequadas às suas características, o qual a legislação mais recente nomeia como Plano Educacional Individualizado (PEI) e que deve incluir a oportunidade de atividades mais desafiadoras. No caso do estudante A, por exemplo, foi oportunizada a participação como coordenador em pesquisas robóticas, olimpíadas, feiras de conhecimento e congressos. Essas ações estimularam o desenvolvimento e a exposição de seus projetos científicos. Assim, esse é um indicador de que a identificação proativa está diretamente relacionada à eficácia do planejamento pedagógico, o qual afeta positivamente o processo de inclusão. Portanto, quanto mais cedo as habilidades forem identificadas, mais amplas e eficazes tenderão a ser as estratégias de intervenção, potencializando o desenvolvimento integral do estudante e a constituição subjetiva dos indivíduos com AH/SD.

A Lei nº 15.436/2026 reforça essa compreensão ao definir o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, serviços, recursos e estratégias pedagógicas destinados a complementar ou suplementar a escolarização regular, sem substituí-la. Também prevê o planejamento educacional individualizado como documento pedagógico de atualização contínua, voltado à organização de objetivos, estratégias, recursos, formas de avaliação e diferenciação pedagógica para estudantes com AH/SD. Desse modo, a elaboração do PEI deixa de ser apenas uma boa prática institucional e passa a integrar um horizonte normativo nacional, articulado à necessidade

de diferenciação pedagógica, enriquecimento curricular e acompanhamento sistemático das trajetórias escolares.

5. METODOLOGIA

Este artigo, oriundo de uma pesquisa, caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza exploratória, fundamentado na análise de entrevistas realizadas com familiares, responsáveis e profissionais da educação vinculados a dois estudantes com AH/SD. A opção por entrevistas justifica-se pela necessidade de compreender não apenas os procedimentos formais de identificação, mas também as experiências escolares, familiares, emocionais e relacionais vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, a análise dos relatos permite articular os dados empíricos com o referencial teórico e legal mobilizado ao longo do artigo.

A análise também considera a atualização legislativa promovida pela Lei nº 15.436/2026, especialmente no que se refere à identificação precoce, à dupla excepcionalidade, ao Atendimento Educacional Especializado, ao planejamento educacional individualizado e ao Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Esses elementos são utilizados como referenciais para interpretar as barreiras e possibilidades identificadas nos relatos dos participantes.

6. AVALIAÇÃO DO OLHAR TÉCNICO-PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

Estudantes com AH/SD frequentemente apresentam intensa atividade mental, que pode ser confundida com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificultando a identificação adequada e, em alguns casos, produzindo interpretações diagnósticas equivocadas, inclusive com prescrição de medicação desnecessária. De acordo com Guimarães (2007), o processo de identificação das AH/SD não corresponde a um diagnóstico médico convencional, pois essa condição não é classificada como doença ou transtorno nos manuais médicos, como o CID-11 ou o DSM-5-TR. Trata-se, então, de uma avaliação clínica e neuropsicológica multirreferencial, voltada ao mapeamento do funcionamento cognitivo, criativo e socioemocional do indivíduo. Por essa razão, especialistas preferem o termo “identificação”, em vez de “diagnóstico”, já que as AH/SD não configuram doença ou transtorno. Guimarães (2007) observa, ainda, que familiares e escolas frequentemente buscam resultados elevados em testes de Quociente Intelectual (QI), associando o tema a um índice numérico como se este fosse a única comprovação possível.

Embora testes de inteligência possam compor o processo avaliativo, especialmente quando aplicados por profissionais habilitados e interpretados em contexto amplo, o QI isolado não esgota a compreensão do sujeito. Assim, uma avaliação responsável deve integrar instrumentos, entrevistas, observações, histórico escolar, relatos familiares e análise emocional, comportamental e

sociorrelacional. Desse modo, a avaliação deve considerar diferentes campos de investigação. Ainda conforme Guimarães (2007), a avaliação psicológica precisa contemplar aspectos qualitativos, dinâmicos e contextuais, não se restringindo exclusivamente a procedimentos psicométricos ou a modelos clínicos tradicionais. Ou seja, o processo de identificação deve reunir diferentes fontes de informação, a fim de produzir uma visão ampla do indivíduo, e não apenas medir sua inteligência por meio de um teste de QI. Cabe ressaltar que a inteligência intelectual constitui apenas uma das dimensões da inteligência humana e, por mais mensurável que seja, não abarca nem explica, isoladamente, as múltiplas formas pelas quais habilidades e competências podem manifestar-se.

7. ANÁLISE DO CASO DO ESTUDANTE A

A avaliação técnica realizada com o estudante A contém, além de vários procedimentos, seções referentes aos dados pessoais de identificação do estudante e de seus responsáveis legais. Na sequência, aparecem a transcrição de entrevistas com os responsáveis, observação em atividades lúdicas, entrevistas com o próprio estudante, aplicação de testes padronizados, como o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIIAHSR)¹³, a WASI-Escala¹⁴ e o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven¹⁵, bem como a inclusão de outros aspectos relevantes informados pela família e os resultados de outros testes realizados pelo estudante, os quais contribuíram para sua identificação. Essa avaliação técnica é complementada pela observação de professores e familiares.

O diretor da escola desse estudante comenta que o processo de identificação aconteceu a partir da observação da professora no segundo ano com especialização em Altas Habilidades, e ela começou a identificar várias características de AH/SD e sugeriu encaminhá-lo a uma investigação. Nesse meio tempo, começou a investigação em relação ao nosso aluno. [...]”¹⁶ O entrevistado relata que a mãe do estudante já havia informado que ele vinha de uma caminhada em que já apresentava aspectos diferenciados desde a educação infantil e que, paralelamente à investigação, surgiu a proposta de avanço para o ano seguinte. O diretor explica que foi elaborado um dossiê para fins de avanço, o qual foi submetido à apreciação e avaliação do Conselho Municipal de Educação.

Na sequência, o diretor acrescenta que o estudante A apresentava hiperfoco na astrofísica e que deu uma aula para uma das turmas com estudantes maiores, mostrando organização didática para

¹³ Instrumento utilizado para auxiliar na identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação a

¹⁴ Instrumento utilizado partir da observação de responsáveis, considerando aspectos como interesses intensos, aprendizagem rápida, criatividade, curiosidade, memória, envolvimento com tarefas e manifestações socioemocionais associadas ao desenvolvimento do estudante (Freitas; Pérez, 2016).

¹⁵ Instrumento não verbal de avaliação do raciocínio analógico, da percepção de padrões e da capacidade de resolução de problemas. É frequentemente utilizado com crianças e permite observar aspectos do raciocínio fluido, sem depender diretamente da linguagem verbal.

¹⁶ Entrevista presencial, realizada com o diretor da escola pública de Xangrilá/RS.

explicar os temas. Sobre esse momento, o diretor nos relata que “[...] eu recordo que fiz perguntas para ele, pois eu pensava que ele poderia ter decorado os temas, mas não, não era ‘decoreba’, ele sabia do que ele estava falando, tanto que, quando eu problematizei uma situação, ele veio e me trouxe bem embasada e fundamentada uma explicação. A partir dali ele começou a participar de projetos a nível de escolas e municípios, foi inscrito em programas de pesquisa e tinha bolsa do CNPQ, e foi participando de inúmeros eventos, monitorias, e sempre recebendo destaque. Representou também o município num evento em outro estado em 2024, se eu não estou enganado, ou início de 2025. Teve esse projeto bem grande, teve destaque nas mostras de pesquisa também a nível de município e fora. Participou também de competições de xadrez, jogando on-line com competidores de uma região muito maior, sempre se destacando em primeiro lugar. Participou também da OBA no ano anterior e foi destaque, recebeu medalhas junto às autoridades do município, fizemos todos os registros; esse ano, novamente ele está inscrito para participação” (D1).

Ao ser questionado sobre o processo de identificação prévia do estudante A, em comparação ao caso do estudante B, identificado mais tardiamente, o diretor destacou que a “virada de chave” consistiu em ter na escola uma professora habilitada, ao construir uma parceria com a família e oferecer suporte aos professores para que compreendessem as possibilidades, habilidades e individualidades desse estudante. No entanto, também ressaltou que a identificação das habilidades constitui um grande desafio, pois envolve uma demanda incomum e complexa no cotidiano escolar.

Na entrevista realizada com a responsável do estudante A, a mesma relata que o filho era a criança que sempre se destacava. Conforme a narrativa da mãe, todos percebiam algo muito diferente nele. Na parte de memorização e no aprendizado, ele era muito rápido: “aos 3 anos, ele se alfabetizou sozinho [...] a matemática para ele era fácil. Tudo para ele era mais fácil. Então, surgiu a oportunidade de fazer um laudo, acho que ele tinha uns 6 anos. Nesse momento, ele tem 11 anos e convive com crianças de 13 e 14.” (MA)¹⁷

8. ANÁLISE DO CASO DO ESTUDANTE B

A avaliação técnica realizada com o estudante B é composta de várias bases de dados, conforme informações fornecidas durante as entrevistas com uma professora e com a responsável do estudante.

Conforme relato da professora do estudante B, a instituição particular de ensino, em Porto Alegre, adota um protocolo específico para o trabalho com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, a escola promove formação continuada aos docentes, com o objetivo de que possam melhor identificar estudantes com descritores característicos que se enquadrem no perfil do público do

¹⁷ Relatos durante entrevista realizada com a mãe do estudante A, doravante identificada como MA.

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme a professora, registra-se, na instituição, um documento contendo as observações dos docentes. Esse documento é encaminhado à equipe pedagógica que, posteriormente, entra em contato com o professor da Educação Especial para verificar a disponibilidade de horário para avaliação pedagógica de AEE.

Uma vez encaminhado ao AEE, realiza-se entrevista com o responsável pelo estudante, comunicando-se que ele será observado para verificar se apresenta características compatíveis com AH/SD. Após a identificação, é elaborado o PEI, fundamentado na perspectiva de oportunizar o enriquecimento curricular. Esse plano integra áreas como História e Ciências, no caso do sujeito desta pesquisa, associando as a experimentos, jogos e atividades de raciocínio lógico. Nesse processo, são trabalhadas habilidades de escrita e leitura, considerando-se o nível de complexidade adequado ao estudante. Observou-se, nesse contexto, que o estudante B desenvolveu um jogo relacionado ao conteúdo estudado. Tal produção evidencia uma das características do Modelo dos Três Anéis, de Renzulli (2005), mais especificamente a criatividade, compreendida como componente essencial das Altas Habilidades/Superdotação.

Conforme relato da professora, a responsável pelo estudante B buscou, por orientação da escola, um Centro Especializado em AH/SD. Constatou-se que o estudante foi identificado com dupla excepcionalidade, ou seja, AH/SD, TDAH e Transtorno Específico da Leitura (classificação atual para dislexia). A professora concluiu que o estudante apresenta dificuldade de leitura, mas aprende rapidamente por meio de modalidade auditiva. Assim, o foco do Atendimento Especializado (AEE) direcionou-se ao enriquecimento cultural, fundamentado em observações, entrevistas com responsáveis, estudo de caso e elaboração do PEI. A responsável pelo estudante B comenta que ele era uma criança que não gostava de assistir a desenhos e que gostava de assuntos relacionados a dinossauros. Sabia o nome de todos, onde e como viviam; assistia a muitos vídeos informativos no YouTube, com informações sobre Chernobyl e a Segunda Guerra Mundial. Acrescenta que ele sabia o nome de aviões, armas, regiões onde a guerra aconteceu, países que se envolveram, entre outros. Detalha ainda, que na escola, no início, teve bastante dificuldade, pois apresenta TDAH e, por isso, tem dificuldade de concentração na leitura; destaca ainda que para o estudante, são difíceis a escrita e a leitura. Acrescenta em seu relato que o filho é mais auditivo e que aprende escutando as explicações e memoriza tudo. Mas explica que, com as terapias com psicólogo e psicopedagoga desde os 5 anos, ele está bem melhor. A seguir, externa que, mesmo com essas dificuldades, ele sempre alcançou notas máximas. Quando ingressou na 5ª série — atual 6º ano do Ensino Fundamental —, a professora começou a suspeitar da presença de Altas Habilidades e encaminhou-o ao AEE da escola, por meio do qual foi realizada uma testagem fundamentada no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2005). Essa testagem apontou resultados favoráveis à superdotação. Na continuidade, a responsável

comenta que o estudante B tem hiperfoco em decorrência de seu diagnóstico de TDAH; assim, quando se interessa por um assunto, informa-se de todas as maneiras possíveis. Logo, a responsável expõe que houve muita dificuldade em relação à identificação de AH/SD, pois alguns profissionais afirmavam que Altas Habilidades não se relacionam com TDAH e dificuldades de aprendizagem. Isso gerou atraso na descoberta. A responsável pelo estudante B acrescenta que a avaliação feita por profissional especializado é muito cara e que os convênios costumam não oferecer cobertura à avaliação neuropsicológica, o que atrasa os processos de identificação e limita a possibilidade de acesso. Ao finalizar a entrevista, a responsável externa: “acredito que existem muitas crianças sem diagnóstico e sendo prejudicadas por falta de interesse do poder público”. Disse ainda que seu filho teve assistência integral por estar matriculado em escola da rede privada.

À luz da Lei nº 15.436/2026, o caso do estudante B evidencia a importância de a política pública contemplar expressamente a dupla excepcionalidade. A presença simultânea de AH/SD, TDAH e Transtorno Específico da Leitura não deve ser interpretada como impedimento para a identificação da superdotação, mas como demanda por avaliação mais ampla, contextualizada e interdisciplinar. Nesse sentido, a legislação recente fortalece a tese de que a escola precisa desenvolver protocolos de observação, encaminhamento e acompanhamento capazes de reconhecer manifestações heterogêneas da AH/SD, inclusive quando coexistem dificuldades específicas de aprendizagem ou outras condições do neurodesenvolvimento.

9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E APONTAMENTOS FINAIS

Durante as entrevistas, constatou-se que os responsáveis pelos estudantes identificados com AH/SD compreendiam suas características e buscavam estimular o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesses casos específicos, os responsáveis disponibilizavam instrumentos de pesquisa na própria residência, a fim de favorecer o aprofundamento dos interesses dos filhos.

Na entrevista presencial com o Diretor Escolar do estudante A, evidenciou-se que tanto a Direção quanto o corpo docente iniciaram precocemente o processo de identificação e atendimento ao estudante. Tal antecipação reforçou a efetividade das ações desenvolvidas ao longo do Atendimento Educacional Especializado. Constatou-se, nesse caso, a adoção de estratégias estimuladoras, como a aceleração de conteúdo. Além disso, foram proporcionadas oportunidades para que o estudante atuasse como coordenador e orientador em vários projetos e palestras. Outro fator relevante foi a soma entre o empenho e interação da família e da escola, com o apoio das autoridades do município de origem do estudante.

Por meio de parcerias institucionais, foi possível proporcionar ao estudante diversas participações em feiras, congressos e olimpíadas. Essas experiências configuram-se como aplicação

prática das legislações da Política de Educação Especial e Inclusiva, quando mencionam o “enriquecimento curricular” e o “atendimento suplementar”.

O estudante B teve seu potencial superior reconhecido e mapeado apenas aos onze anos de idade, em razão de interpretações profissionais que compreendiam a presença de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as dificuldades de leitura como condições impeditivas para a presença de AH/SD, embora existam 15 evidências científicas demonstrando o contrário. Após a identificação, iniciou-se um processo de potencialização de suas habilidades, o que contribuiu significativamente para sua evolução.

Durante esta pesquisa, confirmou-se a hipótese de que os âmbitos escolar e familiar tanto podem impulsionar quanto inibir o desenvolvimento do potencial superior dos estudantes. Os resultados indicaram que, no caso do estudante A, o atendimento mostrou-se adequado, apesar dos desafios enfrentados. Já no caso do estudante B, o processo encontrou diversas barreiras: nos segundo e terceiro anos, sofreu bullying, fato que provocou certa desmotivação e, em alguns momentos, respostas neurológicas e comportamentais superficialmente interpretadas e confundidas com indisciplina. Observou-se, como principal dificuldade do processo de inclusão do estudante B, sua identificação tardia. O potencial superior somente foi reconhecido no quinto ano, quando uma professora especialista identificou os descritores.

A partir das entrevistas, tornou-se explícito que interpretações imprecisas e despreparadas sobre as AH/SD podem atrasar a identificação e, conseqüentemente, retardar a compreensão das necessidades de suporte e amparo aos estudantes. Esse atraso posterga ações efetivas, amplia o sofrimento escolar e limita as possibilidades de realização pessoal, reconhecimento identitário e desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Além disso, constata-se a relevância das políticas públicas educacionais para reduzir desigualdades de acesso, identificação e atendimento. Para tanto, torna-se imprescindível incentivar a formação continuada de docentes especializados no reconhecimento e acolhimento das neurodivergências, tanto no que se refere aos transtornos da aprendizagem quanto à identificação de traços de Altas Habilidades/Superdotação. Do mesmo modo, é necessário fomentar parcerias proativas entre escola e família, pois esse diálogo colaborativo constitui caminho fundamental para a efetiva inclusão dos estudantes com AH/SD e de outras idiosincrasias do neurodesenvolvimento.

Outro ponto relevante da Lei nº 15.436/2026 é a criação do Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, sob responsabilidade do Ministério da Educação. Esse instrumento tem potencial para mapear e acompanhar a trajetória educacional desses estudantes, subsidiando a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas.

Considerando os relatos analisados, especialmente as dificuldades de acesso à avaliação

especializada e a identificação tardia do estudante B, o cadastro pode contribuir 16 para reduzir a invisibilidade estatística e institucional desse público, desde que implementado com responsabilidade, proteção de dados e articulação efetiva entre União, estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino.

Portanto, para contemplar esse universo que transcende a média, é imprescindível constituir uma rede de apoio integrada entre escola, família, especialistas, políticas públicas e sociedade. Essa articulação intersetorial possibilita atendimento adequado, identificação precoce, planejamento educacional individualizado e implementação de estratégias de intervenção eficazes ao longo da trajetória educacional, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a inclusão social, emocional e subjetiva dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação não depende apenas da presença de características cognitivas superiores, mas de um conjunto de condições familiares, escolares, institucionais e sociais capazes de tornar essas características visíveis. Nos dois casos analisados, observou-se que o apoio familiar exerceu papel relevante no estímulo aos interesses dos estudantes, enquanto a escola assumiu função decisiva tanto na identificação quanto na criação de oportunidades de desenvolvimento. Entretanto, os relatos também demonstram que, quando a formação docente é insuficiente ou quando persistem estereótipos sobre a superdotação, o estudante pode permanecer invisibilizado, ser confundido com indisciplinado ou ter suas necessidades interpretadas de forma inadequada.

No caso do estudante A, a identificação precoce, a parceria entre família e escola e a existência de profissionais preparados favoreceram a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas de enriquecimento curricular. Já o caso do estudante B evidencia os efeitos da identificação tardia, especialmente quando dificuldades de leitura, TDAH e sofrimento escolar são tomadas como impedimentos para o reconhecimento da AH/SD. Essa comparação reforça a hipótese de que os ambientes escolar e familiar podem tanto impulsionar quanto limitar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, dependendo do grau de preparo, sensibilidade e articulação entre os sujeitos envolvidos.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação exige mais do que o reconhecimento formal de direitos. Exige formação continuada de professores, presença de profissionais especializados, construção de Planos Educacionais Individualizados, adaptação de práticas pedagógicas, escuta das famílias e atenção às dimensões emocionais, sensoriais e sociais desses estudantes. A Lei nº 15.436/2026 fortalece essa compreensão ao estabelecer diretrizes

nacionais para identificação precoce, atendimento educacional especializado, desenvolvimento integral, inclusão plena, planejamento educacional individualizado, reconhecimento da dupla excepcionalidade e criação de um cadastro nacional voltado ao acompanhamento desse público.

