



**9<sup>a</sup> Conferência  
Estadual de  
Educação  
da APP**



**A ESCOLA É PÚBLICA, DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA**

**CADERNO DE DEBATES**



Caderno de Debates da 9ª Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato

# **A ESCOLA É PÚBLICA, DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA**

**Dias 10, 11 e 12 de julho de 2026, em Curitiba**

---

## **DIREÇÃO ESTADUAL**

**Presidenta**  
Walkiria Olegário Mazeto

**Secretária Geral**  
Natália dos Santos Silva

**Secretário de Finanças**  
Élio da Silva

**Secretária de Administração  
e Patrimônio**  
Margleyse Adriana dos Santos

**Secretária de Organização**  
Sidineiva Gonçalves de Lima

**Secretária de Aposentados(as)**  
Elisa Maria Neiva de Lima Muller

**Secretário de Assuntos Municipais**  
Celso José dos Santos

**Secretário Executivo de  
Assuntos Municipais**  
Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves

**Secretária Educacional**  
Aparecida Reis Barbosa

**Secretário Executiva Educacional**  
Vandré Alexandre Benedito da Silva

**Secretário de Formação Política  
Sindical e Cultura**  
Nilton Aparecido Stein

**Secretário Executivo de Formação  
Política Sindical e Cultura**  
Cleiton Costa Denez

**Secretário de Comunicação**  
Daniel Popilnicki

**Secretária Executiva de Comunicação**  
Cláudia Gruber

**Secretário de Sindicalizados**  
Daniel Nascimento Matoso

**Secretária de Assuntos Jurídicos**  
Marlei Fernandes de Carvalho

**Secretária de Política Sindical**  
Simone Barbosa

**Secretária de Políticas Sociais  
e Direitos Humanos**  
Jussara Aparecida Ribeiro

**Secretária de Funcionários**  
Nádia Aparecida Brixner

**Secretária da Mulher Trabalhadora  
e dos Direitos LGBTI+**  
Tatiana Nanci da Maia

**Secretário Executivo da Mulher  
Trabalhadora e dos Direitos LGBTI+**  
Clodoaldo Beraldo Antunes

**Secretária de Promoção de Igualdade  
Racial e Combate ao Racismo**  
Celina do Carmo da Silva Wotcoski

**Secretária de Saúde e Previdência**  
Tereza de Fátima dos Santos R. Lemos

**Secretário Executivo de Saúde e Previdência**  
Márcio André Ribeiro

---

**Coordenação Geral da 9ª Conferência Estadual da APP-Sindicato:**  
Aparecida Reis Barbosa, Nádia Brixner, Tatiana Nanci da Maia e Vandré Alexandre Benedito da Silva.

**Organização:** Antonio Frutuoso.

**Diagramação e revisão:** Secretaria de Comunicação da APP-Sindicato.

**Gráfica:** WL Impressões



## Sumário

Apresentação .....	09
<b>EIXO I: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO PARANÁ .....</b>	<b>13</b>
1.1. O cenário nacional .....	13
1.1.1. A recomposição parcial do papel do Estado na educação .....	15
1.1.2. O novo Plano Nacional de Educação (PNE) e o centro estratégico da disputa ..	15
1.1.3. Ensino médio: a disputa permanece aberta .....	17
1.1.4. Gestão democrática, militarização e democracia escolar .....	18
1.1.5. O avanço das fundações empresariais e o empresariamento da educação .....	18
1.1.6. Programa Mais Professoras(es): avanço e limites .....	19
1.1.7. Conectividade, tecnologia e novo ciclo de plataformização .....	20
1.2. Cenário Estadual (2023–2026) .....	21
<b>EIXO II: PARTICIPAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
2.1 A Gestão Democrática da Educação .....	29
2.2. Sistemas Nacional, Estadual e Municipais de Educação .....	33
2.3. Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEEPR) .....	35
2.4. Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE) .....	36
2.5. Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) .....	40
2.6. As Conferências de Educação .....	41
2.7. Gestão Democrática da Escola .....	42
2.7.1. Eleições de Diretora(es) .....	46
2.7.2. Conselho Escolar (CE) .....	49
2.7.3. Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) .....	51
2.7.4. Grêmios Estudantil (GE) .....	53
2.7.5. Regimento Escolar (RE) .....	55
2.7.6. Projeto Político Pedagógico (PPP) .....	57
2.8. Avaliação Institucional (AI) .....	59
2.8.1. Avaliação de Desempenho Docente (ADD) .....	61
2.8.2. Avaliação de Desempenho Docente do Estágio Probatório (ADDEP) .....	62
<b>EIXO III: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL .....</b>	<b>65</b>
3.1 Investimento educacional do Estado do Paraná .....	67
3.2. O Fundeb (Lei nº 14.113/2020) .....	69
3.2.1. O controle social do Fundeb .....	71

3.3. Das perspectivas de ampliação do financiamento no Plano Nacional de Educação ..	72
3.4. Das lutas que seguem .....	74

**EIXO IV: VALORIZAÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO .....** 79

4.1. A defesa histórica da APP: carreira, salário e formação, numa perspectiva democrática e emancipatória .....	79
4.2. Professoras e Professores .....	84
4.2.1. Paraná: Um ataque sistemático às professoras e professores .....	89
4.2.2. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) .....	91
4.2.3. Formação Inicial e Continuada (FIC) .....	92
4.2.4. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) .....	95
4.2.5. Plataformização e interferência pedagógica: o controle digital .....	96
4.2.6. A institucionalização do assédio e do medo como método .....	97
4.2.7. Nas redes municipais não é diferente do que faz o estado .....	98
4.3. Profissionais do Processo Seletivo Simplificado (PSS) .....	100
4.4. Funcionárias e funcionários de escola .....	104
4.4.1. A Terceirização .....	106
4.5. Aposentadas(os) da APP Sindicato: luta, resistência e valorização .....	109
4.6. Deficiência e prática pedagógica .....	111
4.7. Desafios da política educacional nas redes municipais .....	115
4.8. Saúde e Previdência .....	118
4.8.1. Saúde Ocupacional .....	121
4.9. Juventude Trabalhadora da Educação .....	129

**EIXO V: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....** 133

5.1. O currículo em disputa .....	133
5.1.1. O Currículo no Paraná: aprofundamento do modelo neoliberal .....	135
5.1.2. Programa Educa Juntos: regulação e controle das redes municipais .....	137
5.1.3. Por um currículo orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).....	138
5.1.4. A Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná .....	139
5.1.5. A PHC e o direito à escola pública e a defesa da soberania, da democracia e do trabalho humanizado .....	140
5.1.6. Por uma matriz curricular que contemple a Pedagogia Histórico-Crítica .....	142
5.2. Indicadores da Educação Básica .....	144
5.3. Avaliação Pedagógica .....	151
5.3.1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Prova Paraná .....	152
5.3.2. Prova Paraná, o principal mecanismo dessa farsa .....	156
5.3.3. Avaliação para a qualidade da educação .....	157
5.4. Etapas da educação básica .....	158

5.4.1 Educação Infantil .....	158
5.4.1.1. Evolução das Matrículas e Retomada Pós-Pandemia .....	159
5.4.1.2. O Cenário no Paraná .....	161
5.4.2. Ensino Fundamental .....	167
5.4.2.1. O Cenário no Paraná .....	169
5.4.3. Ensino Médio .....	174
5.4.3.1. O cenário do Paraná .....	179
5.4.3.2. A nova Matriz Curricular para o Ensino Médio no Paraná .....	182
5.5. Modalidades da Educação Básica .....	184
5.5.1. Educação Especial Inclusiva (EEI) .....	184
5.5.2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	197
5.5.3. Educação Profissional (EP) .....	209
5.5.4. Educação do Campo, Florestas e das Águas, Indígena e Quilombola .....	215
<b>EIXO VI: DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E IGUALDADE .....</b>	<b>225</b>
6.1. Por uma escola sem machismo .....	226
6.1.1. Violência contra as mulheres: permanências e atualizações .....	232
6.1.2. Violência e machismo no cotidiano escolar .....	236
6.1.3. Expansão das escolas cívico-militares .....	237
6.1.4. Nossa luta é por uma escola sem machismo .....	238
6.2. Por uma Escola sem LGBTIfobia .....	240
6.3. Por uma Escola Sem Racismo .....	252
6.3.1. A realidade como resultado do racismo exige resistência .....	254
Pauta de reivindicações .....	263

*Embora a norma padrão da língua portuguesa preconize o masculino genérico para grupos mistos, a opção pelo uso do gênero gramatical feminino como genérico neste texto fundamenta-se no princípio da representatividade, visibilidade e justiça simbólica. Atua como um reconhecimento da composição real e da força de trabalho feminina na educação pública do Paraná.*



## **Apresentação**

*Todas as manhãs junto ao nascente dia ouço a minha voz-banzo, âncora dos navios de nossa memória. E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos pelos lençóis da noite ao se abrirem um a um no varal de um novo tempo escorrem as nossas lágrimas fertilizando toda a terra onde negras sementes resistem reamanhecendo esperanças em nós.*

[Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo, 1990]

A 9ª Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato, a ser realizada nos dias 10, 11 e 12 de julho, escolhe como tema “A educação é pública, democrática, crítica e emancipadora”. A força desta afirmação amplia-se quando ouvida a voz de Conceição Evaristo, que evoca memória, travessia, dor, resistência e esperança. Ao falar da “voz-banzo”, da “âncora dos navios de nossa memória” e das “negras sementes” que resistem e “reamanhecem esperanças em nós”, a autora nos convoca a compreender que a luta por educação não nasce do vazio: ela é fruto de uma história marcada por desigualdades, violências e silenciamentos, mas também por permanências, insurgências coletivas e reinvenção do futuro.

É nesse sentido que o tema da conferência precisa ser afirmado em toda a sua densidade política e pedagógica. Dizer que a educação é pública significa reconhecê-la como direito social universal e dever do Estado, e não como mercadoria submetida aos interesses privados. Dizer que ela é democrática significa afirmar a participação da comunidade escolar, a gestão coletiva e o controle social como fundamentos da vida educacional. Dizer que a educação é crítica significa defender a escola como espaço de leitura do mundo, de produção do conhecimento e de enfrentamento ao obscurantismo, ao autoritarismo e às formas de dominação que pretendem reduzir o pensamento à obediência. E dizer que ela é emancipadora significa sustentar um projeto de formação humana comprometido com a dignidade, com a igualdade e com a transformação social.

O trecho de Conceição Evaristo também nos ajuda a compreender que a educação é atravessada pela memória e pela luta. Não se trata apenas de administrar sistemas, organizar redes ou cumprir metas. Trata-se de reconhecer a escola pública como território em que se confrontam projetos distintos de sociedade, de humanidade e de futuro. Há, de um lado, o projeto que subordina a educação à lógica do mercado, ao controle, à padronização, à meritocracia e à privatização. Há, de outro, o projeto que afirma como direito, como prática democrática, como produção de consciência crítica e como possibilidade de emancipação. É nessa disputa que se inscreve a 9ª Conferência, assumindo a tarefa de refletir sobre o presente sem perder de vista os acúmulos históricos da luta educacional e sindical.