Somente por meio de uma rede integrada entre família, escola, especialistas, políticas públicas e sociedade será possível transformar a potência desses sujeitos em desenvolvimento pleno, pertencimento e participação efetiva no espaço escolar. Assim, reconhecer estudantes com AH/SD significa não apenas identificar talentos, mas criar condições concretas para que suas formas singulares de aprender, sentir, pensar e participar sejam legitimadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBI, Thais. Altas habilidades/superdotação: guia completo. Blog de Psicologia Thais Barbi, Florianópolis, 11 maio 2026. Disponível em: psicologathaisbarbi.com. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115436.htm. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Brasília, DF: MEC, 2006.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza;

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEEed nº 02/2025. Porto Alegre: CEEed, 2025. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-02-2025>. Acesso em: 12 jun.

2026.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Ed.). *Conceptions of Giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

FRESTAS DECOLONIAIS E RE-EXISTÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO PARECER CEED Nº 03/2025

Bruno Ferreira¹⁸
Clarice Schüssler¹⁹
Kate Schneider²⁰

RESUMO: Este artigo analisa o processo de construção do Parecer CEEd nº 03/2025, que estabelece normas complementares para o funcionamento das escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, compreendendo-o como uma experiência de produção normativa atravessada por perspectivas decoloniais, interculturais e de re-existência. A pesquisa fundamenta-se na análise documental das súmulas da Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS), instituída em 2025, bem como do texto final do Parecer homologado. O referencial teórico articula os conceitos de frestas decoloniais, re-existência, educação para o manejo do mundo, pedagogias indígenas e encantamento como política de vida. Argumenta-se que as reuniões da Comissão constituíram frestas decoloniais institucionais, possibilitando a inserção de saberes, experiências e demandas dos povos Kaingang e Guarani em um espaço historicamente marcado por racionalidades administrativas e normativas de matriz colonial. As oitivas realizadas com lideranças, professores, gestores indígenas e representantes da Secretaria de Estado da Educação evidenciaram tensionamentos relacionados à formação docente, concursos públicos, currículo, calendário escolar, participação comunitária, infraestrutura e reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem. Tais debates repercutiram diretamente na redação do Parecer CEEd nº 03/2025, especialmente na valorização da Educação Indígena, no reconhecimento do papel dos anciãos, na defesa de currículos e calendários próprios, na formação específica de professores indígenas e na ampliação dos espaços educativos para além da sala de aula. O artigo também analisa a experiência da Assembleia do CEEd realizada na Tekoa Kuaray Rese, em Osório/RS, compreendendo-a como um desdobramento concreto das frestas decoloniais produzidas pela Comissão e como espaço de aprofundamento do diálogo intercultural entre Estado e povos indígenas. Conclui-se que o Parecer CEEd nº 03/2025 representa um marco político, pedagógico e epistemológico para a Educação Escolar Indígena gaúcha, ao incorporar, em linguagem normativa, princípios de especificidade, diferença, interculturalidade, bilinguismo e participação comunitária. Entretanto, sua efetividade dependerá da capacidade institucional de transformar os avanços normativos em políticas concretas de formação, financiamento, gestão e fortalecimento das autonomias indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Frestas Decoloniais; Re-existência

¹⁸ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação- UFRGS, Professor Adjunto na Faculdade de Educação/UFRGS e Conselheiro no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

¹⁹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul e Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

²⁰ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul e Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

“Pela fresta da janela entram luzes da rua. Certamente ele ressurgiria: o indizível.” (Silva et al., 2026, p. 2)

1. INTRODUÇÃO

A Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena⁴ do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) foi instituída pelas Portarias CEEEd nº 04/2025 e nº 31/2025, com o objetivo de promover estudos e debates para oferecer minuta de atualização do Ato Normativo sobre Educação Escolar Indígena. As reuniões ocorreram entre fevereiro e agosto de 2025, totalizando 18 encontros registrados em súmulas. Foram realizadas oitivas com Professor Derli Bento (Kaingang, diretor da Escola Indígena Toldo Campinas, TI Guarita), com Professor Joel Pereira (Guarani, professor da Escola Estadual Indígena Vicente Karáí Okendá), com a Diretora Márcia Luísa Tomazzoni (diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Pekuruty), além de representantes da Seduc: Cláudia Feijó da Silva Fraga, Isael Pinheiro e Deborah Feijó da Fonseca. A Comissão também participou de uma palestra com o Professor Doutor Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa), mediada pela Professora Doutora Rosani Kamury Kaingang. Essas reuniões constituíram frestas decoloniais (Lopez-Huertas, 2025) no interior do sistema estadual de ensino. A partir das oitivas com lideranças Kaingang e Guarani, professores, gestores e representantes da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), a Comissão produziu a Minuta de norma que resultou no Parecer CEEEd nº 03/2025, que estabelece normas complementares para o funcionamento de escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. O presente artigo analisa esse processo, articulando os conceitos de fresta decolonial, re-existência e encantamento com as falas registradas nas súmulas e os dispositivos da norma final.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise apoia-se nos seguintes referenciais: frestas decoloniais (Lopez-Huertas, 2025) – espaços dentro, contra ou para além do sistema onde indígenas e seus aliados desenvolvem mecanismos de re-existência; Ûn si ag tũ pẽ ki vênh kajrãnrãn fã (Ferreira, 2020) – pedagogia Kaingang da oralidade, escuta e reciprocidade; educação para o manejo do mundo (Luciano, 2011) – apropriação crítica do conhecimento não-indígena sem assimilação; e encantamento como política de vida (Silva et al., 2026; Krenak, 2020) – prática insurgente que articula corpo, território, ancestralidade e coletivo.

Quadro 1 – Tipos de frestas decoloniais e sua ocorrência na Comissão

	Significado	Exemplo na súmula
Dentro (within)	Operar dentro do sistema para transformá-lo	Comissão oficial do CEEEd coordenada por Bruno Ferreira (indígena). Estudo do Parecer 383/2002. Oitiva com a Seduc (12/06/25) que reconhece a necessidade de currículo específico.
Contra (against)	Resistir, criticar, denunciar a colonialidade	Professor Derli (03/04/25): “prova para diretor foi a mesma dos não indígenas”; “professor não indígena precisa se adaptar à escola indígena”. Professor Joel (17/04/25): “quem teria que se adequar é a Seduc”.
Para além (beyond)	Trazer epistemologias que transcendem o ocidente	Explicação do dualismo Kamê/Kajru e do conceito de iambre (13/03/25). Relato da “arte da pesca” Kaingang (03/04/25). Atividade com anciã guarani Dona Marta (17/04/25).

Quadro 2 – As três camadas das frestas (insônia, travessia, primavera)

Camada	O que aconteceu nas reuniões	Eco nas súmulas
Insônia – desconforto que não deixa dormir	Apontamento de provas iguais, calendário alheio, exclusão de merendeiras, ausência de concurso específico.	Conselheira Karla: “direitos iguais partem de um pressuposto branco”. Professor Derli: “merendeira indígena excluída por edital”.
Travessia – movimento de atravessar o sistema	Trabalhar dentro do CEEEd, estudar o Parecer 383/2002, construir nova norma com apoio da Seduc.	Cláudia (Seduc, 12/06/25): “Se os povos indígenas entendem que 50% do currículo precisa ser estritamente indígena, nós precisamos garantir.”
Primavera – o que floresce nas frestas	Norma final (Parecer CEEEd 03/2025) reconhece calendário próprio, papel dos velhos, formação específica, outros espaços de aprendizagem.	Itens 3, 7, 8, 9, 10 do Parecer; aprovação unânime em 18/12/2025.

Quadro 3 – Correspondência entre falas das oitivas e itens do Parecer

Fala na súmula (fonte)	Item no Parecer CEEEd 03/2025
“Educação Indígena vem do berço, com os velhos” (Derli, 03/04)	Item 3 – Educação Indígena (papel dos anciãos)
“Escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária” (Bruno, 27/02)	Itens 2 e 4 – Princípios e Educação Escolar Indígena
“A prova para diretor foi a mesma dos não indígenas” (Karla, 03/04)	Item 8 – Formação de Professores (concurso diferenciado)
“O calendário Guarani tem 2 estações, não 4” (Joel, 17/04)	Item 9 – Currículo e Organização Escolar (calendário próprio)
“Atividade com a anciã Dona Marta” (Márcia, 17/04)	Item 7 – Profissionais (aproximação dos anciãos)
“Por que exigir laboratório de biologia se a natureza está ali?” (Karla, 08/05)	Item 10 – Infraestrutura (outros espaços de aprendizagem)

Quadro 4 – Inovações do Parecer, florescidas das frestas

Inovação	Origem na fresta decolonial
Explicação dos princípios (reciprocidade, comunitariedade, interculturalidade)	Discussão na súmula 13/03/25, inspirada na cosmologia Kaingang
Papel estruturante dos velhos (kófa) na escola	Oitivas de Derli (03/04) e Joel/Márcia (17/04)
Formação específica e concurso diferenciado para professores indígenas	Denúncia da “prova igual” (03/04)
Calendário escolar próprio baseado em ciclos naturais e rituais	Fala de Joel (17/04) e Bruno (08/05)
Reconhecimento de “outros espaços” de aprendizagem	Questionamento do laboratório (08/05)
Merendeira indígena como extensão pedagógica	Denúncia da exclusão por edital (03/04)

Quadro 5 – Resumo executivo do processo da Comissão

Pergunta	Resposta
O que são frestas decoloniais?	Espaços de re-existência dentro, contra ou para além do sistema, onde indígenas e aliados desenvolvem mecanismos de resistência e proposição.
Como as reuniões do CEEed foram frestas?	Dentro: comissão oficial coordenada por indígena. Contra: denúncias de colonialidade escolar. Para além: introdução de conceitos e práticas Kaingang/Guarani.
Quais as principais falas que evidenciam isso?	Derli (prova igual, arte da pesca); Joel (calendário de 2 estações); Márcia (anciã Dona Marta); Gersem (50% currículo indígena); Karla (contenção cognitiva, laboratório).
A norma foi construída nesse processo?	Sim. Metodologia de oitivas, escuta coletiva e construção compartilhada documentada nas súmulas. Cada item do Parecer corresponde a uma demanda registrada.
Qual o principal resultado?	Parecer CEEed nº 03/2025 – norma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária, que valoriza os velhos, o calendário próprio, a formação específica e os outros espaços de aprendizagem.

A análise documental das súmulas e do Parecer final comprova que a Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena do CEEed/RS operou como uma fresta decolonial institucional. Ao longo de seis meses, seus membros – indígenas e não indígenas – abriram canais de escuta, traduziram conhecimentos tradicionais para a linguagem normativa e produziram um parecer que não apenas respeita, mas fortalece os processos próprios de aprendizagem, a língua materna e o protagonismo comunitário. O Parecer CEEed nº 03/2025 torna-se, assim, um marco no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e uma referência para outros sistemas que buscam construir políticas públicas verdadeiramente interculturais.

3. O PARECER VAI À TEKOA: a experiência da visita à Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese

As discussões desenvolvidas no âmbito da Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul não permaneceram restritas ao espaço institucional do CEEed/RS. A construção do Parecer CEEed nº 03/2025 desdobrou-se também em

experiências concretas de diálogo intercultural nos territórios indígenas, especialmente durante a Assembleia Comemorativa do Conselho Estadual de Educação realizada na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese, localizada na Aldeia Sol Nascente (Tekoa Kuaray Rese), às margens da Rodovia Estrada do Mar (RS-389), no município de Osório, Rio Grande do Sul.

A visita à comunidade Mbya Guarani permitiu que tensionamentos debatidos ao longo das oitivas — como coletividade, bilinguismo, territorialidade, ancestralidade, oralidade e protagonismo comunitário — fossem experienciados para além da dimensão normativa. Esta seção busca refletir sobre a Tekoa enquanto espaço de vida, cultura e resistência, evidenciando como a vivência no território indígena aprofundou as reflexões decoloniais presentes na elaboração do Parecer e reafirmou a necessidade de construção de políticas educacionais verdadeiramente interculturais.

Compreender a Tekoa exige o deslocamento de perspectivas historicamente construídas a partir de referências ocidentais e coloniais acerca do território, da educação e da organização social. Para o povo Mbya Guarani, a Tekoa não corresponde apenas a um espaço físico delimitado geograficamente, mas constitui um território de existência plena, no qual vida comunitária, espiritualidade, ancestralidade, educação, trabalho, natureza e cultura se articulam de maneira indissociável. Trata-se de um espaço de pertencimento, pois o território indígena ultrapassa a lógica da propriedade privada ou da simples ocupação material da terra, configurando-se como espaço vivo, atravessado por memórias, práticas coletivas, relações espirituais e formas próprias de organização do mundo.

Durante a visita e participação na Plenária, a Tekoa Kuaray Rese afirmou-se como um espaço profundamente marcado pela coletividade. A circulação das crianças, a presença constante das famílias, a organização comunitária dos espaços e a relação integrada com a natureza evidenciaram uma dinâmica social distinta daquela predominante nas instituições não indígenas. Mata, caminhos, casas, espaços de encontro e escola não aparecem separados, mas constituem dimensões complementares de uma mesma experiência comunitária. Essa percepção provoca um deslocamento epistemológico para aqueles oriundos das instituições estatais e dos espaços formais do chamado “mundo branco”. A própria ideia de escola, frequentemente compreendida em termos burocráticos, curriculares e administrativos, adquire outro significado no interior da Tekoa. A escola indígena não se apresenta isolada da vida comunitária; ao contrário, integra-se às práticas culturais, às formas tradicionais de ensinar e aprender, às experiências coletivas e às relações com a terra e os ancestrais.

Ao observar a dinâmica cotidiana da comunidade, tornaram-se evidentes os limites de uma análise baseada apenas em referenciais normativos convencionais. Ainda que as normativas educacionais sejam importantes instrumentos de garantia de direitos, mostram-se insuficientes quando desconsideram os modos próprios de existência e organização dos povos indígenas. A experiência na Tekoa evidencia que educação, cultura e território constituem dimensões inseparáveis. A dimensão

comunitária observada durante a visita também evidencia uma concepção ampliada de educação. Diferentemente da fragmentação típica das instituições modernas, na Tekoa a formação das crianças e dos jovens ocorre de forma compartilhada entre famílias, lideranças, anciãos, professores e demais membros da comunidade. Há uma pedagogia da convivência, da oralidade, da escuta e do pertencimento, construída cotidianamente nas relações estabelecidas no território.

Essa experiência interpela diretamente os sujeitos vinculados aos sistemas oficiais de ensino, especialmente aqueles que atuam nos espaços de formulação normativa e institucional. Participar da assembleia na Tekoa Kuaray Rese significou confrontar limites históricos do pensamento educacional hegemônico e reconhecer a necessidade de construção de políticas públicas capazes de dialogar com os povos indígenas sem reproduzir práticas tutelares ou assimilacionistas.

A Plenária constituiu-se como um importante espaço de encontro, diálogo e escuta entre a comunidade indígena e representantes institucionais vinculados ao Conselho Estadual de Educação. Mais do que um evento formal, assumiu caráter político, pedagógico e simbólico, reunindo diferentes sujeitos em torno da discussão sobre os direitos educacionais dos povos indígenas e sobre os caminhos para a construção de uma normativa mais sensível às especificidades da educação escolar indígena. O contexto esteve diretamente relacionado à apresentação da Minuta de Parecer sobre a Educação Escolar Indígena, elaborada pela comissão temporária do Conselho Estadual de Educação. Entretanto, mais do que apresentar um documento técnico, a experiência revelou a importância de construir processos de escuta efetiva e participação coletiva. A presença do Conselho na Tekoa produziu um encontro entre mundos historicamente separados por relações desiguais de poder. Uma “instituição branca”, estruturada a partir de lógicas burocráticas e administrativas próprias das instituições estatais, deparou-se com outras temporalidades, formas de organização coletiva e modos de compreender a educação.

Esse choque cultural não se manifestou necessariamente de forma conflituosa, mas como processo de deslocamento e aprendizagem. Os ritos, os tempos da comunidade, a centralidade da oralidade, a participação coletiva e a relação integrada entre escola, território e espiritualidade desafiaram percepções frequentemente naturalizadas pelos representantes institucionais. A experiência revelou que, muitas vezes, as instituições oficiais operam a partir de categorias limitadas para compreender a complexidade da educação indígena.

A experiência observada na Tekoa Kuaray Rese aproxima-se da compreensão de Ciamarello (2014), ao afirmar que a escola indígena deve ser entendida “como instrumento de reafirmação cultural e de informação e troca com a sociedade envolvente, como espaço de fronteira, um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, de reflexão a respeito de novas formas de convívio” (CIAMARELLO, 2014, p. 123). Ao mesmo tempo, demonstrou a potência do diálogo intercultural quando realizado em condições de respeito e escuta. Estiveram presentes lideranças indígenas, professores, estudantes,

crianças, famílias, membros da comunidade e representantes de diferentes instituições públicas.

Um dos aspectos mais significativos observados foi justamente a inexistência de separações rígidas entre escola, comunidade e natureza. A escola indígena aparece integrada ao território e à vida coletiva, não como uma instituição apartada da experiência comunitária. As atividades educativas, os encontros políticos, os rituais e os momentos de convivência coexistem em uma mesma lógica relacional. Essa percepção torna-se especialmente relevante diante das dificuldades históricas enfrentadas pela educação escolar indígena no Brasil. Durante décadas, políticas educacionais foram construídas sem a participação efetiva dos povos indígenas, frequentemente impondo modelos escolares incompatíveis com suas realidades culturais e territoriais. A Plenária representou também um movimento de inversão simbólica: ao invés de os povos indígenas se deslocarem até os espaços institucionais para serem ouvidos, foram os representantes do Estado que precisaram adentrar o território indígena e confrontar seus próprios limites epistemológicos.

A atividade desenvolvida na Tekoa reafirma que não há educação emancipatória sem diálogo, sem reconhecimento do outro como sujeito de saber e sem enfrentamento das estruturas coloniais que ainda atravessam as instituições educacionais. Assim, a Plenária fora de sede não foi apenas um momento de apresentação de uma minuta normativa, mas um exercício concreto de construção coletiva, aprendizado mútuo e afirmação da educação escolar indígena como direito, resistência e projeto de futuro. Nessa perspectiva, Paula (1999) afirma que “a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje” (PAULA, 1999, p. 88-89).

A experiência vivenciada na Tekoa Kuaray Rese dialoga diretamente com o processo de construção do Parecer CEEed nº 03/2025, analisado anteriormente. Se, na primeira seção, as reuniões da Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena do CEEed/RS são compreendidas como frestas decoloniais capazes de tensionar e transformar as estruturas institucionais do sistema de ensino, aqui a assembleia realizada na Tekoa materializa concretamente essas frestas no território indígena. A escuta das lideranças, o reconhecimento das pedagogias próprias e a valorização da coletividade, apontados nas oitivas da Comissão, tornam-se visíveis na dinâmica comunitária observada na Tekoa Kuaray Rese, onde “escola, natureza, espiritualidade e comunidade aparecem integradas em uma mesma dinâmica de existência coletiva”.

Além disso, os tensionamentos emergidos durante a elaboração do Parecer — como a crítica aos referenciais normativos convencionais e a defesa de uma educação vinculada ao território e à ancestralidade — reaparecem na experiência da assembleia, quando os representantes institucionais se deparam com “outras temporalidades, outras formas de organização coletiva e outros modos de

compreender a educação”. A visita à Tekoa não apenas apresentou a normativa construída pela Comissão, mas evidenciou, na prática, os princípios interculturais, comunitários e de re-existência que fundamentaram o próprio Parecer CEEEd nº 03/2025.

4. O PARECER CEEEd Nº 03/2025 E SEUS IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GAÚCHA

A construção e posterior homologação do Parecer CEEEd nº 03/2025 representam mais do que a atualização de uma normativa para o funcionamento das escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: configuram um marco político, pedagógico e epistemológico na trajetória da Educação Escolar Indígena gaúcha. Resultado de um processo construído a partir de escuta, diálogo intercultural e participação de lideranças indígenas, professores, gestores e representantes institucionais, o Parecer materializa, em linguagem normativa, demandas historicamente formuladas pelos povos indígenas e por aqueles que atuam na defesa de uma educação específica, diferenciada e comunitária.