É nesse contexto que os seis eixos da 9ª Conferência se articulam como dimensões inseparáveis de um mesmo debate. O eixo *Políticas Educacionais no Brasil e no Paraná* oferece o chão político e analítico para a reflexão coletiva, ao demonstrar que a defesa de uma escola pública, democrática, crítica e emancipadora exige enfrentar as reformas regressivas, os mecanismos de mercantilização e as políticas que submetem a educação à lógica do mercado e do controle. Ao mesmo tempo, esse eixo nos convoca a pensar alternativas que fortaleçam o papel do Estado, o financiamento público, a gestão democrática e a valorização das(os) profissionais da educação.

O eixo *Participação, Organização, Controle Social e Gestão Democrática da Educação* aprofunda uma dimensão central do tema da conferência. Não há escola democrática sem participação efetiva da comunidade escolar, sem organização coletiva, sem instâncias representativas fortes e sem respeito ao projeto político-pedagógico construído coletivamente. Em um tempo em que se ampliam práticas autoritárias, intervenções externas, modelos hierarquizados de gestão e mecanismos de controle sobre o cotidiano escolar, reafirmar a democracia na escola é reafirmar a própria educação pública como prática social de liberdade e construção coletiva.

O eixo *Financiamento da Educação e Controle Social* evidencia que o caráter público da escola depende de condições materiais concretas para existir. A defesa da escola pública, democrática, crítica e emancipadora exige financiamento público suficiente, estável e socialmente controlado. Sem recursos adequados, não há como garantir infraestrutura, valorização profissional, políticas de permanência, formação continuada, inclusão, qualidade social e justiça educacional. Discutir financiamento, portanto, não é tratar de um aspecto secundário da política educacional, mas enfrentar uma de suas bases estruturantes: quem financia a educação, com quais prioridades e a serviço de qual projeto de sociedade.

O eixo *Valorização, Formação e Condições de Trabalho* recoloca no centro do debate aquelas e aqueles que fazem a escola existir todos os dias. Uma escola emancipadora não se constrói sobre vínculos precários, salários rebaixados, assédio institucional, intensificação do trabalho e adoecimento. A defesa de uma educação crítica e democrática passa necessariamente pela valorização das(os) professoras(es) e funcionárias(os), pela garantia de carreira, piso, jornada digna, formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho e respeito à autonomia profissional. Defender a escola pública é também defender quem nela trabalha e resiste cotidianamente aos processos de desmonte e precarização.

O eixo *Organização Curricular na Educação Básica* dialoga diretamente com a dimensão crítica do tema da conferência. O currículo nunca é neutro:

ele expressa concepções de conhecimento, de pessoa e de sociedade. Por isso, as disputas em torno da matriz curricular, da presença das humanidades, da formação científica, artística e cultural, bem como da resistência ao esvaziamento utilitarista e produtivista da escola, são parte decisiva da luta por uma educação emancipadora. Defender uma escola crítica significa defender um currículo que forme para compreender a realidade, e não apenas para adaptar-se a ela; um currículo comprometido com a totalidade da experiência humana e não subordinado às demandas imediatas do mercado.

Por sua vez, o eixo *Direitos Humanos, Diversidade e Igualdade* explicita ainda mais o conteúdo ético e político da escola que afirmamos nesta conferência. A memória da violência histórica, da diáspora, do racismo e das opressões que atravessam a sociedade brasileira não pode estar dissociada do projeto educacional que defendemos. Uma educação emancipadora só pode existir como educação comprometida com a superação do machismo, da LGBTIfobia, do racismo e de todas as formas de discriminação. Ao afirmar as “negras sementes” que resistem, Conceição Evaristo nos lembra que a esperança educacional precisa ser inseparável da luta por igualdade, reconhecimento e justiça social. Não há escola democrática onde persistem silenciamentos, exclusões e violências.

Uma escola verdadeiramente pública, democrática, crítica e emancipadora só pode ser uma escola comprometida com a superação do machismo, da LGBTIfobia, do racismo, do capacitismo, do etarismo e de todas as formas de discriminação. Isso significa reconhecer a diversidade como princípio constitutivo da vida escolar, enfrentar as desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira e defender uma educação fundada no respeito, na dignidade, na liberdade e na justiça social. Não há emancipação possível onde persistem silenciamentos, exclusões e violências.

Assim, este caderno foi organizado para contribuir com um debate que é, ao mesmo tempo, pedagógico, sindical e profundamente político. Cada eixo trata de uma dimensão específica da realidade educacional, mas todos convergem para a mesma questão central: que escola defendemos e que projeto de educação queremos construir? O tema da 9ª Conferência responde com nitidez a essa pergunta ao afirmar a escola pública, democrática, crítica e emancipadora como horizonte de luta, de formulação e de ação coletiva. Mais do que situar discussões, este caderno busca fortalecer a capacidade da categoria e da comunidade escolar de interpretar o presente, reconhecer os ataques em curso e formular propostas que enfrentem o desmonte da educação pública.

Este caderno apresenta-se como instrumento de leitura da conjuntura, de formação política e de elaboração coletiva. Ele reúne análises e propostas

que buscam fortalecer a capacidade da categoria e da comunidade escolar de compreender o tempo presente, enfrentar os processos de mercantilização e autoritarismo e afirmar outro horizonte para a educação. Esse horizonte é o que o tema da conferência sintetiza: uma educação pública, porque direito; democrática, porque construída com participação; crítica, porque comprometida com o pensamento e com a leitura do mundo; e emancipadora, porque orientada para a libertação humana e para a transformação social.

Que a 9ª Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato seja, portanto, esse “novo tempo”, tempo em que a memória das lutas acumuladas fortaleça nossa ação no presente; tempo em que a dor convertida em consciência política fertilize a resistência; tempo em que as sementes lançadas pela organização coletiva façam reamanhecer esperanças concretas nas escolas, nas comunidades e na vida da classe trabalhadora. É com esse espírito que apresentamos este caderno e convocamos todas e todos ao debate, à formulação e à luta em defesa da educação pública.

***Coordenação Estadual da  
9ª Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato***

## **EIXO I** **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E PARANÁ**

### **1.1 O cenário nacional**

**1.** A análise do cenário nacional da educação brasileira no período recente exige compreendê-lo como resultado de uma disputa histórica entre projetos antagônicos de sociedade que se expressam diretamente na concepção de Estado, no papel da escola pública e nas condições de trabalho das(os) profissionais da educação. Como já apontado na 8ª Conferência da APP-Sindicato, a educação não é neutra: ela constitui-se como território de disputa entre a afirmação do direito social universal e as tentativas de sua subordinação à lógica do mercado, do controle e da mercantilização.

**2.** Essa disputa intensifica-se a partir do golpe empresarial-parlamentar de 2016, que inaugurou um ciclo de reformas estruturais de caráter ultraliberais, com impactos profundos sobre as políticas sociais e educacionais. O governo Michel Temer implementou medidas que reorganizaram o papel do Estado, destacando-se a Emenda Constitucional 95, que instituiu o teto de gastos e congelou investimentos sociais por duas décadas; a reforma do ensino médio de 2017, que fragmentou o currículo e abriu espaço para a flexibilização da formação; e a reforma trabalhista, que aprofundou a precarização das relações de trabalho. Esse conjunto de medidas estabeleceu e retomou as bases de um padrão de gestão pública orientado pela austeridade fiscal, pela redução de direitos e pela abertura ao setor privado.

**3.** É sobre essa base que se estrutura o período do governo Jair Bolsonaro (2019–2022), marcado por uma radicalização do projeto neoliberal combinada a elementos autoritários e neofascistas. Nesse período, a educação pública foi alvo de um duplo ataque: de um lado, o desmonte institucional e financeiro; de outro, a ofensiva ideológica contra a ciência, as universidades e a escola como espaço de formação crítica. Houve tentativas de intervenção nas instituições de ensino superior, disseminação de discursos anticientíficos, incentivo à militarização das escolas, defesa da educação domiciliar e fortalecimento de uma agenda reacionária sobre o currículo.

**4.** Ao mesmo tempo, avançaram processos de controle, padronização e responsabilização, com centralidade das avaliações externas e da lógica de desempenho, intensificando a pressão sobre escolas e suas/seus trabalhadoras(es). Esse período consolidou um modelo de educação subordinado à racionalidade empresarial, no qual a aprendizagem é reduzida a

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 indicadores, o trabalho pedagógico é monitorado e a escola é convertida  
02 em espaço de cumprimento de metas.

03 **5.** A precarização e a intensificação do trabalho educacional apro-  
04 fundaram-se, com a expansão de contratos temporários, a desvalorização  
05 salarial, a falta de condições de trabalho e o aumento do adoecimento. A  
06 combinação entre a austeridade fiscal, a desestruturação institucional e o  
07 ataque ideológico produziu um cenário de regressão na educação pública  
08 brasileira, cujos efeitos ainda se fazem presentes.

09 **6.** É nesse contexto que se inicia, a partir de 2023, o governo Lula III,  
10 abrindo um novo ciclo político marcado por uma tentativa de reconstru-  
11 ção das políticas públicas educacionais. Observa-se a retomada do papel  
12 do Ministério da Educação como instância coordenadora nacional, a rea-  
13 tivação de programas federais e a recomposição de agendas voltadas à  
14 equidade, à permanência estudantil e à ampliação do acesso.

15 **7.** No plano institucional, a retomada do debate sobre o novo Pla-  
16 no Nacional de Educação e a criação do Sistema Nacional de Educação  
17 apontam para a tentativa de reorganizar o regime de colaboração entre  
18 os entes federativos, respondendo a uma demanda histórica do campo  
19 educacional. Também se observa a revalorização da ciência, das universi-  
20 dades e da produção de conhecimento, rompendo com o negacionismo  
21 que marcou o período anterior.

22 **8.** Entretanto, esse novo ciclo é atravessado por uma contradição es-  
23 truturante: a adoção do chamado novo arcabouço fiscal, que substitui o  
24 teto de gastos, mas mantém a lógica de controle das despesas públicas.  
25 Embora apresentado como instrumento de equilíbrio fiscal, esse modelo  
26 impõe limites ao crescimento dos investimentos sociais, condicionando a  
27 expansão de políticas públicas ao desempenho das receitas e à obtenção  
28 de superávits primários.

29 **9.** Do ponto de vista do movimento sindical da educação, essa política  
30 representa uma restrição objetiva à efetivação do direito à educação, na  
31 medida em que subordina o financiamento das políticas sociais às metas  
32 fiscais. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e  
33 entidades do campo educacional alertam que não é possível cumprir metas  
34 estruturantes como a ampliação do investimento público, a implementação  
35 do Custo Aluno-Qualidade, a valorização profissional e a expansão da edu-  
36 cação integral sob um regime fiscal que limita o crescimento real dos gastos.