Ao longo do processo analisado neste artigo, as reuniões da Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena constituíram-se como frestas decoloniais institucionais, produzindo deslocamentos importantes dentro do próprio sistema de ensino. Diferentemente de modelos normativos produzidos exclusivamente a partir de referenciais técnico-administrativos externos às comunidades, o Parecer emergiu de um movimento de tradução intercultural, no qual saberes ancestrais, experiências territoriais e práticas pedagógicas indígenas passaram a ocupar lugar legítimo na formulação das políticas educacionais.

Esse movimento torna-se evidente já na definição dos princípios da Educação Escolar Indígena, quando o Parecer afirma que a escola indígena deve ser reconhecida como “específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária” e que deve garantir “a valorização plena das tradições culturais dos povos indígenas e a afirmação e manutenção da diversidade de saberes e conhecimentos produzidos ao longo de suas ancestralidades” (CEEEd, 2025, p. 3). Tal formulação dialoga diretamente com as falas registradas nas oitavas da Comissão, especialmente quando professores e lideranças reivindicam o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem e a superação de modelos escolares homogeneizadores.

Nesse sentido, os resultados do Parecer extrapolam sua dimensão regulatória. A incorporação dos princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bilinguismo e participação comunitária produz efeitos concretos sobre a organização da escola indígena e reposiciona o papel do Estado diante da diversidade étnico-cultural presente no Rio Grande do Sul. O próprio documento reconhece que “não há uma única forma de educar, mas múltiplas possibilidades que devem ser igualmente legitimadas, valorizadas e asseguradas no âmbito das políticas públicas educacionais” (CEEEd, 2025, p. 5), deslocando

a escola de uma lógica assimilacionista para uma perspectiva de fortalecimento das autonomias coletivas.

Outro aspecto inovador encontra-se no reconhecimento explícito da Educação Indígena como processo formativo autônomo, anterior e mais amplo que a própria escolarização. O Parecer afirma que a educação indígena ocorre “nos rituais, nas relações com a natureza, nas narrativas orais, no trabalho coletivo e na construção de ensinamentos entre crianças, jovens e anciãos” (CEEd, 2025, p. 4). Tal concepção incorpora, em linguagem normativa, elementos recorrentes nas falas de Derli Bento, Joel Pereira e Márcia Tomazzoni, que destacaram a centralidade dos anciãos, da oralidade e da vida comunitária nos processos educativos.

A valorização dos velhos (kófa) constitui outro exemplo emblemático da passagem da escuta para a norma. O Parecer estabelece que os professores indígenas devem aproximar-se dos anciãos, reconhecendo-os como sujeitos fundamentais na construção e reconstrução dos conhecimentos tradicionais e na transmissão da memória coletiva (CEEd, 2025, p. 7). Observa-se, assim, a materialização normativa das reflexões surgidas durante as oitivas e da compreensão de que a escola indígena não pode estar dissociada das formas próprias de produção e circulação dos saberes comunitários.

Da mesma forma, a defesa de currículos próprios e calendários escolares diferenciados aparece como resposta direta aos tensionamentos levantados pela Comissão. Ao afirmar que “o currículo das escolas indígenas deve estar entrelaçado e articulado às concepções e práticas ancestrais” e que a escola deve promover a construção de “calendário escolar próprio” (CEEd, 2025, p. 9), o Parecer acolhe discussões suscitadas por lideranças Guarani e Kaingang acerca da inadequação de modelos temporais e curriculares padronizados às dinâmicas culturais dos povos indígenas.

Outro impacto relevante do Parecer reside na ampliação do conceito de escola e de aprendizagem. Ao reconhecer “outros espaços, como ambientes educativos para além da sala de aula” (CEEd, 2025, p. 10), a normativa desafia hierarquias históricas entre saberes escolares e saberes comunitários. Trata-se de um movimento que tensiona a tradição eurocentrada da escolarização e afirma que os territórios, as matas, os rios, os espaços de convivência e os contextos comunitários também são lugares legítimos de produção de conhecimento.

Para a Educação Escolar Indígena gaúcha, esse processo inaugura também novos desafios. A própria conclusão do Parecer reconhece que a efetivação dos direitos previstos depende de “investimentos contínuos do Estado para a formação inicial e continuada de professores(as) indígenas, na produção de materiais didáticos específicos e diferenciados, na adequação dos prédios escolares às realidades locais e na valorização profissional” (CEEd, 2025, p. 11). Dessa forma, a potência política da normativa dependerá de sua capacidade de transformar-se em políticas concretas e permanentes.

Por fim, o Parecer CEEEd nº 03/2025 pode ser compreendido como expressão de re-existência: não apenas resistência às estruturas coloniais historicamente presentes na educação, mas criação ativa de outras possibilidades de escola, de política pública e de futuro. Quando afirma que a escola indígena deve constituir-se como “instrumento de autonomia e de fortalecimento da identidade étnica” e estar “a serviço do bem-viver dos povos originários” (CEEEd, 2025, p. 11), o documento ultrapassa o campo estritamente educacional e assume o compromisso de reconhecer diferentes modos de produzir conhecimento, ensinar, aprender e existir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do Parecer CEEEd nº 03/2025 evidencia que a elaboração de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena pode constituir-se como um processo de escuta, diálogo intercultural e reconhecimento de epistemologias historicamente marginalizadas. As reuniões da Comissão Temporária de Educação Escolar Indígena do CEEEd/RS, as oitivas com lideranças, professores e gestores indígenas, bem como a experiência vivenciada na Tekoa Kuaray Rese, demonstram que a produção normativa pode ultrapassar uma lógica meramente burocrática e tornar-se espaço de encontro entre diferentes modos de compreender a educação, o território e a vida coletiva.

Contudo, a análise realizada também permite afirmar que o Parecer CEEEd nº 03/2025 não representa um ponto de chegada, mas um marco em um processo contínuo de disputas, negociações e reconfigurações institucionais. Se a norma emerge como resultado de frestas decoloniais abertas no interior do sistema educacional, permanece a questão sobre até que ponto essas frestas serão capazes de produzir transformações estruturais duradouras ou se poderão ser gradualmente reabsorvidas pelas dinâmicas administrativas e pelos mecanismos tradicionais de regulação do Estado.

Nesse sentido, alguns tensionamentos permanecem em aberto. Como garantir que o reconhecimento normativo da autonomia dos povos indígenas não seja reduzido a uma formalidade jurídica sem efeitos concretos nas escolas e comunidades? De que maneira os sistemas de ensino conseguirão conciliar procedimentos administrativos padronizados com a diversidade de calendários, currículos, formas de avaliação e processos próprios de aprendizagem presentes entre os diferentes povos indígenas? Até que ponto as instituições estatais estão dispostas a revisar seus próprios referenciais epistemológicos e não apenas incorporar elementos indígenas a estruturas previamente definidas?

Outro aspecto que merece reflexão refere-se à própria noção de interculturalidade. Se, por um lado, o Parecer afirma a necessidade de diálogo entre diferentes saberes, por outro, permanece o desafio de evitar que a interculturalidade seja compreendida como simples coexistência de conhecimentos ou como mecanismo de adaptação indígena às exigências do sistema escolar dominante. A questão que se

coloca é se será possível construir relações efetivamente simétricas entre epistemologias historicamente hierarquizadas ou se a colonialidade continuará operando de formas mais sutis no interior das políticas públicas.

Também se torna necessário questionar quais serão os mecanismos concretos de acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação da normativa. A existência de um parecer inovador não garante, por si só, concursos específicos, formação adequada de professores indígenas, produção de materiais didáticos contextualizados, financiamento suficiente ou ampliação da participação comunitária nos processos decisórios. A distância entre o texto normativo e sua efetivação cotidiana constitui um dos principais desafios para a Educação Escolar Indígena no período que se inaugura.

Por fim, o processo analisado suscita uma reflexão mais ampla sobre os limites e possibilidades das instituições públicas em contextos marcados pela diversidade cultural. Talvez a principal contribuição do Parecer CEEEd nº 03/2025 não esteja apenas nos dispositivos que estabelece, mas nas perguntas que deixa em aberto: como construir uma educação pública que reconheça a pluralidade dos modos de existir sem submetê-los a padrões universais? Como transformar instituições historicamente coloniais em espaços de diálogo intercultural efetivo? E, sobretudo, como garantir que as frestas decoloniais abertas pelos povos indígenas não sejam apenas momentos excepcionais, mas se convertam em práticas permanentes de democratização do conhecimento, do Estado e da própria educação?

Assim, mais do que encerrar um debate, este estudo aponta para a necessidade de novas investigações, acompanhamentos e reflexões sobre os efeitos do Parecer CEEEd nº 03/2025, reconhecendo que a construção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária e intercultural permanece como um projeto em movimento, constantemente atravessado por desafios, disputas e possibilidades de re-existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Publicada como livro: Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

CIAMARELLO, Patrícia. *Escolarização indígena, cultura e educação*. [S.l.: s.n.], 2014.

FERREIRA, Bruno. *Cosmologia e Educação Kaingang: o papel dos velhos*. Serviço Social em Revista, v. 27, n. 3, p. 832–850, 2024.

FERREIRA, Bruno. *Descolonizando a escola: em busca de novas práticas*. Avá. Revista de Antropologia, n. 33, 2018. Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373008>. Acesso em: 22 maio 2026.

FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Bruno. *Ûn si ag tũ pẽ ki vênkh kajrânân fã: o papel da escola nas comunidades Kaingang*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Guarani segundo os Guarani. In: STRECK, Danilo R. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37–53.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76–91, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEEed nº 383, de 2002. Estabelece normas para o funcionamento das escolas indígenas no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Portaria CEEed nº 04, de 19 de fevereiro de 2025. Institui Comissão Temporária para Educação Escolar Indígena e Quilombola.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Súmulas da Comissão Temporária para Educação Escolar Indígena do CEEed/RS: período de 27 de fevereiro a 21 de agosto de 2025*. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2025. Documento interno.

SILVA, Nome do Autor; SANTOS, Nome do Autor. *Insônias, travessias e primaveras em contraponto às ficções coloniais*. Polis e Psique, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. e-149473, 2026. Disponível em: ufrgs.br. Acesso em: 15 maio 2026.

SEÇÃO III

CRISES SOCIOAMBIENTAIS TERRITÓRIO E PROTEÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta seção reúne artigos que analisam os impactos das emergências climáticas, dos eventos extremos e das vulnerabilidades territoriais sobre o acesso, a permanência, a aprendizagem e o bem-estar socioemocional dos estudantes. Os textos evidenciam a necessidade de políticas e práticas educacionais sensíveis às especificidades dos territórios, orientadas pela prevenção, pelo acolhimento, pela proteção e pela garantia da continuidade das trajetórias escolares em contextos de crise.

Ao examinar as repercussões das crises socioambientais e climáticas na educação, os artigos demonstram que seus efeitos ultrapassam os danos materiais e alcançam dimensões emocionais, cognitivas, relacionais e pedagógicas, interferindo diretamente nas condições de ensinar, aprender e permanecer na escola.

Nesse contexto, a escola é compreendida como espaço de proteção, reconstrução de vínculos, fortalecimento comunitário e produção de pertencimento. A seção reafirma, assim, a importância de uma educação preparada para responder às situações de emergência sem perder de vista a aprendizagem, a equidade e o cuidado com os sujeitos e os territórios, contribuindo para a construção de uma cultura de prevenção, resiliência e responsabilidade coletiva, especialmente em contextos marcados por desigualdades e maior exposição às vulnerabilidades socioambientais.

EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS, TRAUMA E APRENDIZAGEM: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO

Letícia Grigoletto dos Santos²¹

RESUMO: O presente artigo discute os impactos dos eventos climáticos extremos sobre os processos de aprendizagem, articulando contribuições da psicologia, da psicanálise e da neurobiologia para compreender os efeitos subjetivos, relacionais e cognitivos das crises socioambientais no contexto escolar. Parte-se do pressuposto de que experiências potencialmente traumáticas e situações prolongadas de estresse interferem diretamente na regulação emocional, nas funções executivas e na disponibilidade psíquica necessária ao aprender. O trabalho assume como eixo central a relação entre educação e eventos extremos, por meio de revisão bibliográfica acerca de trauma, desenvolvimento humano, aprendizagem e desempenho escolar em contextos de desastre. O referencial teórico mobiliza autores da psicanálise, como Sigmund Freud e Sándor Ferenczi, e da neurobiologia do trauma e do desenvolvimento, como Bessel Van Der Kolk, Peter Levine, Gabor Maté, Bruce Perry e Daniel Siegel. Além disso, incorpora estudos recentes sobre perdas de aprendizagem e impactos educacionais decorrentes de desastres climáticos. Discute-se o papel da escola como espaço de proteção, reorganização subjetiva e reconstrução de vínculos, defendendo a necessidade da estruturação intencional de políticas educacionais e práticas pedagógicas sensíveis aos impactos emocionais e psicossociais das crises, sem deslocar para o campo educacional responsabilidades clínicas. Conclui-se que compreender os efeitos psicossociais e neurobiológicos das crises climáticas constitui condição fundamental para a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos, e capazes de sustentar processos de aprendizagem em contextos de alta vulnerabilidade.

Palavras-chave: crise climática; trauma; aprendizagem; regulação emocional; políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Eventos climáticos extremos têm se tornado cada vez mais frequentes e intensos em diferentes regiões do planeta, produzindo impactos sociais, econômicos, ambientais e humanos de grande magnitude. No Brasil, especialmente no estado do Rio Grande do Sul, as enchentes ocorridas em setembro de 2023 e, sobretudo, em maio de 2024 — consideradas o maior desastre climático da história recente do estado — evidenciaram os efeitos profundos das crises socioambientais sobre a vida cotidiana das populações atingidas.

No campo educacional, os impactos dos desastres não se restringem aos danos materiais ou à interrupção temporária das atividades escolares. Tais eventos afetam diretamente os processos de desenvolvimento humano, a permanência escolar, os vínculos institucionais e as condições

²¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, Conselheira Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 2024-2028.

emocionais e cognitivas necessárias à aprendizagem. Crianças, adolescentes e profissionais da educação passam a conviver com experiências marcadas por perdas, deslocamentos, insegurança, instabilidade e ruptura de rotinas, configurando contextos prolongados de estresse e potencial trauma.

Nesse cenário, torna-se insuficiente compreender a aprendizagem exclusivamente a partir de dimensões curriculares ou cognitivas. Estudos da psicologia, da psicanálise e da neurobiologia têm demonstrado que experiências adversas prolongadas impactam funções executivas fundamentais, como atenção, memória, autorregulação emocional e capacidade de estabelecer vínculos seguros. Assim, compreender os efeitos das crises climáticas sobre os processos educativos implica reconhecer que o aprender depende também de condições subjetivas, relacionais e neurobiológicas.

A escola, enquanto instituição social, é profundamente atravessada pelas condições concretas de existência dos sujeitos que a constituem. Em contextos de desastre, questões como vulnerabilidade social, insegurança habitacional, perda de renda e sofrimento psíquico passam a integrar o cotidiano escolar, influenciando diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, o presente artigo busca discutir as relações entre educação e eventos climáticos extremos, articulando contribuições da psicologia para compreender os impactos subjetivos, relacionais e cognitivos das crises socioambientais sobre os processos de aprendizagem. A partir de revisão bibliográfica de caráter teórico-analítico, o trabalho examina os efeitos do trauma e do estresse crônico sobre o desenvolvimento humano e discute o papel da escola e das políticas educacionais em contextos de crise.

2. EVENTOS EXTREMOS, DESASTRE SOCIOAMBIENTAL E EDUCAÇÃO

A partir da perspectiva socioambiental - que parte do princípio de que as questões ambientais e sociais são inseparáveis -, os desastres não podem ser compreendidos apenas como fenômenos naturais isolados, mas como acontecimentos produzidos pela interação entre ameaças ambientais e vulnerabilidades sociais, econômicas e institucionais. Assim, enchentes, secas, ondas de calor e deslizamentos se tornam desastres quando atingem populações expostas a condições precárias de moradia, infraestrutura, proteção social e acesso a direitos.

Sob essa perspectiva, os eventos climáticos extremos produzem impactos que ultrapassam os danos materiais imediatos, alcançando dimensões subjetivas, sociais e institucionais. No campo educacional, seus efeitos manifestam-se tanto na interrupção das atividades escolares quanto na fragilização dos vínculos comunitários e das condições necessárias para os processos de aprendizagem.

Dados da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA, 2025) indicam que as enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em 2024 afetaram cerca de 2,4 milhões de pessoas em 478

municípios, resultando em perdas humanas, deslocamentos populacionais e danos econômicos expressivos. O sistema educacional foi diretamente atingido: escolas foram destruídas ou utilizadas como abrigos, estudantes tiveram suas rotinas interrompidas e milhares de crianças e adolescentes permaneceram afastados das atividades escolares.

Além dos impactos estruturais, estudos recentes têm demonstrado que eventos extremos afetam significativamente os processos de aprendizagem e o desempenho escolar. Relatório do Banco Mundial (2025) aponta que estudantes de escolas severamente atingidas pelas enchentes no Rio Grande do Sul podem apresentar perdas equivalentes a até 0,9 ano de escolaridade, o que corresponde, na prática, a quase um ano de prejuízo nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes em decorrência da catástrofe climática.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a garantia do direito à educação não se limita - sobretudo durante ou após eventos climáticos extremos - à democratização do acesso, à permanência escolar ou à oferta das aprendizagens essenciais. A aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes e à existência de ambientes escolares capazes de oferecer segurança relacional, previsibilidade institucional e vínculos consistentes. A escola assume, portanto, papel central não apenas na continuidade pedagógica, mas também na reorganização subjetiva e comunitária diante das rupturas provocadas pelos desastres.

A literatura sobre educação em emergências e trauma tem defendido a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis aos impactos emocionais e psicossociais das crises. Segundo o Guia de Ações Educacionais em Resposta a Emergências Climáticas (Brasil; Instituto Reúna, 2025), a Sensibilidade ao Trauma consiste em reconhecer os impactos duradouros dos desastres no desenvolvimento infantojuvenil, orientando a transformação da escola em um espaço seguro e a oferta de acolhimento e formação adequada aos profissionais da educação.

Dessa forma, discutir educação em contextos de crise implica reconhecer que os eventos extremos não afetam apenas a infraestrutura escolar, mas atravessam profundamente os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e produção de vínculos.

3. TRAUMA, ESTRESSE CRÔNICO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

As experiências de desastre e catástrofe podem produzir impactos profundos na constituição subjetiva dos indivíduos, especialmente quando envolvem situações prolongadas de ameaça, perda, deslocamento e insegurança. Nesse contexto, a compreensão sobre o que pode constituir um possível trauma se torna fundamental para analisar os efeitos das crises socioambientais sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Na perspectiva psicanalítica, Sigmund Freud compreende o trauma como um excesso de

excitação psíquica que ultrapassa a capacidade de elaboração do aparelho psíquico. Em *Além do Princípio do Prazer* (1920), o autor aponta que determinadas experiências traumáticas não conseguem ser simbolizadas ou inscritas psiquicamente como lembranças elaboráveis, retornando de forma compulsiva por meio de sintomas, repetições e estados de angústia. Dessa forma, o trauma se manifesta como aquilo que insiste em retornar, evidenciando a dificuldade do sujeito em integrar psiquicamente a experiência vivida.

Posteriormente, Sándor Ferenczi amplia essa compreensão ao destacar a importância do reconhecimento do sofrimento por parte do outro. Para o autor, o caráter traumático da experiência se intensifica quando há desmentido, negação ou ausência de acolhimento diante da dor vivida pelo sujeito.