37 **10.** Nesse sentido, o arcabouço fiscal expressa uma continuidade,  
38 ainda que sob nova forma, da lógica inaugurada pela Emenda Constitu-  
39 cional nº 95 (EC 95): a subordinação das políticas sociais à disciplina fiscal.  
40 Ainda que haja maior flexibilidade em relação ao teto anterior, permanece

a tensão entre a necessidade de reconstrução das políticas públicas e os limites impostos ao orçamento. 01  
02

**11.** Assim, a reconstrução das políticas educacionais ocorre sob um horizonte de restrição fiscal, limitando seu alcance e colocando em disputa a própria capacidade do Estado de garantir os direitos. 03  
04  
05  
06

### **1.1.1. A recomposição parcial do papel do Estado na educação** 07

**12.** Desde 2023, o Ministério da Educação (MEC) retomou políticas nacionais de indução e cooperação federativa. Entre elas estão o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em 2023 para garantir a alfabetização até o final do 2º ano e recompor aprendizagens do 3º ao 5º ano; o Programa Escola em Tempo Integral, lançado em 2023 para fomentar matrículas com jornada ampliada; o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, lançado em 2024 com previsão de 3,3 milhões de novas matrículas; o Pé-de-Meia, criado pela Lei 14.818/2024 para estimular permanência e conclusão do ensino médio público; e, em 2025, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), com parâmetros para integração federativa na implementação das estratégias do PNE. 08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19

**13.** Essas iniciativas respondem a problemas reais: a crise de aprendizagem agravada pela pandemia, a evasão no ensino médio, a baixa cobertura da EJA, a desigualdade territorial e a fragmentação do regime de colaboração. Também mostram uma diferença importante em relação ao período anterior: a União voltou a apresentar programas, recursos e pactuações em escala nacional. Mas esse movimento, por si só, não garante uma política educacional democrática e emancipadora. **A pergunta decisiva continua sendo: reconstrução para qual projeto de escola e sob qual concepção de qualidade?** 20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29

### **1.1.2. O novo PNE e o centro estratégico da disputa** 30

**14.** O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), prorrogado até 31 de dezembro de 2025, entrou em sua fase decisiva sob um novo cenário político e institucional. O Projeto de Lei nº 2.614/2024, encaminhado pelo Ministério da Educação para instituir o novo PNE, avançou na tramitação no Congresso Nacional, tendo sido aprovado na Câmara dos Deputados ao final de 2025 e, em 25 de março de 2026, aprovado no Senado Federal, culminando na sanção da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, com vigência para o decênio 2026–2036. Esse movimento altera qualitativamente o terreno da disputa: o PNE já não é apenas um hori- 31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 zonte programático, mas um objeto concreto de deliberação legislativa e  
02 agora uma lei sancionada.

03 **15.** Se, por um lado, o texto aprovado preserva elementos estrutu-  
04 rantes, como a meta de ampliação do investimento público em educação,  
05 por outro, introduz deslocamentos relevantes que fragilizam a materiali-  
06 dade dessas diretrizes. Entre eles, destaca-se o fato de que instrumentos  
07 centrais, como o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), não aparecem plenamente  
08 regulamentados, sendo remetidos a definições futuras, apesar de mencio-  
09 nados no Art. 17 da nova lei. Na prática, isso mantém o compromisso for-  
10 mal com o financiamento, mas enfraquece sua capacidade de execução  
11 concreta, abrindo margem para a repetição de um padrão já conhecido de  
12 metas desvinculadas de condições reais de cumprimento.

13 **16.** Além disso, a tramitação na Câmara e o texto final sancionado  
14 incorporaram elementos que tensionam a concepção de gestão educa-  
15 cional, particularmente através do Art. 25, § 4º, que condiciona o aces-  
16 so a recursos para infraestrutura escolar à “comprovação de evolução no  
17 cumprimento de metas de acesso e rendimento escolar, com melhoria da  
18 aprendizagem da rede de ensino e redução de desigualdades”. Esse dis-  
19 positivo introduz critérios de desempenho que subordinam investimentos  
20 estruturais a indicadores de resultados, fragmentando a responsabilidade  
21 estatal e deslocando o debate da garantia do direito à educação para a ló-  
22 gica de resultados e eficiência. Esse movimento sinaliza a presença de uma  
23 orientação gerencial que aproxima a política educacional de paradigmas  
24 empresariais e fragiliza a centralidade da gestão democrática, ainda que  
25 esta conste formalmente entre os objetivos gerais da Lei nº 15.388/2026.

26 **17.** É nesse contexto que se insere a avaliação crítica da CNTE. Em suas  
27 manifestações mais recentes, a entidade reitera que o novo PNE só terá efe-  
28 tividade se estiver ancorado em três pilares indissociáveis: financiamento  
29 público robusto e garantido, mecanismos claros de implementação e con-  
30 trole social efetivo. Sem esses elementos, o plano corre o risco de se conver-  
31 ter em mais um instrumento formal, incapaz de produzir transformações  
32 estruturais na educação brasileira, mesmo com a previsão de instâncias de  
33 governança e monitoramento estabelecidas na nova legislação.

34 **18.** A CNTE também alertou sobre os riscos quanto à preservação das  
35 metas em termos discursivos, mas esvaziadas em mecanismos de con-  
36 cretização. A ausência de definição objetiva de fontes de financiamento,  
37 a postergação da regulamentação do CAQ e a introdução de dispositivos  
38 de gestão por desempenho são apontadas como sinais de um desloca-  
39 mento do projeto original, aproximando-o de uma lógica que relativiza a  
40 responsabilidade do Estado e amplia a margem para a fragmentação das

políticas públicas, a despeito das diretrizes de equilíbrio federativo e fluxo adequado de recursos previstas no Art. 3º da Lei nº 15.388/2026. 01  
02

**19.** Outro eixo central da crítica da entidade refere-se à participação social. O novo PNE deveria ter agregado os acúmulos construídos coletivamente, especialmente aqueles expressos na Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024. A entrega do documento final da Conae ao Ministério da Educação e, posteriormente, ao Congresso Nacional representou um esforço de síntese das demandas da sociedade civil organizada. No entanto, a não incorporação integral dessas deliberações no texto aprovado e sancionado revela uma disputa sobre o próprio caráter democrático do plano. A participação social não deve ser um elemento consultivo, mas uma condição de legitimidade e de consistência política e democrática, indo além das instâncias consultivas como o Fórum Nacional de Educação (FNE) previstas na nova lei. 03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14

**20.** Dessa forma, o texto do PNE, agora consubstanciado na Lei nº 15.388/2026, demonstra o que ainda está em jogo no cenário educacional. Não é apenas a definição de metas educacionais, mas a disputa entre dois projetos de educação pública. De um lado, um projeto que afirma a educação como direito social, sustentado por financiamento adequado, coordenação federativa, valorização das(os) profissionais e gestão democrática. De outro, um projeto que, embora mantenha compromissos formais, introduz mecanismos que flexibilizam sua execução, subordinando a política educacional a critérios gerenciais e abrindo espaço para a lógica de mercado. 15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23

**21.** Para a 9ª Conferência da APP-Sindicato e para o conjunto do movimento sindical, essa conjuntura impõe desafios estratégicos de grande magnitude. A sanção da Lei nº 15.388/2026 não encerra a disputa pela educação pública democrática; ao contrário, abre um novo terreno de lutas pela sua implementação e transformação. Temos como desafio imediato o monitoramento da regulamentação dos artigos da lei, particularmente aqueles que estabelecem critérios de desempenho e condicionalidades, para impedir que estes se convertam em mecanismos de precarização e fragmentação das políticas educacionais. Simultaneamente, é necessário construir uma agenda propositiva que aprofunde a materialização das diretrizes democráticas inscritas na lei, particularmente a gestão democrática, a valorização profissional e o financiamento robusto. 24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35

**22.** A luta pela regulamentação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), pela criação efetiva do Sistema Nacional de Educação e pela garantia de participação social nos processos de decisão constituem eixos centrais dessa disputa. Não há qualidade socialmente referenciada sem financiamento público garantido, sem um Sistema Nacional de Educação efetivo, sem 36  
37  
38  
39  
40

01 gestão democrática e sem valorização das trabalhadoras e dos trabalha-  
02 dores da educação. O próximo decênio será marcado pela tensão entre a  
03 tentativa de implementar a lei como instrumento de reorganização demo-  
04 crática do direito à educação e a pressão para convertê-la em um plano  
05 tecnocrático de metas abstratas, subordinado à lógica de mercado.

06

### 07 **1.1.3. Ensino médio: a disputa permanece aberta**

08

09 **23.** A CNTE avaliou que a Lei 14.945/2024, que reorganizou o ensi-  
10 no médio, embora contenha avanços, não resolveu os problemas como  
11 a manutenção do notório saber na educação técnica-profissional, a des-  
12 valorização da formação e da carreira docente e a continuidade de meca-  
13 nismos que fomentam a privatização da escola pública. A CNTE também  
14 reafirmou a defesa da educação técnica articulada e integrada ao ensino  
15 médio público, como forma de enfrentar a segregação socioeducacional  
16 que a nova lei não conseguiu romper.

17

18 **24.** Infelizmente, a alternativa colocada continua sendo um ensino mé-  
19 dio fragmentado, instrumental e subordinado ao mercado. Nesse aspecto,  
20 nossa 8ª Conferência segue atual: ela já denunciava a subordinação da polí-  
21 tica educacional ao produtivismo, ao controle e à lógica empresarial e trazia,  
22 no conjunto de suas propostas, um ensino médio público, integrado, cientí-  
23 fico, cultural e crítico, voltado à formação plena da juventude trabalhadora.

23

### 24 **1.1.4. Gestão democrática, militarização e democracia escolar**

25

26 **25.** No plano federal, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Milita-  
27 res foi revogado em julho de 2023, e o MEC determinou um plano de tran-  
28 sição para encerrar suas atividades. Ainda assim, a militarização continua  
29 presente em estados e redes municipais, mantendo viva a disputa sobre  
30 gestão democrática, convivência escolar e autoridade pedagógica. A pró-  
31 pria CNTE, ao debater o novo PNE, aponta a militarização como contrária  
32 aos princípios básicos da gestão democrática.

33

34 **26.** A 9ª Conferência precisa afirmar que a escola pública democráti-  
35 ca não se organiza pela disciplina militar, pelo medo ou pela tutela externa  
36 sobre o trabalho pedagógico. Violência escolar enfrenta-se com políticas  
37 sociais, equipe multiprofissional, vínculo comunitário, saúde mental, com-  
38 bate às desigualdades e fortalecimento do projeto político-pedagógico.  
39 Essa formulação também é coerente com o que historicamente defen-  
40 demos enquanto APP-Sindicato, que identifica a participação popular e a  
gestão democrática como parte constitutiva da escola pública.