Sob essa perspectiva, o trauma não se define exclusivamente pelo evento ocorrido, mas pela relação entre a experiência potencialmente traumática e a capacidade singular de resposta e elaboração do indivíduo. Assim, duas pessoas podem vivenciar o mesmo acontecimento e apresentar desfechos emocionais e psíquicos distintos.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições contemporâneas da neurobiologia do trauma. Levine (2010) compreende o trauma como resultado da incapacidade do sistema nervoso de processar e integrar determinadas experiências, destacando seu caráter corporal, fisiológico e psicológico. Já Maté (2023) situa o trauma no campo do desenvolvimento e das relações, enfatizando que experiências prolongadas de estresse, especialmente na infância, podem comprometer a constituição emocional e biológica dos sujeitos. Para o autor, o trauma inclui tanto aquilo que ocorreu quanto aquilo que faltou — sobretudo experiências de segurança e conexão.

Van Der Kolk (2020) destaca que experiências traumáticas tendem a se inscrever não apenas na memória narrativa, mas também nos sistemas fisiológicos do organismo. Nessas condições, o corpo permanece em estado de alerta contínuo, reagindo como se o perigo ainda estivesse presente.

O estresse crônico, por sua vez, caracteriza-se como um estado prolongado de ativação fisiológica e emocional. Em contextos de vulnerabilidade social e crises socioambientais, essa ativação contínua compromete diretamente o desenvolvimento humano, interferindo nos processos cognitivos, emocionais e relacionais.

No campo educacional, tais contribuições permitem ampliar a compreensão sobre comportamentos frequentemente interpretados apenas sob lógica disciplinar. Agitação, retraimento, impulsividade, desatenção ou dificuldades de concentração podem expressar estados de desregulação emocional associados a experiências de ameaça e insegurança.

Assim, considerar os efeitos do trauma e do estresse crônico não significa deslocar a escola para um lugar clínico nem atribuir ao professor funções terapêuticas. Trata-se, antes, de reconhecer

que a segurança emocional e relacional constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para os processos de aprendizagem.

4. APRENDIZAGEM, DESEMPENHO ESCOLAR E SENSIBILIDADE AO TRAUMA

As contribuições da neurobiologia do desenvolvimento e da psicologia têm demonstrado que experiências adversas prolongadas impactam diretamente funções executivas fundamentais para a aprendizagem, como atenção, memória, controle inibitório, planejamento e autorregulação emocional.

Segundo Bruce Perry (2021), em contextos de ameaça recorrente, os sistemas cerebrais voltados à sobrevivência tendem a se sobrepor às funções superiores, dificultando o acesso às condições necessárias para aprender. Nessa mesma direção, as contribuições da neurociência reforçam que emoção, corpo e cognição são dimensões indissociáveis. Siegel (2012) afirma que o desenvolvimento cerebral ocorre em constante interação com o ambiente relacional, sendo profundamente moldado pela qualidade das experiências emocionais vividas. Assim, a integração entre diferentes áreas do cérebro — fundamental para a aprendizagem — depende de contextos que ofereçam segurança, previsibilidade e vínculos consistentes.

Nesse sentido, estudantes expostos a experiências traumáticas ou situações prolongadas de estresse podem apresentar dificuldades significativas de concentração, memória, regulação emocional e permanência escolar. Muitas vezes, comportamentos compreendidos como indisciplina, desinteresse ou desmotivação constituem respostas adaptativas a contextos percebidos como ameaçadores.

A literatura internacional sobre educação em contextos de desastre tem demonstrado que eventos extremos produzem impactos importantes sobre o desempenho escolar. Estudos apontam aumento das taxas de evasão, piora nos indicadores de aprendizagem, dificuldades cognitivas persistentes e agravamento de desigualdades educacionais após catástrofes ambientais.

Relatórios recentes da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial também têm alertado para os efeitos educacionais das crises climáticas e humanitárias, especialmente em populações vulneráveis. Além das perdas imediatas de escolaridade, se observa a ampliação das desigualdades educacionais e dos riscos de exclusão escolar.

No contexto brasileiro, as enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em 2024 evidenciaram a necessidade de pensar políticas educacionais que contemplem não apenas a recomposição curricular, mas também os impactos emocionais e psicossociais decorrentes das experiências de desastre.

Diante desse cenário, a noção de sensibilidade aos impactos emocionais e psicossociais das crises torna-se central. Desenvolver práticas pedagógicas sensíveis ao trauma implica reconhecer que aprender depende da existência de condições mínimas de segurança emocional, acolhimento e previsibilidade.

Nessa direção, compreender o comportamento como expressão de estados psíquicos e neurofisiológicos não implica relativizar as exigências escolares, mas sim qualificar as respostas pedagógicas diante de desafios enfrentados pelos profissionais da educação em seu fazer profissional. Trata-se de um deslocamento que não reduz a complexidade da prática docente, mas a amplia, ao requerer a articulação entre conhecimento pedagógico, sensibilidade relacional e compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Essa perspectiva não elimina a importância de limites, organização institucional ou exigências pedagógicas, mas, ao contrário, busca qualificar a intervenção educativa. A escola pode, portanto, se constituir como espaço potencial de reorganização subjetiva e reconstrução de vínculos, oferecendo rotinas estruturadas, experiências relacionais seguras e possibilidades de elaboração coletiva das experiências vividas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou discutir as relações entre eventos climáticos extremos, trauma e aprendizagem, articulando contribuições da psicologia, da psicanálise e da neurobiologia do desenvolvimento para compreender os impactos das crises socioambientais sobre os processos educativos.

Evidenciou-se que os desastres climáticos produzem efeitos que ultrapassam os danos materiais e estruturais, alcançando dimensões emocionais, cognitivas, relacionais e institucionais que interferem diretamente no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

As contribuições da psicanálise e da neurobiologia do trauma permitem compreender que experiências prolongadas de ameaça e insegurança impactam funções executivas fundamentais, comprometendo a atenção, a memória, a autorregulação emocional e a disponibilidade psíquica necessária ao aprender.

Nesse contexto, se torna insuficiente pensar políticas educacionais centradas exclusivamente na recomposição curricular ou na recuperação de conteúdos. A reconstrução dos processos de aprendizagem exige também um olhar aprofundado para a construção e reconstrução de ambientes escolares cada vez mais seguros, previsíveis e capazes de sustentar vínculos consistentes.

A incorporação da temática relacionada ao reconhecimento e à sensibilidade ao trauma, de forma intencional, sistêmica e estruturada - e não apenas em caráter emergencial, quando da

ocorrência dos eventos climáticos extremos - nas políticas educacionais e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação configura-se, portanto, como necessidade urgente diante da recorrência das crises climáticas contemporâneas.

Mais do que um desafio técnico, trata-se de reconhecer que o aprender não ocorre em abstração, mas em sujeitos atravessados por experiências concretas, relações sociais e condições materiais de existência. Nesse sentido, compreender a escola como espaço de proteção, acolhimento e reorganização subjetiva, se torna fundamental para sustentar processos de aprendizagem em contextos de crise e pós-crise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO (Brasil). *As enchentes no Rio Grande do Sul: lições, desafios e caminhos para um futuro resiliente*. Brasília: ANA, 2025.

BARBOSA, M.; COSTA, L. *Impactos dos Eventos Climáticos Extremos de 2024 sobre a Aprendizagem no Rio Grande do Sul*. Banco Mundial, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; INSTITUTO REÚNA. *Guia de Ações Educacionais em Resposta a Emergências Climáticas*. Brasília: MEC, 2025.

FERENCZI, Sándor. *Diário clínico*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer* (1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEVINE, Peter A. *Waking the Tiger: Healing Trauma*. Berkeley: North Atlantic Books, 2010.

MATÉ, Gabor. *O mito do normal: trauma, doença e cura em uma cultura tóxica*. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

PERRY, Bruce; WINFREY, Oprah. *O que aconteceu com você?* Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

SIEGEL, Daniel J. *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press, 2012.

UNESCO. *Education in emergencies*. Paris: UNESCO, [s.d.]. Disponível em: https://www.unesco.org/en/emergencies/education?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 01 maio 2026.

UNICEF. *The climate crisis is a child rights crisis*. New York: UNICEF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/climate-crisis-child-rights-crisis>. Acesso em: 01 maio 2026.

VAN DER KOLK, Bessel. *O corpo guarda as marcas: cérebro, mente e corpo na cura do trauma*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

ESCOLA, TERRITÓRIO E REGULAÇÃO: DESAFIOS PARA GARANTIR O DIREITO DE APRENDER EM CONTEXTOS DE CRISES SOCIOAMBIENTAIS E EMERGÊNCIAS CLIMÁTICAS

Fabiane Cristina Martins de Oliveira²²

Letícia Grigoletto dos Santos²³

RESUMO: A intensificação das emergências climáticas, evidenciada de forma devastadora pelas enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul, expôs e agravou a vulnerabilidade do direito à educação. Esse cenário impacta de forma desigual e profunda os estudantes inseridos em territórios marcados por disparidades socioeconômicas e pelo racismo ambiental. Sob essa conjuntura, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo as crises socioambientais incidem sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem, bem como examinar a resposta institucional do Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS). Amparado em referenciais teóricos que discutem as desigualdades territoriais, a gestão de riscos e a intersecção com a Justiça Climática, o estudo analisa a proposição da Minuta para Normativa sobre Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental Frente às Emergências Climáticas e a Educação para Redução de Riscos e Desastres (ERRD). A análise evidencia a articulação de novos conceitos estruturantes para a regulamentação da oferta educacional, alinhados aos recentes marcos legais, que propõem a superação de ações puramente reativas em prol de uma Cultura da Prevenção. Destaque é dado ao desenvolvimento de Escolas Resilientes, à construção integrada de Planos de Contingência Escolares e à centralidade do acolhimento socioemocional. Conclui-se que o avanço normativo é imprescindível para consolidar a instituição de ensino como um microterritório estratégico de adaptação e proteção social, garantindo a continuidade das trajetórias escolares diante de cenários de adversidade extrema.

Palavras-chave: direito à educação; emergências climáticas; justiça climática; regulamentação educacional; escola resiliente.

1. INTRODUÇÃO

A intensificação das emergências climáticas globais e seus impactos socioambientais têm se tornado cenário frequente no século XXI, impondo o reconhecimento de um novo regime climático. O entendimento do que caracteriza uma crise climática abrange uma diversidade de fatores territoriais e vai muito além de um único tipo de evento extremo. Ela compreende desde fenômenos como as enchentes que ocorreram no Rio Grande do Sul no ano de 2024 – o maior desastre natural da história recente do estado – até secas, estiagens prolongadas ou ondas de calor extremas. Seus

²² Doutora em Engenharia e Tecnologia de Materiais, Conselheira Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 2024-2028.

²³ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, Conselheira Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 2024-2028.

impactos são amplos e sistêmicos, abrangendo desde o deslocamento forçado das populações em função dos desastres até consequências socioeconômicas severas em toda a comunidade atingida. Essa realidade complexa exige um engajamento intersetorial urgente para a formulação de ações de prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação, que são eixos imprescindíveis da gestão de riscos e desastres.

Embora a crise seja multifatorial, no Rio Grande do Sul ela materializou-se recentemente de forma devastadora pelas inundações. O impacto no setor educacional foi massivo: 1.104 escolas foram atingidas (sendo 89 transformadas em abrigos), afetando diretamente mais de 403 mil estudantes. Esse cenário resultou em prejuízos profundos não apenas na infraestrutura e na aprendizagem, mas também na saúde mental e nos vínculos da comunidade, evidenciando os danos muitas vezes não visíveis de um desastre.

Sabe-se que o impacto das crises climáticas não é democrático; ele é profundamente desigual e incide sobremaneira sobre as populações e os territórios historicamente vulnerabilizados. Eventos extremos aprofundam assimetrias preexistentes – dinâmicas frequentemente atravessadas pelo racismo ambiental –, afetando de modo drástico o acesso, a permanência e as trajetórias escolares. Diante do risco de reproduzir essas injustiças, emerge a grande questão: como garantir o direito à educação e promover a justiça climática em contextos de emergência, especialmente em territórios marcados por disparidades socioeconômicas?

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar como as crises socioambientais incidem sobre o direito à educação, considerando as desigualdades territoriais. Além disso, o estudo propõe-se a discutir as perspectivas de uma resposta regulatória para a educação gaúcha. Mais especificamente, examina-se o debate em curso no Conselho Estadual de Educação (CEE/RS) – que atualmente se materializa na proposição de uma Minuta para Normativa sobre Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental frente às Emergências Climáticas e a Educação para a Redução de Riscos e Desastres (ERRD) – e sua articulação com as ações estruturais propostas pela Secretaria da Educação (SEDUC/RS), a exemplo dos Planos de Contingência Escolares (PLANCON Escolar), visando à promoção da resiliência escolar.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

Entre os fundamentos normativos da educação no Brasil, a Constituição Federal estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205). Ao definir a educação como direito público subjetivo e inalienável, a Carta Constitucional atribui ao poder público a responsabilidade de garantir não apenas a oferta educacional, mas também as condições necessárias para que esse direito se concretize de forma efetiva.

Nessa perspectiva, o debate acerca do direito à educação ultrapassa sua dimensão estritamente legal e adquire relevância no campo das políticas sociais e da justiça social. Conforme argumenta Saviani (2021), na obra *Escola e Democracia*, a educação constitui um direito social essencial e um dever do Estado, sendo condição fundamental para a consolidação da democracia. Para o autor, cabe à escola pública assegurar às camadas populares o acesso ao saber sistematizado e científico historicamente produzido, possibilitando que os sujeitos ampliem sua compreensão da realidade e participem de forma crítica da vida social.

Essa compreensão é também reforçada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, [s.d.]), que reconhece a educação como um direito humano fundamental. Em seus documentos, a instituição destaca que a universalização do acesso à educação deve estar acompanhada da garantia de permanência e de qualidade, assegurando que todas as crianças e adolescentes tenham condições de desenvolver plenamente seus processos de aprendizagem ao longo da vida.

Desse modo, o direito à educação não se limita ao ingresso na escola. Ele envolve um conjunto de condições estruturais e pedagógicas indispensáveis para sua efetivação, como infraestrutura adequada, transporte escolar, alimentação, recursos didáticos e processos contínuos de avaliação da aprendizagem. Tais elementos configuram dimensões essenciais para assegurar que a presença na escola se traduza em experiências efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

À luz dessas perspectivas, compreende-se que o direito à educação se concretiza quando a escola, enquanto instituição social, garante não apenas o acesso, mas também as condições para a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a escola pública assume papel estratégico como equipamento social voltado à promoção da cidadania, à socialização do conhecimento e à ampliação das possibilidades de emancipação dos sujeitos.

3. DESIGUALDADES TERRITORIAIS, RACISMO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA

Embora o arcabouço legal brasileiro assegure a educação como um direito universal, a sua materialização esbarra nas profundas disparidades que marcam a sociedade. O acesso das crianças à escola acontece a partir de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Conforme Santos (2023), os estudantes – sobretudo aqueles oriundos de territórios vulnerabilizados – adentram as portas da escola trazendo repertórios desiguais no que diz respeito a recursos (objetivos e subjetivos), oportunidades e capital cultural, e isso, obviamente, influencia desde o início as suas trajetórias escolares.

Segundo Bourdieu e Passeron (2023), o sistema educacional tende a atuar como um

mecanismo de reprodução de desigualdades sociais pré-existent, transformando diferenças de capital cultural em desigualdades de trajetória escolar.

Nesse contexto, estudantes provenientes de territórios marcados pela vulnerabilidade frequentemente enfrentam percursos mais instáveis, caracterizados por interrupções e abandonos. Para Arroyo (2010), tais percalços não podem ser compreendidos como fracassos individuais, mas sim como a expressão direta de condições territoriais e sociais estruturais que condicionam as possibilidades de aprendizagem. De forma convergente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, [2024]) aponta que a educação brasileira ainda apresenta disparidades significativas quando analisada sob a ótica da localização geográfica, do nível socioeconômico e da raça/cor.

Quando esses territórios empobrecidos são atingidos por eventos climáticos extremos, como as enchentes no Rio Grande do Sul, a vulnerabilidade estrutural dos estudantes é severamente multiplicada. Ao debater a crise climática contemporânea, é imperativo desconstruir o mito de que os desastres são fenômenos "democráticos". Na realidade, os impactos da degradação ambiental afetam de forma implacável e desproporcional populações historicamente marginalizadas.

Essa distribuição seletiva dos danos socioambientais é definida pelo conceito de Racismo Ambiental. Cunhado em 1982 pelo líder afro-americano de direitos civis Benjamin Chavis Jr., o termo refere-se a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou gere desvantagens de maneira diferenciada a indivíduos, grupos ou comunidades com base em sua raça ou cor (PACHECO, 2007). O racismo ambiental atua como uma ferramenta de distribuição espacial de riscos, influenciando diretamente as condições de moradia e segurança. Sob a perspectiva de Alves-Brito, trata-se de uma tecnologia social do colonialismo, que opera por meio de uma fratura ambiental capaz de desumanizar e expor ao risco contínuo populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas (BULLARD, 2004).

Diante desse cenário, em que as injustiças sociais e ambientais possuem raízes comuns e se retroalimentam, emerge o princípio da Justiça Climática. Este conceito representa o reconhecimento ético e político de que as emergências climáticas aprofundam assimetrias históricas, exigindo do Estado ações diretas de reparação e proteção prioritária aos grupos mais afetados.

A busca pela Justiça Climática impõe um novo desafio à governança das políticas educacionais. Para que a escola cumpra o seu papel de fiadora do direito à educação – garantindo o acesso, a permanência e o acolhimento –, torna-se urgente que o Sistema de Ensino supere lógicas puramente reativas. É necessário regulamentar práticas que combatam o racismo ambiental, convertendo a instituição escolar em um equipamento seguro e resiliente, capaz de assegurar a continuidade das trajetórias escolares mesmo diante da exclusão sistêmica imposta pelas intempéries

climáticas.

4. A RESPOSTA REGULATÓRIA: A MINUTA DO CEED/RS E A CULTURA DA PREVENÇÃO

Diante da urgência de amparar o Sistema Estadual de Ensino e garantir o direito de aprender frente a essas vulnerabilidades, a resposta do Estado materializou-se em novos marcos legais. Destacam-se a Lei Complementar nº 16.263/2024, que instituiu a Política Estadual de Proteção e Defesa Civil (PEPDEC) (RIO GRANDE DO SUL, 2024), e a atualização da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 14.926/2024), que tornou obrigatória a inserção da percepção de riscos e vulnerabilidades a desastres nos projetos pedagógicos (BRASIL, 2024).

Alinhado a essas normativas, o Conselho Estadual de Educação (CEEd/RS) formulou uma minuta para Normativa sobre Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental Frente às Emergências Climáticas e a Educação para Redução de Riscos e Desastres (ERRD), com o intuito de atualizar e complementar a Resolução CEEd/RS nº 363/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021). O documento propõe uma mudança de paradigma essencial: a superação da visão puramente reativa aos desastres em prol da institucionalização de uma efetiva “Cultura da Prevenção”.

A regulamentação estabelece o conceito de “Educação Ambiental Climática” como uma articulação indissociável entre: o pensamento crítico e socioambiental; a Educação para Redução de Riscos e Desastres (focada na prevenção, preparação, resposta e recuperação); a Justiça Climática (combatendo o racismo ambiental); e o cuidado com a saúde mental. Assim, a regulação exige que as práticas pedagógicas ultrapassem os muros da escola, utilizando o pátio e o território do entorno como laboratórios vivos de aprendizagem e adaptação.

5. ESCOLA RESILIENTE E O PLANO DE CONTINGÊNCIA ESCOLAR (PLANCON)

Para materializar as diretrizes curriculares, a escola precisa se constituir como um equipamento seguro. Nesse viés, a Secretaria da Educação (SEDUC/RS) estruturou a Estratégia Gaúcha para Escolas Resilientes. Define-se como “Escola Resiliente” a instituição capaz de resistir e absorver os impactos de eventos adversos, assegurar a qualidade e a equidade do ensino, acolher a comunidade, adaptar-se ao contexto socioambiental de risco e recuperar rapidamente a trajetória de aprendizagem dos estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2025).

A ferramenta central dessa capacidade adaptativa é o “Plano de Contingência Escolar (PLANCON Escolar)” (RIO GRANDE DO SUL, 2025). Trata-se de um instrumento construído de forma participativa que organiza os procedimentos para lidar com ameaças em dimensões

fundamentais da Gestão de Riscos e Desastres:

Antes (Prevenção e Preparação): Ações realizadas no período de normalidade. Envolvem a formação de um Comitê PLANCON Escolar, a identificação de ameaças locais, a organização da infraestrutura para reduzir vulnerabilidades e a preparação para receber alertas da Defesa Civil.

Durante (Resposta): Focada na proteção imediata à vida e minimização de danos. Mediante alertas, a escola executa protocolos pré-definidos que podem envolver o confinamento em áreas seguras internas ou a evacuação total do prédio (rotas de fuga), garantindo a comunicação rápida com as famílias e a contagem dos alunos.

Depois (Recuperação): Restabelecimento da normalidade e do funcionamento da escola. Inclui o cuidado com o espaço físico, o acolhimento da comunidade, o planejamento para a continuidade educativa (seja de forma presencial, híbrida ou remota) e a intensificação da Busca Ativa Escolar.

Para além da estruturação dessas três fases emergenciais, a efetividade do PLANCON Escolar exige sua contínua operacionalização, o que inclui a realização de exercícios simulados regulares com a comunidade e a revisão periódica do documento. Dessa forma, ao integrar o planejamento e a gestão de riscos à sua rotina, a instituição de ensino transcende uma postura puramente reativa e consolida-se como uma verdadeira referência de cuidado, segurança e colaboração em seu território, contribuindo ativamente para um movimento amplo de resiliência educacional (RIO GRANDE DO SUL, 2025).

6. OS DANOS NÃO VISÍVEIS: ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL E EDUCOMUNICAÇÃO

Os impactos de um desastre vão muito além da destruição física da infraestrutura escolar; eles deixam "danos não visíveis". As emergências climáticas geram luto, ruptura de rotinas, perdas materiais e simbólicas, além de fenômenos como a "ecoansiedade" – uma angústia profunda frente à crise ecológica. O sofrimento em situações como as enchentes no estado pode manifestar-se por meio de choro frequente, irritabilidade, pesadelos e ansiedade de separação nas crianças (FIOCRUZ BRASÍLIA, 2024).

Reconhecendo essa realidade, a minuta do CEEd/RS institui o “Acolhimento Socioemocional” como dimensão estruturante da prática pedagógica em contextos de emergência. Trata-se de condição indispensável para a restauração do sentimento de segurança, a reconstrução de vínculos e a retomada do processo de aprendizagem, priorizando uma escuta ativa antes de qualquer cobrança conteudista.

Como estratégia transversal para empoderar essas comunidades, prevista no PLANCON

Escolar, destaca-se a “Educomunicação” (RIO GRANDE DO SUL, 2025). Compreendida como a interface entre educação e comunicação, ela desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de ação coletiva. O uso de metodologias como jornais escolares, narrativas comunitárias, monitoramento pluviométrico artesanal e mapeamento colaborativo de riscos ajuda a transformar a preocupação dos estudantes em uma ação significativa. Tais práticas de ciência cidadã garantem que as populações não sejam tratadas como vítimas passivas, mas como protagonistas na adaptação e segurança de seus territórios (ALBAGLI, 2025).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças climáticas impõem um novo cenário com o qual a educação precisará lidar de forma estrutural e perene. A análise da minuta de Diretrizes do CEE/RS e do PLANCON Escolar da SEDUC/RS evidencia um amadurecimento significativo da governança educacional gaúcha, que busca intervir diretamente sobre o risco de ampliação das desigualdades territoriais.

Constata-se que o avanço na regulamentação é imprescindível para garantir o direito de aprender. Ao integrar a Educação para a Redução de Riscos e Desastres (ERRD), a Justiça Climática e o acolhimento socioemocional, a política pública atua para consolidar a escola não apenas como espaço de ensino, mas como um equipamento estratégico de proteção social. Frente às crises socioambientais, a escola que regulamenta a “Cultura da Prevenção” e combate o racismo ambiental assume seu papel de principal ancoradouro comunitário, sendo essencial para a defesa da vida e a continuidade equitativa das trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAGLI, S. Ciência cidadã: conceitos e práticas. *Ciência e Cultura*, v. 77, n. 1, p. 27-31, 2025. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=ciencia-cidada-conceitos-e-praticas>. Acesso em: 13 abril 2026.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114926.htm. Acesso em: 13 abril 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 8.

ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. Edição original: 1970.

BULLARD, R. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (org.). Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 41-68.

FIOCRUZ BRASÍLIA. Ecoansiedade: como mudanças climáticas podem afetar a saúde mental. Fiocruz Brasília, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.org.br/ecoansiedade-como-mudancas-climaticas-podem-afetar-a-saude-mental/>. Acesso em: 13 abril 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Caderno de estudos trata das desigualdades na educação. Gov.br, Brasília, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/caderno-de-estudos-trata-das-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 13 abril 2026.

PACHECO, T. Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. 2007. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 13 abril 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 363, de 10 de novembro de 2021. Estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CEE/RS, 2021. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em: 13 abril 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Complementar nº 16.263, de 27 de dezembro de 2024. Institui a Política Estadual de Proteção e Defesa Civil - PEPDEC, dispõe sobre o Sistema Estadual de Proteção e Defesa Civil - SIEPDEC - e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 27 dez. 2024. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br>. Acesso em: 13 abril 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Guia para Elaboração de Planos de Contingência Escolares para Eventos Climáticos (PLANCON Escolar). Porto Alegre: SEDUC/RS, 2025.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. v. 1. 4. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: UNICEF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 abril 2026.



SEÇÃO IV

APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Esta seção reúne artigos que ampliam a compreensão sobre aprendizagem, evidências educacionais, desigualdades e sentidos da experiência escolar. Os textos partem de diferentes perspectivas, mas convergem ao demonstrar que os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos apenas por indicadores, prescrições normativas ou resultados isolados, exigindo uma leitura atenta às condições concretas em que os processos de ensino e aprendizagem se realizam.

De um lado, a análise do Ensino Médio noturno evidencia as tensões entre legislação, organização da oferta educacional e realidade vivida pelos estudantes, especialmente por aqueles que conciliam escolarização, trabalho e outras responsabilidades. De outro, a Educação Sistemica propõe ampliar a interpretação da avaliação educacional, articulando dados e evidências aos contextos, vínculos, pertencimentos, trajetórias e sentidos que atravessam a aprendizagem.

Ao encerrar a Revista, a seção reafirma que qualificar a educação também exige qualificar a maneira como suas evidências são lidas e interpretadas. Garantir o direito de aprender pressupõe reconhecer as condições concretas de vida dos estudantes, compreender os fatores que interferem em suas trajetórias e produzir análises capazes de transformar dados em compreensão e compreensão em decisões educacionais mais contextualizadas, equitativas e comprometidas com a aprendizagem.

A NOITE COMO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Kate Schneider²⁴

RESUMO: O presente artigo analisa as condições político-pedagógicas do Ensino Médio noturno e seus impactos sobre o ensino de História, considerando as tensões entre o direito à educação garantido pela legislação brasileira e as condições concretas de oferta dessa modalidade. A pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRGS), dialoga com referenciais críticos das áreas de educação, trabalho e ensino de História, articulando autores como Frigotto, Paro, Kuenzer, Freire, Thompson e Bittencourt. A partir de revisão bibliográfica, análise de dados estatísticos e exame das normativas nacionais e estaduais, o estudo evidencia que o ensino noturno permanece marcado por desigualdades estruturais, precarização e ausência de políticas específicas voltadas aos estudantes trabalhadores. Discute-se, ainda, como as reformas recentes do Ensino Médio, especialmente a partir da Lei nº 13.415/2017 e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuíram para o enfraquecimento da formação humanística e para a redução da centralidade do ensino de História. Argumenta-se que o Ensino Médio noturno deve ser reconhecido como espaço legítimo de formação crítica e emancipatória, demandando políticas públicas específicas, valorização docente e práticas pedagógicas comprometidas com as experiências sociais e laborais dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio noturno; ensino de História; trabalho e educação; BNCC; políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

No caso específico do ensino de História, tais desafios tornam-se ainda mais significativos diante das recentes reformas educacionais que reconfiguraram a última etapa da educação básica, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. A presente investigação integra a pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRGS) e busca compreender como as condições estruturais e político-pedagógicas do Ensino Médio noturno incidem diretamente sobre as práticas docentes em História. A partir dessa problemática, o estudo procura refletir sobre os limites e as possibilidades de uma educação comprometida com a formação crítica dos estudantes trabalhadores, recusando o papel meramente instrumental frequentemente atribuído a esse turno.

²⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul e Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

O artigo parte das seguintes questões norteadoras: em que medida o ensino de História, tal como vem sendo pensado e desenvolvido no Ensino Médio noturno, dialoga com as experiências concretas dos sujeitos? Como as condições estruturais das escolas interferem na construção do conhecimento histórico? E de que maneira as reformas educacionais recentes têm impactado a presença e a centralidade da História no currículo escolar noturno?

Metodologicamente, o estudo articula revisão bibliográfica analítica, análise documental rigorosa e levantamento de dados quantitativos referentes ao Ensino Médio noturno no Estado do Rio Grande do Sul e, especificamente, no município de Porto Alegre. A pesquisa dialoga com autores do campo da educação crítica, da relação entre trabalho e educação e do ensino de História, buscando compreender o ensino noturno como um espaço vivo, atravessado por disputas sociais, políticas, econômicas e epistemológicas que refletem o projeto de sociedade em disputa no cenário nacional.

2. O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO BRASIL: HISTÓRICO, CONTEXTO E PERMANÊNCIAS

O Ensino Médio noturno nas escolas públicas brasileiras constitui um território de resistências e possibilidades, no qual a educação se tece no compasso complexo da vida trabalhadora. Mais do que um espaço de mera transmissão de conteúdos, é um espaço de existência e sociabilidade, em que jovens e adultos que carregam o peso do trabalho informal ou formal encontram a chance de compreender e reinventar o mundo por meio do saber sistematizado. O ensino de História, nesse cenário, emerge como força crítica e formadora, convocando à consciência social, à preservação da memória coletiva e à ação transformadora na realidade local.

Entretanto, as práticas pedagógicas que ali se constroem são tensionadas por uma lógica de mercado que, silenciosamente, tem se infiltrado nas engrenagens da educação pública, convertendo o direito social em mercadoria e o tempo de aprender em custo econômico a ser minimizado. Essa racionalidade utilitarista, que submete a escola às demandas imediatistas de produtividade, empreendedorismo de fachada e eficiência técnica, colide frontalmente com o princípio de uma educação que acredita na palavra, no diálogo horizontal e na potência criadora dos sujeitos históricos.

Historicamente, o ensino noturno no Rio Grande do Sul tem sido objeto de investigações que denunciam sua secundarização. O estudo referencial de Peroni, Farenzena e Franzoi analisou, em 2007, as condições de oferta e os desafios do Ensino Médio noturno na rede pública estadual, a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em dez escolas que haviam sido selecionadas por apresentarem supostas condições de excelência e qualidade. Mesmo nessas instituições consideradas de referência, as autoras evidenciaram que o ensino noturno atendia majoritariamente jovens trabalhadores de baixa renda que enfrentavam severas limitações estruturais, pedagógicas e organizacionais,

comprometendo substancialmente o acesso e, principalmente, a permanência dos estudantes.

O estudo revelou precariedades gritantes em infraestrutura básica, como bibliotecas fechadas à noite, laboratórios inacessíveis por falta de técnicos no turno, escassez de recursos financeiros e uma persistente indiferença institucional das equipes diretivas e das secretarias de educação em relação às especificidades desse turno. Além disso, destacou-se a ausência crônica de políticas públicas voltadas especificamente ao Ensino Médio noturno, o que resultava em condições desiguais de oferta e no consequente enfraquecimento do princípio da igualdade de oportunidades educacionais. As autoras defenderam que a efetivação do direito à educação nesse nível dependia, obrigatoriamente, de programas específicos e de um financiamento adequado, de modo que a expansão do Ensino Médio ultrapassasse a mera ampliação estatística de vagas, garantindo qualidade social, inclusão e valorização dessa etapa.

3. BASE LEGAL DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: DA REPÚBLICA À CONTEMPORANEIDADE

A trajetória da legislação educacional brasileira evidencia o complexo processo histórico de construção do direito à educação e a lenta consolidação do Ensino Médio noturno como instrumento de inclusão social. Esse percurso legal reflete as profundas transformações políticas, econômicas e sociais do país desde a Proclamação da República, em 1889. A cada período histórico, as normas jurídicas e as políticas públicas buscaram – ainda que de forma marcadamente desigual e descontínua – responder às demandas populares de ampliação do acesso à escolarização e às condições concretas da população trabalhadora. O Ensino Médio noturno, em particular, nasceu e se consolidou como uma alternativa de sobrevivência escolar para jovens e adultos que, por motivos de inserção precoce no mercado de trabalho ou de exclusão social decorrente da pobreza, não podiam frequentar a escola durante o dia. Sua história está, portanto, intimamente ligada ao avanço das lutas sociais e à positivação do direito à educação no ordenamento jurídico nacional.

Nos primeiros anos da República, o sistema educacional brasileiro ainda era extremamente restrito, oligárquico, voltado quase exclusivamente às elites agrárias e urbanas e marcado pela fragmentação e falta de uniformidade entre os estados federados. A Constituição de 1891, a primeira da era republicana, estabeleceu o ensino primário como responsabilidade descentralizada dos estados e municípios, sem prever quaisquer obrigações ou metas para o ensino secundário (o atual Ensino Médio). A educação, naquele período, não era concebida pelo Estado como um direito social universal, mas sim como um serviço público limitado, destinado a cancelar a liderança das classes dirigentes.

Nesse contexto de omissão estatal, o ensino noturno começou a surgir de forma espontânea

e desregulamentada, por meio de iniciativas locais, ligas operárias e instituições filantrópicas ou religiosas voltadas para trabalhadores urbanos e imigrantes que buscavam a alfabetização básica e a instrução elementar necessária para o trabalho nas fábricas nascentes. Somente nas décadas seguintes, com o avanço da industrialização por substituição de importações e o acelerado crescimento das cidades, é que o ensino noturno começou a ser formalmente reconhecido e regulamentado pelo Estado.

A Reforma Francisco Campos de 1931, implementada durante o governo provisório de Getúlio Vargas, foi um marco decisivo para a organização do ensino secundário no país, ao estabelecer uma estrutura curricular mais sistematizada, seriação nacional e ampliar o papel normativo do Estado na educação nacional. Ainda que o foco principal da reforma estivesse na formação humanística clássica das elites e na preparação rígida para o ingresso no ensino superior, a decorrente expansão das escolas públicas abriu caminhos para as primeiras experiências oficiais de cursos noturnos vinculados ao Estado e voltados às classes trabalhadoras urbanas. A Constituição de 1934 representou outro avanço democrático significativo ao afirmar, pela primeira vez no constitucionalismo brasileiro, que a educação era “direito de todos” e “dever do Estado”, o que legitimou juridicamente a oferta posterior de modalidades adaptadas às necessidades do trabalhador.

Durante o regime do Estado Novo (1937-1945), a educação ganhou uma nova importância política centralizada, sendo instrumentalizada como mecanismo de integração nacional, patriotismo e coerção social. A Constituição de 1937, imposta pelo regime autoritário, centralizou rigidamente o controle educacional na União e reduziu a autonomia pedagógica dos estados. Ainda assim, as políticas de cunho corporativista do período, consolidadas nas Reformas Capanema (por meio dos Decretos-Leis nº 4.244/1942, para o ensino secundário, e nº 4.073/1942, para o ensino industrial), reorganizaram o ensino e ampliaram a possibilidade de oferta de cursos noturnos em estabelecimentos públicos e particulares. Essa legislação de crise reconhecia explicitamente que o ensino noturno deveria atender aos jovens que trabalhavam, mas o tratava de forma nitidamente secundária e dual: o noturno ficava restrito à formação técnica e profissionalizante estreita, enquanto o diurno preservava a formação geral propedêutica.

A Constituição de 1946, promulgada após o processo de redemocratização do país, reafirmou os princípios democráticos da educação, o direito à escolarização e a gratuidade do ensino público em todos os níveis oficiais. Foi nesse contexto desenvolvimentista do pós-guerra que se consolidaram políticas estaduais voltadas à expansão física do Ensino Médio e à criação de redes de escolas noturnas urbanas. O rápido desenvolvimento industrial do período exigiu uma mão de obra urbana minimamente qualificada para operar maquinários complexos, e o ensino noturno passou a ser visto pelas famílias operárias como um instrumento precioso de ascensão social e de capacitação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, a primeira LDB da história brasileira, incorporou essa demanda social ao estabelecer as diretrizes iniciais para a educação de adultos e para o funcionamento do ensino noturno, reconhecendo, em termos jurídicos, a necessidade premente de adaptar os currículos e as metodologias às condições materiais dos trabalhadores.

O golpe civil-militar de 1964 interrompeu o avanço das Reformas de Base e impôs uma nova orientação estritamente tecnicista e de segurança nacional para as políticas educacionais. A Lei nº 5.692/1971, que reformulou profundamente o ensino de 1º e 2º graus, instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau e manteve a oferta regulada do ensino noturno como uma alternativa para conter e disciplinar jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho precário. A referida lei previa explicitamente, em seu texto, a necessidade de “adaptação dos currículos, métodos e horários às condições do educando trabalhador”, cancelando a importância do noturno, embora o Ensino Médio da época fosse asfixiado por uma visão puramente instrumental e voltada ao aumento da produtividade econômica requerida pelo “milagre econômico”. Durante as décadas de 1970 e 1980, o ensino noturno expandiu-se de forma geométrica nas periferias das grandes cidades, acompanhando o êxodo rural, a urbanização desordenada e o aumento da demanda popular por escolarização.

Com a promulgação da chamada “Constituição Cidadã” de 1988, a educação foi finalmente consagrada no topo do ordenamento jurídico como um direito social fundamental, universal e inalienável. O artigo 205 estabeleceu que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho”. O artigo 208 determinou a obrigatoriedade da oferta gratuita do ensino fundamental e a progressiva extensão dessa obrigatoriedade ao Ensino Médio.

Essa nova Carta Magna deu uma base jurídica sólida para que o ensino noturno fosse compreendido como parte integrante do dever do Estado, obrigando o poder público a garantir o acesso e as condições de permanência a todos, inclusive aos trabalhadores. O princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência tornou-se a referência central para as políticas educacionais. Desde sua versão original, em 1988, consta textualmente no artigo 208:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
inciso VI – oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando
(BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, promulgada no contexto de consolidação democrática e abertura econômica dos anos 1990, reafirmou e detalhou minuciosamente esses direitos constitucionais. Em seu artigo 4º, inciso VI, a LDB determinou expressamente que o poder público possui o dever de assegurar a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Essa disposição consolidou o marco legal definitivo de

reconhecimento do ensino noturno não como um curso supletivo de segunda categoria, mas como uma modalidade legítima e equivalente do Ensino Médio regular, com pleno direito a currículo, metodologia e processos de avaliação adaptados às especificidades socioculturais do público atendido. A LDB de 1996 também permitiu diferentes formas de articulação pedagógica, abrindo espaço para que o Ensino Médio noturno se integrasse à educação profissional técnica e à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos anos 2000, políticas nacionais integradas buscaram dar materialidade a essas garantias legais. Destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006, e o posterior PNE de 2014 (Lei nº 13.005/2014), que reforçaram o compromisso com o financiamento, a ampliação da oferta e o atendimento às especificidades do estudante trabalhador. Esses marcos reafirmaram o turno noturno como estratégia de inclusão social e redemocratização, apontando a necessidade de garantir alimentação escolar, transporte público noturno gratuito e apoio pedagógico contínuo aos estudantes. O PNE de 2001, em sua seção de metas, propunha, de forma assertiva:

Meta 15: Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

Meta 16: Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino (BRASIL, 2001).