### 1.1.5. O avanço das fundações empresariais e o empresariamento da educação 01 02 03

04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19

**27.** As fundações empresariais atuam na educação como parte de processos de privatização das políticas educacionais. Elas buscam influenciar a elaboração das políticas públicas e a direção das reformas educacionais, e também disputam um orçamento público de mais de R\$ 213 bilhões. Elas acessam o recurso público por meio de parcerias, convênios, editais de fomento e, principalmente, via benefícios fiscais. Ou seja, o dinheiro que a fundação investe em projetos educacionais “deixa de entrar” nos cofres públicos na forma de impostos. É o que faz a Fundação Lemann, que diz não receber recursos públicos, no entanto, recebe benefícios fiscais, com evidentes vínculos com as ideias neoliberais de competição e meritocracia, com a lógica do privado aparecendo como suposto modelo de eficiência para a gestão pública, e tem prestado consultoria a diversos governos, como o do Paraná. A Lemann informa, em seu site, que atua com governos, universidades, centros de pesquisa e outros parceiros, e afirma que até 2031 seu foco será “apoiar e contribuir com políticas públicas” voltadas à alfabetização e ao engajamento dos adolescentes.

20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32

**28.** Enquanto sindicato, denunciemos que a mercantilização da educação avança por meio de parcerias com entidades privadas interessadas no “negócio” educação, o que se expressa na venda de apostilas, plataformas, cursos de formação e assessorias. A atuação de institutos privados incide sobre a gestão, a formação de professoras(es) e gestoras(es) e se dá por meio de assessorias pedagógicas, das tecnologias educacionais, dos sistemas apostilados e projetos curriculares. Em 2024, nosso sindicato divulgou atividade formativa especificamente sobre esse tema e o debate vem sendo incorporado a cadernos de formação e do congresso da entidade. No documento recente do congresso, o sindicato voltou a apontar a ingerência histórica de fundações privadas como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Unibanco na educação pública.

33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

**29.** Para a 9ª Conferência, a formulação política precisa reafirmar que a direção da política educacional não pode ser deslocada do espaço público democrático para redes privadas de formulação, financiamento, consultoria e indução. Quando as fundações empresariais passam a disputar o orçamento, o currículo, a avaliação, a formação, a gestão e a tecnologia, o que está em jogo não é apenas apoio técnico, mas o próprio sentido público da educação. As fundações estão colocando à venda a escola pública, tendo o Estado como cliente preferencial, que paga por consultorias para

01 implementar políticas empresariais para o conjunto da escola pública e  
02 que atende às necessidades do mercado e não à necessidade do conjunto  
03 da sociedade e o interesse nacional e soberano.

04  
05  
06

### 1.1.6. Programa Mais Professoras(es): avanço e limites

07 **30.** O MEC, em janeiro de 2025, lançou o Programa Mais Professo-  
08 ras(es) para o Brasil como iniciativa para fortalecer a formação docente,  
09 incentivar o ingresso nas redes públicas e valorizar o magistério. Entre  
10 seus eixos estão ações de atração, formação, alocação e reconhecimento.  
11 A Bolsa Mais Professoras(es) oferece apoio financeiro mensal de R\$ 2.100  
12 somado ao salário pago pela rede, para atuação em áreas e localidades  
13 com carência de docentes. Na mesma data do lançamento do Mais Pro-  
14 fessoras(es) foi lançado o Programa Pé-de-Meia Licenciaturas, que prevê  
15 R\$ 1.050 mensais para as(os) estudantes de licenciatura, condicionada ao  
16 ingresso posterior na rede pública.

17 **31.** Não é de hoje que se vislumbra uma crise de atratividade para a  
18 carreira docente. Apenas 3% das(os) estudantes de 15 anos manifestaram  
19 interesse em ser professora/professor e se projeta um déficit de 235 mil  
20 professoras(es) até 2040. Há desestímulo material e concreto produzido  
21 pela precarização da profissão. A crise da docência está associada a salários  
22 baixos - o salário de docente no Brasil é 47% menor que a média da Orga-  
23 nização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), carga de  
24 trabalho excessiva, investimento insuficiente e ausência de carreira robusta.

25 **32.** Temos denunciado a exaustão, o adoecimento e a precarização  
26 da gestão e do trabalho na rede pública paranaense, inclusive com a re-  
27 alização de audiência pública em 2025 sobre o adoecimento das(os) pro-  
28 fissionais da educação. Toda a mobilização criada em torno de uma nova  
29 carreira para o magistério estadual que esbarrou no Não do governo Rati-  
30 nho Jr., é demonstração cabal da desvalorização que o magistério atravessa  
31 e que desmotiva a juventude a iniciar essa carreira.

32 **33.** A maior barreira à formação de novos quadros para a educação  
33 não é a falta de campanhas de atração; está na precarização do trabalho  
34 docente. Bolsas e incentivos para o início de carreira devem ser saudados  
35 como boas políticas, no entanto, não são suficientes a longo prazo, por-  
36 que não resolvem o núcleo do problema quando persistem os contratos  
37 temporários, o descumprimento do piso, a intensificação do trabalho, o  
38 adoecimento, a perda de autonomia, as turmas superlotadas e a deses-  
39 truturação da carreira. A crise é de permanência, reconhecimento salarial  
40 e condições materiais da docência.