4. REFORMAS RECENTES DO ENSINO MÉDIO E A DESCENTRALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NO TURNO NOTURNO

A partir de 2017, o cenário educacional brasileiro foi sacudido por profundas transformações estruturais, deflagradas com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 – amplamente conhecida como Reforma do Ensino Médio – e a subsequente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mudanças drásticas alteraram o texto da LDB nº 9.394/1996 e foram apresentadas pelo Ministério da Educação da época sob um forte discurso de modernização, flexibilização curricular e sintonização da escola com as supostas demandas do mundo do trabalho contemporâneo e da economia digital. No entanto, tais reformas desencadearam intensos e acalorados debates nos meios acadêmicos e sindicais sobre seus reais efeitos excludentes na formação integral dos estudantes e, especificamente, sobre o visível enfraquecimento das disciplinas da área de Ciências Humanas, com destaque para a História. Quando observadas sob o prisma específico do turno da noite, essas transformações revelam o aprofundamento de desigualdades estruturais que atingem diretamente os jovens trabalhadores.

A Reforma de 2017 introduziu uma arquitetura curricular dual, dividida em uma parte comum obrigatória (limitada a 1.800 horas), definida pela BNCC, e nos chamados itinerários formativos, que deveriam compor o restante da carga horária de acordo com o interesse teórico dos estudantes e a capacidade de oferta de cada rede escolar. Se, no plano teórico e discursivo, esse modelo foi vendido como promotor de autonomia e protagonismo juvenil, na prática cotidiana das escolas públicas a reforma representou uma severa redução da carga horária das disciplinas obrigatórias. A História perdeu sua condição de componente curricular obrigatoriamente autônomo nos três anos do ciclo, passando a integrar a área genérica de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” de modo interdisciplinar e diluído.

Essa alteração legal relativizou a obrigatoriedade da disciplina. Dependendo da engenharia dos itinerários formativos ofertados por cada escola e das decisões político-administrativas das Secretarias Estaduais de Educação, os estudantes podem concluir o Ensino Médio sem cursar História de forma sistemática e aprofundada em várias séries. Assim, embora a BNCC mantenha habilidades formais ligadas ao conhecimento histórico, a presença física da disciplina em sala de aula tornou-se frágil, ficando refém de escolhas gerenciais e da disponibilidade de recursos humanos de cada escola.

O impacto mais imediato dessa reestruturação manifesta-se no esvaziamento do papel formativo, crítico e reflexivo da História escolar. Ao reduzir drasticamente seu tempo e sua centralidade no currículo, a reforma compromete a construção de competências cognitivas fundamentais, tais como a análise de processos temporais de longa duração, a interpretação rigorosa de fontes documentais conflitantes e a compreensão crítica das tensões entre passado e presente. O ensino de História, que historicamente contribuiu para a consolidação da cidadania e para o desenvolvimento do pensamento autônomo, passa a ser substituído, em muitos arranjos curriculares, por abordagens fragmentadas, superficiais e meramente utilitárias, voltadas para a aceitação passiva do mercado de trabalho. Nesse sentido, a reforma alinha-se a um projeto educacional de corte puramente neoliberal, no qual a escola pública é ressignificada como espaço de adestramento de mão de obra flexível e empreendedora, e não de reflexão social ou emancipação política.

Esses efeitos colaterais tornam-se consideravelmente mais agudos e violentos no turno da noite. Como as turmas noturnas concentram majoritariamente estudantes que enfrentam longas jornadas laborais diurnas sob condições de cansaço crônico, a promessa governamental de um Ensino Médio com carga horária ampliada ou em tempo integral revela-se uma quimera inviável, dado que o aumento do tempo de permanência na escola choca-se com a necessidade material de sobrevivência econômica do jovem trabalhador.

Além disso, a implementação real dos itinerários formativos exige uma infraestrutura sofisticada (laboratórios, equipamentos, salas temáticas), professores especializados e parcerias com

o setor privado – recursos que raramente são direcionados ao turno da noite devido a cortes orçamentários e à vulnerabilidade logística do período noturno. Consequentemente, os estudantes do turno da noite acabam submetidos a uma formação extremamente restrita e empobrecida, sem acesso real à escolha de itinerários e apartados do contato com as Ciências Humanas. Essa assimetria agrava a exclusão educacional, cristalizando o noturno como um espaço de ensino precarizado de massas.

No cenário contemporâneo, a promulgação da Lei nº 14.945/2025 veio reforçar e consolidar essas diretrizes de flexibilização curricular orientadas por resultados quantitativos, amarrando os critérios de desempenho escolar às demandas imediatas das corporações econômicas. No contexto específico do ensino noturno, esse novo ordenamento jurídico impõe barreiras adicionais, pois os modelos padronizados de avaliação em larga escala ignoram por completo que os alunos trazem trajetórias de vida e saberes do trabalho que não cabem nas métricas corporativas de eficiência. No caso do ensino de História sob a vigência da Lei de 2025, observa-se a persistência agressiva de abordagens instrumentais, focadas no desenvolvimento de competências socioemocionais para a empregabilidade, o que sufoca o espaço tradicional de debate sobre memória das lutas sociais, identidade e direitos democráticos.

5. REGULAMENTAÇÃO ESTADUAL E A INVISIBILIZAÇÃO DO PERFIL ESTUDANTIL

O exame minucioso das normativas editadas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS) revela o descompasso entre a legislação formal e a realidade das escolas gaúchas. As Resoluções CEEd nº 340/2018, CEEd nº 365/2021 e CEEd nº 385/2025, embora formalmente reconheçam o Ensino Médio noturno como uma modalidade fundamental para assegurar o direito à educação pública dos jovens e adultos trabalhadores, tendem a tratá-lo de forma marcadamente residual e periférica dentro das prioridades macroestatísticas das políticas educacionais do Estado. Na quase totalidade dos documentos normativos estaduais, o período noturno é classificado apenas como uma alternativa de organização de horários – um mero turno de funcionamento físico do prédio escolar –, desprovido de um reconhecimento substantivo das profundas especificidades que marcam o perfil socioeconômico e existencial de seu alunado.

Essa abordagem burocrática e genérica opera uma invisibilização de questões pedagógicas fundamentais, tais como a exaustão física decorrente da dupla jornada (trabalho-escola), o cansaço mental que compromete a concentração e as trajetórias escolares acidentadas e repletas de interrupções forçadas. Ao ignorar essas variáveis concretas de existência, a regulamentação estadual limita severamente a aplicação do princípio da equidade, que exigiria dar mais recursos e tempos diferenciados àqueles que partem de condições materiais desvantajosas.

O exame do art. 18 da Resolução CEEEd nº 385/2025 ilustra com clareza essa perspectiva de flexibilização abstrata:

§ 3º Para atender as especificidades do Ensino Médio noturno ou de contextos diferenciados, os projetos e atividades pedagógicas podem ser realizados em ambientes e horários alternativos, desde que garantida a intencionalidade pedagógica e a carga horária mínima.

Embora o parágrafo transpareça uma aparente autonomia pedagógica para criar projetos inovadores, a realidade cotidiana das escolas públicas revela que essa abertura funciona frequentemente como uma autorização velada para a redução do tempo presencial de aula, substituindo a convivência democrática do ambiente escolar por tarefas domiciliares ou plataformas digitais sem suporte adequado. As normativas estaduais adotam uma rígida lógica de padronização curricular, cobrando do ensino noturno matrizes pedagógicas e de avaliação idênticas às aplicadas no turno diurno, ignorando que o tempo pedagógico da noite possui outra pulsação.

A ausência crônica de dispositivos legais que assegurem recursos financeiros adicionais para o financiamento de adaptações metodológicas no noturno, a falta de formação contínua específica para os docentes da noite e a carência de equipes de apoio (como orientadores educacionais e supervisores no turno noturno) demonstram que o Estado encara a escola noturna sob o signo da compensação mínima e da contenção social.

6. O ENSINO DE HISTÓRIA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA: DIÁLOGOS COM A TEORIA

Para romper com a invisibilidade pedagógica que cerca o Ensino Médio noturno, torna-se imperativo ancorar a análise nos referenciais da teoria educacional crítica e da historiografia social. O debate contemporâneo exige repensar o próprio conceito de “qualidade” que impera nas reformas neoliberais. Conforme adverte Vitor Paro (2007), a qualidade do ensino não pode, de forma alguma, ser reduzida a índices estatísticos de aprovação, escores em exames nacionais padronizados ou metas gerenciais de fluxo. A verdadeira qualidade deve ser compreendida em sua dimensão de qualidade social, intimamente vinculada à justiça distributiva, ao aprofundamento democrático e ao direito real e efetivo de apropriação do saber universal pela classe trabalhadora. Como sintetiza, de forma brilhante, o autor:

[...] a educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. (PARO, 2001, p. 37-38)

Discutir essa qualidade social no chão da escola noturna exige confrontar diretamente as condições materiais que inviabilizam essa plenitude, tais como a infraestrutura sucateada e a fadiga dos sujeitos. Essa conceituação encontra eco nas formulações de Dourado e Oliveira (2009), que apontam a natureza inerentemente política e polissêmica da qualidade educacional:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Paralelamente, as transformações estruturais descritas provocam o que Acácia Kuenzer (1999) conceitua como o processo de proletarização docente e a consequente perda da autonomia pedagógica em sala de aula. Sob o influxo das políticas gerenciais de controle curricular, os professores de História são gradativamente destituídos de seu papel de intelectuais críticos e transformados em meros executores ou gerenciadores de conteúdos pré-formatados em plataformas digitais e apostilas padronizadas. Kuenzer demonstra que, a cada etapa de reorganização do sistema capitalista, correspondem projetos pedagógicos sob medida para atender às demandas de qualificação e disciplinamento da força de trabalho exigidas pelo mercado. No Brasil, a ofensiva das diretrizes neoliberais, a partir de meados da década de 1990, impôs a lógica do Estado mínimo e da desregulamentação laboral, estrangulando o cotidiano das escolas públicas. Superar esse cenário de alienação exige que o docente reconstrua sua identidade profissional, como sinaliza Kuenzer:

Essa rápida análise permite identificar a primeira característica do professor de novo tipo: ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes das relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva... (KUENZER, 1990, p. 170)

No campo específico da ciência histórica, a categoria central que permite estabelecer uma ponte pedagógica significativa entre o saber acadêmico e o estudante trabalhador é o conceito de experiência, extraído da obra do historiador marxista inglês E.P. Thompson. Para Thompson (1981), a experiência não é um dado abstrato, mas aquilo que emerge diretamente da relação dialética entre o ser social (as condições materiais de existência, a exploração econômica, a classe) e a consciência social. Os sujeitos históricos não se formam no isolamento atomizado do indivíduo liberal, mas, sim, no interior de vivências coletivas compartilhadas e significadas na luta cotidiana.

No Ensino Médio noturno, essa categoria ganha uma centralidade metodológica urgente: os estudantes não entram na sala de aula como recipientes vazios, mas, sim, carregando uma densa

bagagem de experiências de exploração no trabalho, de exclusão urbana e de estratégias de resistência comunitária que precisam ser reconhecidas como o ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento histórico. Como ensina Thompson:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares. (THOMPSON, 1981, p. 111)

A experiência entra na vida dos sujeitos “sem bater à porta”, trazendo as crises de subsistência, a inflação, o desemprego e as mutações do mercado de trabalho. Diante desse choque da realidade material, os sistemas conceituais tradicionais e as ideologias dominantes impostas pelas classes dirigentes entram em colapso, abrindo fissuras para que novas problemáticas críticas insistam em impor sua presença na consciência dos trabalhadores.

Essa tomada de posição ético-política evoca a premissa fundamental de Paulo Freire: nenhuma prática educativa é ou jamais será neutra. Ou a educação atua de forma domesticadora, reproduzindo de maneira automática e acrítica a ordem social desigual vigente, ou ela se constitui como prática da liberdade, atuando decididamente para a transformação radical da realidade. Optar por uma pedagogia crítica no ensino de História implica transformar a sala de aula noturna em um espaço de resistência ativa, onde as narrativas eurocêtricas e burguesas dominantes são desconstruídas por meio do confronto com as vozes historicamente silenciadas dos subalternizados.

7. PRÁTICAS DOCENTES E CONDIÇÕES MATERIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A investigação da prática pedagógica real no interior do Ensino Médio noturno exige enfrentar o que Zavala (2014) caracteriza como a fratura ou distância abissal entre as teorias professadas – aquelas expressas nos discursos formais da academia, nos livros didáticos e nos planos de ensino ideais – e as teorias em uso, que são as táticas e estratégias que efetivamente orientam as ações dos professores no sufoco do cotidiano escolar. Essa distância pedagógica é severamente ampliada pelo fenômeno que a teórica pós-colonial Gayatri Spivak (2010) denomina de violência epistêmica, operada quando as vozes, os saberes e as realidades concretas dos professores e estudantes das periferias são violentamente silenciados por prescrições curriculares universais, homogeneizadoras e totalmente descontextualizadas da periferia capitalista.

Ao desconsiderar as especificidades materiais da cultura escolar noturna, as políticas educacionais oficiais impõem modelos ineficazes que geram apenas exclusão e sofrimento docente. Torna-se urgente, portanto, resgatar o estatuto do professor como sujeito produtor de conhecimento

pedagógico e histórico autêntico, recusando a condição de mero executor de ordens tecnocráticas.

A realidade material e física do ensino noturno impõe barreiras severas que configuram um verdadeiro transbordamento de demandas sobre os corpos de docentes e discentes. As aulas, espremidas em horários reduzidos devido à insegurança pública nas periferias urbanas e à escassez de transporte coletivo no final da noite, invadem o tempo que organicamente deveria ser dedicado ao descanso reparador, ao convívio familiar, à vida cultural e ao estudo individual autônomo, aprofundando quadros severos de exaustão física e adoecimento mental. Professores que lecionam no turno da noite frequentemente enfrentam triplas jornadas de trabalho em diferentes escolas para compor sua subsistência, transformando a escola noturna em um espaço de negociação tática permanente entre o ato de ensinar a complexidade histórica, a sobrevivência econômica imediata e a manutenção de vínculos afetivos mínimos.

A análise preliminar de alguns documentos pedagógicos oficiais (como Planos de Estudos e Projetos Político-Pedagógicos) já reunidos no curso desta pesquisa revela que as especificidades intrínsecas do ensino noturno continuam sendo olímpicamente ignoradas pelo planejamento das escolas. Na quase totalidade dos documentos institucionais analisados, o turno da noite figura apenas como uma menção burocrática e administrativa em tabelas de horários de funcionamento, sem que haja qualquer proposta pedagógica diferenciada ou flexibilização metodológica pensada para acolher o estudante trabalhador. Essa omissão documental crônica expressa o racismo institucional e de classe que impera na gestão da educação pública, tratando de maneira artificialmente homogênea e padronizada realidades sociais que são profunda e violentamente desiguais.

8. PERSPECTIVAS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do quadro de desigualdades estruturais exposto e da acentuada redução das matrículas no Ensino Médio noturno evidenciada pelos dados estatísticos do Censo Escolar e do CEBE/RS, abrem-se questionamentos cruciais que orientarão as próximas etapas qualitativas desta investigação. A evasão escolar em larga escala no turno da noite não pode ser interpretada como um fracasso individual ou falta de interesse dos estudantes, mas, sim, como o resultado de barreiras estruturais que extrapolam o espaço da escola e incidem diretamente sobre a viabilidade física da permanência do estudante trabalhador.

O desafio teórico e político reside em compreender como o ensino de História pode se afirmar como um espaço de formação crítica e emancipatória efetiva, recusando-se a capitular diante do cenário de precarização generalizada. Trata-se de investigar se o currículo em ação e as metodologias mobilizadas no turno noturno favorecem o desenvolvimento de uma consciência histórica autêntica e se promovem uma leitura crítica do tempo presente, conectando organicamente

os eixos temáticos do passado às experiências sociais e laborais dos estudantes. Em síntese, refletir sobre o ensino de História no Ensino Médio noturno é, ao mesmo tempo, um rigoroso exercício acadêmico e um incontornável gesto político de disputa. Trata-se de afirmar categoricamente que professores e estudantes não são objetos passivos das reformas neoliberais do Estado, mas, sim, sujeitos históricos ativos que, mesmo imersos em condições de severa precariedade estrutural, constroem cotidianamente práticas de resistência emancipatória.

O ensino de História na escola noturna não deve ser tolerado como uma versão empobrecida, precarizada ou simplificada do turno diurno. Ele constitui um território legítimo de invenção pedagógica, diálogo intercultural e transformação social, no qual a educação pública, longe de se apagar com o cair da noite, acende-se e ganha vida na experiência de trabalhadores que teimam em aprender, ensinar e resistir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. *Aprendizagem situada: contributos para a educação histórica*. Braga: CIED/Universidade do Minho, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, promovendo a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera dispositivos da Lei nº 13.415/2017, relativos ao ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2025.

COMERLATTO, Luciani Paz. *A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privado*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO. Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*.

Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p.11-27.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n.68, dez 1999. p.163-183.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; FARENZENA, Nalú; FRANZOI, Naira Lisboa. *Ensino médio noturno: estudo comparado em escolas públicas do Rio Grande do Sul*. Políticas Educativas, Campinas, v. 1, n. 1, p. 29–44, out. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEEEd nº 365, de 14 de dezembro de 2021. *Institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino*. Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0365-2021> . Acesso em: 28 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEEEd nº 385, de 02 de setembro de 2025. *Institui as normas complementares para a oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino do RS, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Porto Alegre, RS, 2025. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-ceed-n-385> . Acesso em: 28 nov. 2025.

THOMPSON, Edward Palmer. *Miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ENTRE O DADO E O SENTIDO: EDUCAÇÃO SISTÊMICA E AMPLIAÇÃO INTERPRETATIVA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski²⁵

RESUMO: Este artigo discute a contribuição da Educação Sistemica para a ampliação interpretativa da avaliação educacional, tomando como ponto de partida a tensão entre o dado e o sentido na leitura das informações avaliativas produzidas no campo da educação. Parte-se do reconhecimento de que a avaliação educacional se consolidou como instrumento estratégico para a produção de diagnósticos, o monitoramento de políticas e o acompanhamento dos resultados escolares, fortalecendo uma cultura orientada por evidências. Contudo, sustenta-se que os dados, embora indispensáveis, não esgotam a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que dimensões relacionais, históricas, subjetivas, culturais e vinculares também incidem sobre a experiência educativa. Nessa direção, o artigo, de natureza teórico-reflexiva, analisa a distinção entre mensuração e interpretação, argumentando que a leitura dos fenômenos escolares exige mais do que o registro do visível, requerendo atenção aos sentidos que sustentam, condicionam ou tensionam os resultados observados. Com base nesse horizonte, a Educação Sistemica é apresentada como perspectiva que amplia a capacidade interpretativa da avaliação educacional, ao compreender o estudante, a escola e a aprendizagem como partes de sistemas de relações que influenciam os processos educativos. As contribuições de Hellinger (2021), Franke-Gricksch (2009) e Salla (2021) são mobilizadas para sustentar a centralidade do pertencimento, do vínculo, do reconhecimento, da origem e do contexto como dimensões estruturantes da experiência escolar. O texto também destaca a formação docente como mediação fundamental para a incorporação dessa perspectiva à prática pedagógica e avaliativa, uma vez que interpretar evidências requer repertório teórico-metodológico, escuta qualificada e compreensão ampliada da aprendizagem. Conclui-se que uma avaliação educacional mais consistente não é apenas aquela que mede com precisão, mas aquela que interpreta com profundidade, articulando objetividade analítica, sensibilidade pedagógica e compreensão sistêmica da realidade educativa.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Educação Sistemica; dados educacionais; formação docente; aprendizagem; interpretação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a avaliação educacional consolidou-se como um dos principais instrumentos de produção de evidências sobre a qualidade da educação, o desempenho escolar, a efetividade das políticas públicas e os resultados dos sistemas de ensino. Indicadores, diagnósticos, testes padronizados, levantamentos institucionais e diferentes mecanismos de monitoramento passaram a ocupar lugar central na formulação de políticas, na gestão educacional e na organização

²⁵ Mestra em Modelagem Matemática. Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

das práticas pedagógicas. Esse movimento contribuiu significativamente para ampliar a capacidade de observar, registrar, acompanhar e comparar fenômenos educacionais, fortalecendo uma cultura orientada por evidências e por critérios mais objetivos de análise e tomada de decisão.

Entretanto, embora os dados sejam indispensáveis à compreensão da realidade educacional, eles não esgotam a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Aquilo que se mede, quantifica e sistematiza constitui apenas uma parte do fenômeno educativo. Há dimensões relacionais, subjetivas, históricas, culturais e vinculares que atravessam a experiência escolar e que, muitas vezes, não são integralmente captadas pelos instrumentos tradicionais de avaliação. Nesse intervalo entre o que o dado evidencia e o que a realidade vivida ainda demanda como interpretação, emerge a necessidade de ampliar o olhar analítico sobre a educação.

É nesse contexto que a Educação Sistêmica se apresenta como uma perspectiva profícua para o campo da avaliação educacional. Ao compreender o estudante, o professor e a escola como partes de sistemas de relações mais amplos, essa abordagem contribui para deslocar leituras simplificadas ou exclusivamente individualizantes dos fenômenos escolares. Dificuldades de aprendizagem, comportamentos, vínculos com o conhecimento, formas de participação e processos de permanência ou exclusão passam a ser analisados não apenas como expressões de trajetórias individuais, mas também em articulação com pertencimentos, histórias de vida, lugares ocupados nos sistemas familiares, escolares e sociais, bem como com dinâmicas relacionais que influenciam o percurso formativo.

Ao introduzir essa perspectiva, torna-se necessário reconhecer os referenciais que lhe conferem sustentação. Hellinger (2021) contribui para compreender a criança em sua constituição relacional, considerando os vínculos, os pertencimentos e a origem como dimensões que atravessam sua presença no mundo e, conseqüentemente, sua experiência escolar. Franke-Gricksch (2009) aproxima essa leitura do cotidiano pedagógico ao enfatizar que a criança tende a encontrar melhores condições para aprender quando sua história e seu lugar de pertencimento são reconhecidos e legitimados pela instituição escolar. Salla (2021), por sua vez, fortalece a interlocução com o campo educacional ao discutir os obstáculos epistemológicos à compreensão de uma educação sistêmica cidadã, evidenciando a necessidade de superar leituras fragmentadas e reducionistas dos processos formativos.

Nessa direção, a Educação Sistêmica não se coloca em oposição à avaliação baseada em evidências, mas como possibilidade de ampliar sua capacidade interpretativa. Trata-se de reconhecer que os dados possuem valor analítico incontornável, mas que sua compreensão se torna mais robusta quando articulada a dimensões que ultrapassam o plano estritamente mensurável. Em vez de negar o dado, a perspectiva sistêmica interroga seus limites, tensiona suas ausências e propõe uma

compreensão mais abrangente daquilo que sustenta, dificulta ou potencializa a aprendizagem.

Assim, este artigo parte da premissa de que, entre o dado e o sentido, há um campo interpretativo que precisa ser considerado com maior atenção pelas abordagens avaliativas contemporâneas. Ao discutir a contribuição da Educação Sistemica para a ampliação da capacidade interpretativa da avaliação educacional, busca-se refletir sobre os limites das leituras centradas exclusivamente em indicadores objetivos e afirmar a importância de incorporar, ao debate educacional, elementos como pertencimento, vínculo, reconhecimento, contexto e história. Mais do que uma crítica à avaliação, trata-se de uma proposição de aprofundamento: ler os dados com maior densidade, compreender a escola em sua complexidade e reconhecer que nem tudo o que produz efeito na educação aparece de modo imediato nos instrumentos convencionais de mensuração.

Antes de aprofundar a discussão sobre avaliação educacional e interpretação das evidências, convém reconhecer que a própria possibilidade de pensar o estudante para além do desempenho mensurável resulta de um deslocamento mais amplo no modo contemporâneo de compreender o humano e os processos formativos. A crítica às leituras fragmentadas da experiência educativa e a busca por perspectivas que integrem razão, emoção, subjetividade, vínculo e sentido não surgem ao acaso, mas no interior de uma sensibilidade cultural que passou a reivindicar uma compreensão mais integrada da realidade. A Educação Sistemica inscreve-se nesse horizonte ao valorizar a totalidade, a interdependência e a complexidade dos processos humanos e educacionais.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE MENSURAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A avaliação educacional, especialmente nas últimas décadas, assumiu papel estratégico na organização dos sistemas de ensino, no monitoramento de políticas públicas e na indução de práticas pedagógicas orientadas por resultados. A produção de indicadores de desempenho, taxas de fluxo, índices de proficiência, instrumentos diagnósticos e mecanismos de acompanhamento institucional fortaleceu a capacidade de mapear desigualdades, aferir avanços e identificar fragilidades nos processos educativos. Sob essa perspectiva, avaliar passou a significar não apenas verificar aprendizagens, mas também produzir evidências capazes de subsidiar decisões, orientar intervenções e qualificar a gestão da educação. No entanto, quando reduzida à mensuração de resultados, a avaliação corre o risco de limitar sua potência analítica, deixando em segundo plano os sentidos, contextos e relações que atravessam os processos educacionais.

Essa centralidade da avaliação trouxe ganhos importantes para o campo educacional. Ao tornar visíveis aspectos antes difusos ou pouco sistematizados, os dados permitiram objetivar problemas, sustentar diagnósticos mais consistentes e conferir maior racionalidade às ações institucionais. Nesse movimento, a educação passou a dialogar com uma cultura de evidências que,

em seu melhor potencial, contribui para reduzir arbitrariedades, fortalecer o planejamento e promover maior responsabilidade pública sobre os resultados do ensino. Como observa Ceneviva et al. (2022), a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil ampliou a produção de dados e informações sobre redes, escolas e estudantes, criando condições para o monitoramento dos resultados e para a formulação de políticas e práticas pedagógicas. Entretanto, permanece o desafio de converter essas informações em uso pedagógico efetivo, capaz de orientar decisões, apoiar o planejamento escolar e favorecer a aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores distinguem dados educacionais, associados a informações administrativas e a avaliações de insumos, processos e resultados escolares, de evidências, compreendidas como informações provenientes de avaliações padronizadas em larga escala, pesquisas, monitoramento de programas e estudos de resultados ou impacto educacional.

Contudo, a expansão dessa racionalidade avaliativa também evidenciou seus limites. Isso porque a mensuração, embora necessária, não equivale automaticamente à compreensão plena do fenômeno educativo. Os indicadores revelam recortes da realidade, mas não a totalidade de seus sentidos. Eles apontam desempenhos, variações, frequências e tendências, mas nem sempre captam os vínculos, os processos subjetivos, os contextos de pertencimento, as experiências de exclusão simbólica ou as marcas históricas que influenciam a relação do estudante com a escola e com o aprender. Em outras palavras, os dados mostram muito, mas não mostram tudo.

Essa distinção entre mensurar e interpretar é decisiva. Mensurar implica registrar, classificar, comparar e traduzir determinados aspectos da realidade em informações observáveis e analisáveis. Interpretar, por sua vez, exige inserir essas informações em um horizonte mais amplo de sentido, considerando os contextos nos quais emergem, as relações que as atravessam e os fatores nem sempre imediatamente visíveis que lhes conferem significado. No campo educacional, essa diferença é particularmente relevante, porque a escola não opera apenas com conteúdos, desempenhos e metas, mas com sujeitos concretos, trajetórias singulares, histórias familiares, pertencimentos culturais e experiências relacionais que incidem diretamente sobre os processos de aprendizagem.

Quando a avaliação se restringe ao plano estritamente mensurável, corre-se o risco de reduzir a complexidade educativa a uma lógica de desempenho desvinculada das condições concretas em que esse desempenho é produzido. Em uma leitura restrita, dificuldades de aprendizagem podem ser interpretadas apenas como insuficiência cognitiva; problemas de comportamento, como inadequação individual; e baixos resultados, como responsabilidade exclusiva da escola ou do estudante. Tais interpretações, ainda que apoiadas em evidências objetivas, tornam-se parciais quando desconsideram a rede mais ampla de fatores, relações e contextos que participa da constituição do fenômeno avaliado.

É justamente nesse ponto que se evidencia a necessidade de uma abordagem interpretativa mais alargada. Para produzir análises mais consistentes, a avaliação educacional precisa reconhecer

que o dado não é neutro nem autossuficiente. Seu sentido depende dos marcos teóricos que orientam a leitura, das perguntas que estruturam a investigação e da capacidade analítica de relacionar evidência empírica com contextos humanos e institucionais mais complexos. Avaliar, portanto, não é apenas medir resultados; é também compreender processos, identificar mediações e reconhecer que aquilo que aparece nos indicadores é, frequentemente, a expressão visível de dinâmicas mais profundas.

Nessa direção, Fernandes (2021) contribui para compreender a avaliação como prática pedagógica integrada aos processos de ensino e aprendizagem, cujo propósito central é apoiar e melhorar as aprendizagens dos estudantes. Ao destacar a importância do feedback e da utilização qualificada das informações coletadas no cotidiano escolar, o autor reforça que os dados avaliativos ganham sentido quando são transformados em orientação pedagógica, regulação do ensino e apoio concreto ao percurso de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ampliação da capacidade interpretativa da avaliação educacional não significa abandonar critérios técnicos, relativizar evidências ou substituir análise por impressões subjetivas. Ao contrário, significa qualificar a leitura dos dados, articulando objetividade e complexidade, mensuração e compreensão, evidência e sentido. Trata-se de sustentar uma prática avaliativa rigorosa, mas não reducionista; analítica, mas não desumanizada; orientada por resultados, mas atenta às relações que produzem tais resultados.

Assim, pensar a avaliação entre mensuração e interpretação implica reconhecer que a educação não pode ser compreendida apenas pelo que é imediatamente observável. Os números informam, mas não explicam sozinhos; os resultados indicam, mas não encerram o sentido; os diagnósticos localizam sintomas, mas nem sempre alcançam as tramas que os geram. É nesse intervalo entre o registro do fenômeno e sua compreensão ampliada que se abre espaço para contribuições teóricas capazes de aprofundar a leitura da realidade educacional, entre elas, a perspectiva da Educação Sistêmica.

3. EDUCAÇÃO SISTÊMICA COMO AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE INTERPRETATIVA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A Educação Sistêmica oferece ao campo da avaliação educacional uma possibilidade de ampliação analítica ao deslocar o olhar dos fenômenos isolados para as redes de relações. A Educação Sistêmica oferece ao campo da avaliação educacional uma possibilidade de ampliação analítica ao deslocar o olhar dos fenômenos isolados para as redes de relações, pertencimentos e contextos em que eles se constituem. Sob esse enfoque, o estudante é compreendido como sujeito cuja aprendizagem não resulta exclusivamente de capacidades individuais ou da ação pedagógica direta

da escola, mas se produz na interação entre múltiplas dimensões de sua trajetória. Pertencimentos, vínculos, histórias familiares, experiências culturais, lugares simbólicos e contextos sociais atravessam seu percurso escolar e influenciam significativamente sua relação com o conhecimento, com a autoridade pedagógica, com os colegas e com o próprio ato de aprender.

Em Hellinger (2021), a compreensão sistêmica dirige atenção aos vínculos que constituem a criança e ao modo como pertencimento, origem e reconhecimento operam como dimensões profundas da experiência humana. Transposta com cuidado para o campo educacional, essa contribuição permite compreender que a criança não chega à escola como sujeito isolado, desprovido de história ou de vínculos anteriores. Ela comparece à instituição trazendo consigo referências familiares, afetivas, culturais e simbólicas que interferem em sua disponibilidade para aprender, participar, confiar e ocupar um lugar no coletivo escolar.

Franke-Gricksch (2009) contribui de modo particularmente relevante para aproximar essa leitura do cotidiano pedagógico. Ao afirmar a importância de que a criança seja reconhecida como “um de nós”, a autora evidencia que o pertencimento não é elemento secundário da vida escolar, mas condição estruturante da presença, da vinculação e da abertura à aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola fortalece sua função educativa quando reconhece a origem do estudante, respeita sua história e organiza relações pedagógicas capazes de incluí-lo simbolicamente no espaço comum.

Salla (2021), ao discutir os obstáculos epistemológicos à compreensão de uma educação sistêmica cidadã, oferece uma mediação importante para situar a Educação Sistêmica no campo acadêmico e educacional. Sua contribuição reforça a necessidade de superar leituras simplificadas da prática educativa, especialmente aquelas que reduzem o estudante a desempenho, comportamento ou déficit. Ao aproximar a perspectiva sistêmica da formação cidadã, Salla evidencia que a educação precisa ser analisada como prática situada, relacional e atravessada por condições históricas, sociais e culturais.

Nessa abordagem, a realidade educativa é compreendida como um campo relacional complexo. Isso significa reconhecer que comportamentos, dificuldades de aprendizagem, resistências, silenciamentos, desengajamentos ou mesmo avanços significativos não podem ser analisados de forma suficiente quando desvinculados do sistema mais amplo em que emergem. A Educação Sistêmica, portanto, não nega a importância dos indicadores e evidências, mas propõe que eles sejam lidos à luz de dimensões frequentemente pouco captadas pelos instrumentos tradicionais de avaliação.

Essa ampliação interpretativa torna-se especialmente relevante em contextos nos quais os dados objetivos apontam sintomas, mas não elucidam plenamente suas condições de produção. Um baixo desempenho escolar, por exemplo, pode ser registrado estatisticamente; uma dificuldade

persistente de participação pode ser descrita em relatórios; um quadro recorrente de indisciplina pode ser identificado por diferentes profissionais da escola. Contudo, a leitura sistêmica questiona o que sustenta tais manifestações, indagando em que medida elas se vinculam a experiências de não pertencimento, rupturas de vínculo, fragilização de referências, não reconhecimento da origem, sofrimento relacional ou tensões nos lugares simbólicos ocupados pela criança ou pelo jovem nos sistemas dos quais participa. O que os dados mostram, nessa perspectiva, constitui o ponto de entrada para a compreensão, e não sua conclusão definitiva.

Ao incorporar essa chave de leitura, a avaliação educacional ganha maior densidade hermenêutica. Deixa de operar exclusivamente no plano da constatação e passa a abrir-se à compreensão das mediações que produzem os fenômenos observados. Isso implica reconhecer que os resultados escolares são influenciados não apenas por currículo, didática, infraestrutura e gestão, mas também pela qualidade dos vínculos que sustentam a experiência educativa. O pertencimento ao grupo, o reconhecimento da história de vida, a legitimação da origem familiar, a sensação de ter um lugar e o modo como a escola acolhe, reconhece ou deslegitima determinadas trajetórias constituem fatores que, embora nem sempre facilmente quantificáveis, repercutem concretamente na aprendizagem.

É nesse ponto que a Educação Sistêmica se apresenta como contribuição relevante para o debate sobre evidências. Em vez de opor-se à racionalidade técnica da avaliação, ela a complexifica. Sua contribuição consiste em afirmar que a evidência empírica precisa ser lida em articulação com aspectos relacionais e simbólicos que também produzem efeitos objetivos. O invisível, nessa abordagem, não é entendido como algo místico ou inacessível ao pensamento rigoroso, mas como aquilo que, embora não esteja imediatamente capturado pelos indicadores, incide sobre a realidade observável e ajuda a explicar sua configuração. O invisível corresponde, assim, às tramas de sentido, aos vínculos silenciosos, às lealdades, às exclusões e aos pertencimentos que organizam o campo educativo e que podem se expressar, de forma visível, nos comportamentos, nas formas de participação e nos resultados escolares.

Nessa direção, a Educação Sistêmica amplia a noção de avaliação ao sugerir que o rigor analítico não se limita à precisão dos instrumentos, mas envolve também a qualidade da leitura produzida a partir deles. Quanto mais complexa é a realidade avaliada, mais insuficiente se torna uma interpretação exclusivamente linear, causal ou centrada em variáveis isoladas. A perspectiva sistêmica convoca, portanto, uma avaliação capaz de integrar indicadores objetivos a uma escuta qualificada dos contextos, dos vínculos e das histórias que atravessam os sujeitos.

Nesse sentido, o uso pedagógico dos dados avaliativos exige mais do que sua disponibilização técnica às escolas e redes de ensino; requer condições formativas para que

professores, gestores e equipes pedagógicas possam lê-los, interpretá-los e transformá-los em decisões contextualizadas. Sob a perspectiva sistêmica, esse movimento implica também compreender que os dados não apenas informam resultados, mas convocam perguntas sobre os vínculos, os pertencimentos, os contextos e as condições relacionais que sustentam ou fragilizam os processos de aprendizagem.

Assim, compreender a Educação Sistêmica como ampliação interpretativa da avaliação educacional significa afirmar que avaliar, no campo da educação, é também ler presenças, ausências, vínculos, pertencimentos e sentidos. Significa reconhecer que a objetividade dos dados se torna mais potente quando articulada a uma compreensão mais ampla da experiência humana que os produz. E significa, sobretudo, sustentar que uma avaliação mais consistente não é apenas aquela que mede melhor, mas aquela que compreende com maior profundidade.

4. O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA LEITURA DAS EVIDÊNCIAS EDUCACIONAIS

No campo da avaliação educacional, a noção de evidência costuma ser associada, com frequência, ao que pode ser objetivamente observado, registrado, comparado e demonstrado por meio de indicadores, instrumentos e resultados. Nessa lógica, o visível corresponde àquilo que se apresenta de forma mensurável: notas, taxas de aprovação, índices de frequência, níveis de proficiência, relatórios de desempenho, ocorrências disciplinares, participação em atividades, registros institucionais e demais elementos passíveis de sistematização analítica. Trata-se de uma dimensão indispensável, pois sem ela a gestão educacional perderia capacidade diagnóstica, capacidade de monitoramento sistemático e base objetiva para a tomada de decisão.

Entretanto, a educação, enquanto prática humana, relacional e histórica, não se deixa apreender integralmente por aquilo que aparece de imediato nos dados. O visível, embora relevante, não esgota o real. Há uma camada menos evidente, porém profundamente atuante, que atravessa os processos escolares e interfere na aprendizagem, nos vínculos, na participação e no modo como o estudante ocupa seu lugar no espaço educativo. Essa dimensão pode ser nomeada, neste artigo, como o invisível: não no sentido de algo inexplicável ou alheio à análise, mas como aquilo que não comparece diretamente nos instrumentos convencionais de mensuração, embora produza efeitos concretos e observáveis.

O invisível educacional manifesta-se, por exemplo, nas formas silenciosas de exclusão, nos não pertencimentos, nas rupturas de vínculo, nas experiências de deslegitimação da origem, nos sofrimentos que não se traduzem imediatamente em linguagem, nas inseguranças subjetivas, na ausência de reconhecimento e nas marcas históricas e sociais que acompanham o estudante em seu percurso. Muitas vezes, essas dimensões não aparecem diretamente nos indicadores, mas se

expressam indiretamente nos resultados: na apatia, na agressividade, na evasão simbólica, na dificuldade de concentração, no fracasso recorrente, no desinteresse, na resistência à aprendizagem ou na dificuldade de estabelecer vínculo com a escola e com o saber.

As contribuições de Hellinger (2021) permitem compreender que muitas manifestações da criança precisam ser lidas a partir dos vínculos e pertencimentos que a constituem. No campo escolar, essa leitura exige cuidado para não transformar a perspectiva sistêmica em diagnóstico fechado, mas em abertura interpretativa. O comportamento observado, nessa direção, não deve ser tomado apenas como problema individual, mas como sinal que convoca a escola a perguntar pelo lugar, pelo vínculo, pelo pertencimento e pela história que atravessam aquele sujeito.

Franke-Gricksch (2009) aprofunda essa compreensão ao mostrar que a relação pedagógica se fortalece quando o professor reconhece a criança em sua origem e legitima sua presença no grupo. A expressão “você é um de nós” sintetiza uma ética pedagógica do pertencimento: o estudante tende a encontrar melhores condições para aprender quando se sente incluído, autorizado a ocupar seu lugar e reconhecido como parte legítima da comunidade escolar. Essa compreensão permite que os dados de desempenho, frequência ou comportamento sejam lidos em articulação com a qualidade das relações de acolhimento, reconhecimento e vinculação existentes na escola.

Salla (2021) contribui para ampliar essa discussão ao situar a Educação Sistêmica no debate sobre cidadania e complexidade. Ao evidenciar obstáculos epistemológicos à compreensão dessa abordagem, a autora indica que um dos desafios da escola contemporânea consiste justamente em superar interpretações simplificadoras, capazes de reduzir a aprendizagem a variáveis isoladas ou a respostas imediatas. A leitura sistêmica, nesse sentido, exige formação, rigor conceitual e disposição para compreender os processos educativos em sua multidimensionalidade.

A leitura tradicional das evidências tende, por vezes, a privilegiar os efeitos sem alcançar com profundidade os campos que os produzem. Registra-se o baixo rendimento, mas nem sempre se compreende o sentimento de não pertencimento que pode atravessá-lo. Identifica-se a oscilação comportamental, mas nem sempre se acessa o contexto relacional em que ela se constitui. Constata-se a dificuldade de aprendizagem, mas nem sempre se interroga a qualidade dos vínculos, das referências e dos reconhecimentos que sustentam ou fragilizam a presença do estudante no espaço escolar. Essa limitação não decorre necessariamente de falha técnica, mas da própria natureza dos instrumentos, que operam melhor sobre o que é explicitável do que sobre aquilo que se encontra difuso nas relações e nos processos subjetivos.

É nesse ponto que a articulação entre visível e invisível se torna uma chave interpretativa fecunda. O visível oferece sinais, sintomas, marcas, indicadores e evidências empíricas. O invisível, por sua vez, remete às estruturas de sentido, às tramas relacionais e às condições simbólicas que

ajudam a explicar por que determinados fenômenos se apresentam da forma como se apresentam. Em vez de opor essas duas dimensões, uma leitura mais robusta da realidade educacional exige sua integração. O dado continua sendo indispensável, mas sua potência analítica aumenta quando se reconhece que ele é expressão de algo mais amplo do que ele próprio consegue mostrar.

Essa compreensão é especialmente relevante para evitar reducionismos interpretativos. Quando se absolutiza o visível, corre-se o risco de transformar o indicador em totalidade explicativa, como se o que foi medido coincidissem integralmente com o que existe. Em educação, tal postura pode reforçar diagnósticos incompletos, respostas padronizadas e intervenções que incidem apenas sobre a superfície dos problemas. Por outro lado, reconhecer a presença do invisível não significa abandonar o rigor, mas aprofundá-lo. Significa admitir que o fenômeno educativo é complexo e que seu entendimento requer não apenas instrumentos de aferição, mas também marcos interpretativos capazes de acolher a densidade humana, relacional e histórica dos processos formativos.

A Educação Sistêmica contribui precisamente para essa ampliação. Ao afirmar que o estudante pertence a redes de relações que influenciam sua constituição subjetiva e seu percurso escolar, essa abordagem oferece um referencial para ler os dados para além de sua literalidade. O visível passa a ser entendido como manifestação de uma trama mais profunda, em que pertencimento, lugar, vínculo, reconhecimento e origem não são aspectos periféricos, mas dimensões estruturantes da experiência educativa. Nessa chave, a avaliação não perde objetividade; ela ganha espessura analítica.

Portanto, refletir sobre o visível e o invisível na leitura das evidências educacionais implica reconhecer que a qualidade da avaliação não depende apenas da precisão com que se mede, mas também da profundidade com que se interpreta. Os dados são essenciais, mas não falam sozinhos. Eles necessitam de leitura, contexto e elaboração de sentido. Uma avaliação educacional comprometida com a compreensão integral dos processos de aprendizagem precisa, assim, sustentar simultaneamente duas exigências: a fidelidade às evidências observáveis e a abertura analítica para aquilo que, embora não apareça de forma imediata, atua de maneira significativa na constituição da experiência escolar.

5. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO SISTÊMICA: DA LEITURA DOS DADOS À ESCUTA DOS VÍNCULOS

A ampliação da capacidade interpretativa da avaliação educacional, conforme discutida neste artigo, exige também uma reflexão sobre a formação docente. Se os dados não falam por si e se os resultados escolares precisam ser compreendidos à luz dos contextos, vínculos, pertencimentos e histórias que atravessam os sujeitos, torna-se necessário preparar professores e equipes pedagógicas

para desenvolver uma escuta mais qualificada da realidade escolar. Nesse sentido, a Educação Sistêmica não se apresenta apenas como uma perspectiva teórica de interpretação, mas também como horizonte formativo capaz de ampliar a consciência docente sobre os fatores relacionais que incidem nos processos de ensino e aprendizagem.

A formação docente voltada à Educação Sistêmica implica deslocar o olhar do professor de uma leitura centrada exclusivamente no desempenho individual do estudante para uma compreensão mais ampla dos sistemas nos quais ele está inserido. Dificuldades de aprendizagem, retraimentos, resistências, conflitos ou desengajamentos não deixam de ser observados em sua manifestação concreta, mas passam a ser interpretados também em relação com vínculos fragilizados, experiências de não pertencimento, histórias familiares, marcas culturais e condições simbólicas que atravessam a presença do estudante na escola. Trata-se, portanto, de formar o educador para articular evidência e escuta, dado e contexto, comportamento e sentido.

Nesse processo, Hellinger (2021) oferece elementos para compreender que a criança não pode ser reduzida ao comportamento que manifesta ou ao resultado que apresenta, pois sua presença é atravessada por vínculos, pertencimentos e histórias que lhe conferem lugar. Franke-Gricksch (2009) contribui ao traduzir essa compreensão para a vida escolar, indicando que o reconhecimento da origem e do pertencimento fortalece a relação entre professor, estudante e aprendizagem. Salla (2021), por sua vez, adensa o campo formativo ao defender uma Educação Sistêmica Cidadã, na qual a prática pedagógica exige consciência relacional, responsabilidade ética e compreensão ampliada dos processos humanos envolvidos no educar.

Assim, formar professores em uma perspectiva sistêmica não significa substituir o planejamento pedagógico, os instrumentos avaliativos ou os critérios técnicos de acompanhamento da aprendizagem. Significa qualificá-los. A formação docente sistêmica amplia a capacidade de interpretar os dados produzidos pela escola, favorecendo intervenções mais sensíveis, contextualizadas e coerentes com a complexidade da experiência educativa. O professor passa a atuar não apenas como mediador de conteúdos, mas como leitor qualificado das relações que sustentam, tensionam ou dificultam a aprendizagem.

Essa formação demanda, portanto, o desenvolvimento de competências interpretativas, relacionais e éticas. No plano interpretativo, exige que o educador compreenda o dado como ponto de partida para perguntas mais profundas sobre o percurso do estudante. No plano relacional, requer atenção à qualidade dos vínculos, à organização dos lugares, ao reconhecimento da origem e à construção de pertencimento no espaço escolar. No plano ético, convoca a escola a evitar julgamentos simplificadores, substituindo leituras culpabilizadoras por análises mais responsáveis, capazes de considerar tanto as evidências quanto as condições humanas e institucionais que incidem sobre a

aprendizagem.

Desse modo, a Educação Sistêmica contribui para uma formação docente que reconhece a escola como campo de relações, pertencimentos e produções de sentido. Ao integrar a leitura objetiva das evidências à compreensão dos vínculos e contextos que atravessam os estudantes, essa perspectiva fortalece práticas pedagógicas mais humanizadas, analíticas e comprometidas com a aprendizagem como experiência integral. A avaliação, nesse horizonte, deixa de ser apenas instrumento de classificação ou constatação e passa a constituir também um exercício formativo de escuta, interpretação e intervenção pedagógica qualificada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O DADO E O SENTIDO

A centralidade assumida pela avaliação educacional nas últimas décadas representou um avanço importante para a qualificação da gestão, do planejamento e do acompanhamento das políticas e práticas escolares. A ampliação dos instrumentos de mensuração, a consolidação de indicadores e a valorização da produção de evidências contribuíram para tornar mais visíveis desigualdades, fragilidades e resultados do processo educativo, fortalecendo a capacidade diagnóstica dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Contudo, como buscou demonstrar este artigo, a relevância dos dados não elimina a necessidade de interrogá-los em seus limites, nem autoriza que sejam tomados como expressão suficiente da complexidade da experiência educativa.

Ao afirmar que entre o dado e o sentido, existe um campo interpretativo que não pode ser negligenciado, este texto defendeu a pertinência da Educação Sistêmica como ampliação da capacidade interpretativa da avaliação educacional. Tal perspectiva não se opõe ao uso de evidências, nem relativiza a importância da objetividade analítica. Ao contrário, propõe que a leitura dos dados se torne mais rigorosa justamente por reconhecer que os fenômenos educacionais são produzidos em redes de relações e atravessados por dimensões históricas, subjetivas, culturais e vinculares que nem sempre comparecem de modo imediato nos instrumentos convencionais de avaliação.

Nessa direção, a contribuição central da Educação Sistêmica consiste em ampliar o horizonte de compreensão da escola, do estudante e da aprendizagem. Ao considerar pertencimento, vínculo, reconhecimento, respeito à origem e lugar nos sistemas de relações como elementos constitutivos da experiência educativa, essa abordagem permite compreender que muitos dos sinais captados pelos dados — como baixo rendimento, desengajamento, dificuldades persistentes, conflitos ou retraimento — podem ser expressão visível de dinâmicas mais profundas que não se esgotam em explicações lineares ou estritamente individuais. O visível, nesse sentido, não é negado, mas aprofundado por uma leitura que também se abre ao invisível.

As contribuições de Hellinger (2021), Franke-Gricksch (2009) e Salla (2021), mobilizadas

ao longo desta análise, permitem sustentar que a Educação Sistêmica possui densidade conceitual para qualificar a interpretação dos processos escolares, desde que situada no campo educacional com rigor e responsabilidade pedagógica e atenção às especificidades da escola. Essa perspectiva amplia a avaliação ao reconhecer que medir é necessário, mas não suficiente; é preciso também compreender os contextos, vínculos e sentidos que atravessam os sujeitos e os processos formativos.

Por essa razão, a formação docente assume papel estratégico. Se a avaliação pretende articular dado e sentido, é necessário que professores, gestores e equipes pedagógicas sejam preparados para ler evidências sem reduzir o estudante aos resultados que apresenta. A formação em Educação Sistêmica pode contribuir para esse deslocamento ao fortalecer a escuta dos vínculos, o reconhecimento das histórias, a compreensão dos pertencimentos e a construção de intervenções pedagógicas mais contextualizadas.

Desse modo, a Educação Sistêmica oferece uma contribuição relevante aos debates contemporâneos sobre avaliação educacional ao reafirmar que a escola não pode ser pensada apenas como espaço de desempenho, mas como campo de relações, pertencimentos e produções de sentido. Ler a educação apenas pelo que aparece nos dados é necessário, mas insuficiente. Torna-se cada vez mais importante construir abordagens avaliativas capazes de articular o mensurável e o relacional, o indicador e o contexto, o dado e o sentido. É nessa articulação que a avaliação pode deixar de ser apenas instrumento de constatação para tornar-se também exercício ampliado de compreensão da realidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. *Você é um de nós: percepções e soluções para professores, pais e alunos*. 2. ed. São Paulo: Atman, 2009.

HELLINGER, Bert. *Olhando para a alma das crianças*. São Paulo: Atman, 2021.

SALLA, Helena Maria. *Obstáculos epistemológicos na compreensão de uma educação sistêmica cidadã*. 2021. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

CENEVIVA, Ricardo; ANDRADE, Felipe Macedo de; KOSLINSKI, Mariane Campelo; NÚÑEZ, Carolina Portela. Avaliação escolar e uso de dados e evidências na educação brasileira. In: KOGA, Natália Massaco; PALOTTI, Pedro Lucas de Moura; MELLO, Janine; PINHEIRO, Maurício Mota Saboya (org.). *Políticas públicas e usos de evidências no Brasil: conceitos, métodos, contextos e práticas*. Brasília: Ipea, 2022. p. 829-858. DOI: 10.38116/978-65-5635-032-5/capitulo27.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação — Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

SÍNTESE DO VOLUME ESPECIAL

Entre Normas, Práticas e Novos Desafios: Perspectivas para a regulação e a educação no Rio Grande do Sul

Os estudos reunidos neste Volume Especial da Revista *Entre Normas e Práticas* revelam diferentes dimensões de uma mesma responsabilidade pública: assegurar que o direito à educação se traduza em condições concretas de acesso, permanência, participação, aprendizagem e reconhecimento dos sujeitos em seus diferentes contextos e territórios.

Ao percorrer temas relacionados à memória institucional, à produção normativa, à garantia de direitos, à inclusão, às emergências socioambientais, às desigualdades, à aprendizagem e à interpretação das evidências educacionais, a publicação evidencia que regular a educação, no presente, exige mais do que responder a procedimentos administrativos ou produzir dispositivos normativos. Exige compreender as transformações da sociedade, interpretar as realidades educacionais e construir referenciais capazes de orientar decisões diante de situações cada vez mais complexas.

A primeira seção evidencia que a memória, a documentação e a produção normativa constituem dimensões indissociáveis da atuação institucional. Preservar registros significa preservar trajetórias, decisões e referências que permitem compreender a própria constituição do Sistema Estadual de Ensino. Ao mesmo tempo, a regularização de percursos escolares e a elaboração de marcos normativos demonstram que a ação regulatória se concretiza no encontro entre legislação, direitos e situações educacionais singulares. A norma, nessa perspectiva, não constitui apenas um

documento: integra um processo histórico e institucional que confere continuidade, legitimidade e segurança às relações educacionais.

Na segunda seção, o olhar se desloca para o reconhecimento das diferenças e para a efetivação do direito à educação. Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e Educação Escolar Indígena apresentam especificidades próprias, mas convergem em um princípio fundamental: assegurar direitos requer reconhecer os sujeitos, suas singularidades, seus pertencimentos e as condições diferenciadas necessárias à sua participação nos processos educacionais. A existência de normas é indispensável, mas sua efetividade depende da capacidade de interpretá-las, compreendê-las e transformá-las em práticas institucionais coerentes com os princípios de inclusão, equidade e justiça educacional. Esse movimento reafirma a importância do letramento normativo como condição para aproximar a produção regulatória dos contextos em que ela precisa produzir efeitos. Conhecer a norma não significa apenas acessar seu conteúdo formal, mas compreender os direitos que ela reconhece, os princípios que a sustentam e as responsabilidades que atribui aos diferentes sujeitos e instituições do Sistema de Ensino.

A terceira seção situa a educação diante de um dos desafios mais contundentes do tempo presente: as emergências climáticas e socioambientais. As experiências recentes vivenciadas no Rio Grande do Sul demonstraram que eventos extremos podem interromper trajetórias, alterar territórios, fragilizar vínculos e produzir consequências que ultrapassam a infraestrutura escolar. Seus efeitos alcançam dimensões emocionais, cognitivas, relacionais e pedagógicas e podem aprofundar desigualdades previamente existentes. Nesse cenário, amplia-se a compreensão sobre a função social da escola e sobre a responsabilidade dos sistemas educacionais. Garantir o direito à educação em situações de crise pressupõe construir capacidades institucionais de prevenção, proteção, acolhimento, reorganização e continuidade da aprendizagem. Significa reconhecer que diferentes territórios apresentam diferentes níveis de vulnerabilidade e que respostas educacionais equitativas nem sempre serão respostas uniformes. A experiência exige, portanto, políticas e normativas suficientemente consistentes para garantir direitos e suficientemente sensíveis para considerar os contextos em que esses direitos precisam ser efetivados.

A quarta seção aproxima essa discussão do núcleo essencial da ação educativa: a aprendizagem. Ao colocar em diálogo as condições concretas do Ensino Médio noturno e a ampliação interpretativa da avaliação a partir da Educação Sistêmica, os estudos evidenciam a necessidade de superar leituras fragmentadas dos fenômenos educacionais. Dados, indicadores e resultados são imprescindíveis para conhecer a realidade, mas não são capazes, isoladamente, de explicá-la. Entre o dado produzido e a decisão educacional existe um campo de interpretação. Nele estão presentes trajetórias pessoais, condições socioeconômicas, relações com o trabalho, vínculos, pertencimentos,

histórias escolares, características territoriais e múltiplos fatores que interferem na experiência de aprender. Qualificar a avaliação e a regulação implica, assim, articular evidências quantitativas e qualitativas, ampliando a capacidade institucional de compreender não apenas o que os dados mostram, mas também as realidades que ajudam a revelar.

Em seu conjunto, as quatro seções indicam que entre normas e práticas existe um espaço permanente de interpretação, responsabilidade e decisão. É nesse espaço que o Conselho Estadual de Educação exerce uma de suas funções mais relevantes: produzir referenciais capazes de conferir segurança ao Sistema Estadual de Ensino sem perder de vista a diversidade e o movimento das realidades que o constituem.

Os desafios contemporâneos apontam, portanto, para uma regulação cada vez mais articulada à produção e à análise de evidências, à escuta dos territórios, ao diálogo institucional e ao acompanhamento da efetividade das normas. Não basta perguntar se determinado direito está previsto ou regulamentado. Torna-se necessário perguntar em que medida ele está sendo compreendido, implementado e vivenciado nas instituições e nas trajetórias dos estudantes.

Essa perspectiva abre importantes caminhos para o futuro. Fortalecer a memória institucional e preservar o patrimônio documental; ampliar estratégias de letramento normativo; acompanhar a implementação das políticas de inclusão e reconhecimento das diferenças; incorporar prevenção, proteção da aprendizagem e resiliência às respostas educacionais diante das emergências socioambientais; e qualificar a produção, a leitura e a interpretação das evidências são movimentos que podem contribuir para aproximar ainda mais regulação, gestão e realidade educacional.

Também se coloca como perspectiva o fortalecimento dos espaços de interlocução entre o CEEEd/RS, redes de ensino, instituições educacionais, universidades, profissionais da educação, estudantes, comunidades e demais organismos responsáveis pela garantia do direito à educação. Em uma realidade marcada pela complexidade, nenhuma instituição, isoladamente, dispõe de todas as respostas. A qualidade das decisões públicas depende cada vez mais da capacidade de construir conexões, reconhecer diferentes saberes e produzir decisões sustentadas por evidências, princípios e responsabilidades compartilhadas.

A Revista *Entre Normas e Práticas* insere-se nesse movimento. Ao constituir-se como espaço de registro, reflexão e produção de conhecimento sobre a educação, amplia a possibilidade de que a experiência institucional seja documentada, analisada, compartilhada e transformada em aprendizagem para o próprio Sistema Estadual de Ensino.

Este Volume Especial não encerra, portanto, os temas que apresenta. Ao contrário, evidencia questões que permanecem abertas e que exigirão novos estudos, diálogos, normativas, acompanhamento e decisões. Em educação, os desafios se transformam à medida que a sociedade

também se transforma. Por isso, a regulação precisa conservar aquilo que garante direitos e segurança institucional e, simultaneamente, permanecer aberta à escuta, à interpretação e à construção de novas respostas. Entre a norma formulada e o direito efetivamente vivido existe a realidade. É para essa realidade — plural, dinâmica, territorial e humana — que a ação regulatória precisa continuar dirigindo seu olhar.

Assim, ao concluir este Volume Especial, reafirma-se uma perspectiva que atravessa toda a publicação: regular é também compreender; compreender é reconhecer contextos e sujeitos; e reconhecer é criar condições para que os direitos educacionais se realizem na experiência concreta de cada estudante.

É nesse movimento contínuo entre memória e futuro, norma e realidade, evidência e sentido, regulação e aprendizagem que se projetam os próximos desafios e as novas possibilidades para a educação no Rio Grande do Sul.

Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski
Coordenadora Editorial