<b>1.1.7. Conectividade, tecnologia e novo ciclo de plataformização</b>	01
	02
<b>34.</b> Entre 2023 e 2025, o Programa Federal Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) registrou mais de R\$ 3 bilhões em investimentos. Em 2026, segundo o MEC, 70% das escolas públicas já contam com conectividade adequada. Isso é relevante porque a infraestrutura digital é hoje condição objetiva na democratização do acesso e auxilia em processos de gestão, formação e comunicação, sendo parte do trabalho pedagógico. No entanto, governos e municípios utilizam a conectividade para aprofundar a dependência curricular em plataformas digitais e do monitoramento engessado e punitivista do trabalho escolar, como ocorre no Paraná.	03 04 05 06 07 08 09 10 11
<b>35.</b> O problema não é a tecnologia em si, mas a subordinação do pedagógico à racionalidade empresarial, ao planilhamento, ao controle permanente e às plataformas privadas. Ao incorporar o tema da conectividade ao debate nacional, a 9ª Conferência deve defender infraestrutura digital pública e universal, mas recusando seu uso como via de mercantilização, vigilância e esvaziamento da autonomia docente.	12 13 14 15 16 17 18
<b>1.2. Cenário Estadual (2023–2026)</b>	19
	20
<b>36.</b> O debate sobre a política educacional no Paraná no período de 2023 a 2026 exige partir da síntese do ciclo anterior (2016–2022) como um período de ofensiva neoliberal sobre a educação pública, marcado pela lógica empresarial, pela padronização curricular, pela intensificação do controle sobre o trabalho pedagógico e pelo esvaziamento da gestão democrática. As reformas regressivas do governo Temer e o aprofundamento ultraliberal e autoritário de Bolsonaro permitiram compreender que a educação pública brasileira foi inserida em um projeto mais amplo de reconfiguração do Estado, orientado pela mercantilização dos direitos sociais. Ainda que o governo Lula III apresente elementos de inflexão e disputa de rumos, no Paraná o que se observou, com o segundo mandato de Ratinho Jr., foi a continuidade e o aprofundamento desse mesmo projeto.	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32
<b>37.</b> O governo Ratinho Jr. não apenas mantém as diretrizes de seu primeiro mandato, como as radicaliza, consolidando um modelo educacional empresarial neoliberal ainda mais aprofundado, com a redução da escola pública a espaço de desempenho e controle; um modelo que, na prática, corrói o próprio princípio da educação pública como direito social e a transforma em instrumento de gestão empresarial e disciplinamento, cujo objetivo final é entregar a toda a estrutura pública aos interesses mercantis.	33 34 35 36 37 38 39 40

01           **38.** Essa continuidade expressa-se de forma nítida na transição da  
02 gestão do empresário Renato Feder para o professor Roni Miranda à fren-  
03 te da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Longe de  
04 representar mudança de orientação, mesmo sendo um professor da rede  
05 estadual, essa substituição reafirmou e aprofundou o mesmo paradigma:  
06 gestão por resultados, centralização curricular, utilização intensiva de pla-  
07 taformas digitais privadas, monitoramento permanente do trabalho do-  
08 cente, imposição de metas e intensificação do controle e do assédio insti-  
09 tucional. Trata-se de um modelo que não apenas subordina o pedagógico  
10 à lógica da produtividade, mas institui um verdadeiro regime de pressão  
11 permanente sobre as(os) professoras(es) e funcionárias(os), transforman-  
12 do a escola em espaço de cobrança, vigilância e punição a serviço de inte-  
13 resses outros que não o público.

14           **39.** Nesse contexto, a plataformização da educação consolida-se  
15 como eixo estruturante da política educacional paranaense no período  
16 2023–2026. O que antes aparecia como ferramenta complementar passa  
17 a organizar o cotidiano escolar, redefinindo tempos, conteúdos, práticas e  
18 relações de trabalho. A adoção massiva de plataformas privadas voltadas  
19 ao ensino de língua portuguesa, matemática, inglês e à vigilância de dados  
20 não apenas transfere recursos públicos para empresas, como impõe uma  
21 lógica de controle algorítmico sobre o trabalho docente. Levantamentos  
22 baseados no Portal da Transparência indicam que o governo do Paraná  
23 destinou mais de R\$ 150 milhões para essas plataformas entre 2021 e 2024.

24           **40.** Porém, o dado mais grave não é apenas o volume de recursos, é  
25 o efeito nefasto dessa política: o adoecimento, o sofrimento e a morte. O  
26 artigo “Plataformas da morte” sintetiza esse diagnóstico ao afirmar que as  
27 metas, os sistemas digitais e a pressão institucional estão transformando o  
28 trabalho docente em um processo de exaustão contínua. Em 2024, mais de  
29 8,9 mil professoras(es) da rede estadual precisaram se afastar por proble-  
30 mas de saúde mental, evidenciando uma epidemia de adoecimento na ca-  
31 tegoria. Esse adoecimento não é acidental. Ele é politicamente produzido.

32           **41.** A necropolítica do atual governo não só se expressa no uso das  
33 plataformas, como também na política sistemática de assédio institucio-  
34 nal organizada a partir da Secretaria de Educação, baseada em metas  
35 abusivas, cobrança permanente, vigilância, ameaças e punições. Relatos  
36 apontam pressão direta sobre professoras(es) e direções escolares para  
37 cumprimento de indicadores, inclusive com perseguições, constrangimen-  
38 tos e deslegitimação de profissionais que não atingem as metas impostas.  
39 Trata-se de um modelo de gestão que utiliza o medo como ferramenta e  
40 transforma o ambiente escolar em espaço de sofrimento.

- 42.** Esse processo atinge seu ponto mais brutal com a morte de educadoras no exercício do trabalho. As professoras Silvaneide Monteiro Andrade e Rosane Maria Bobato faleceram em escolas da rede estadual enquanto trabalhavam, em meio a um contexto de pressão extrema, metas e intensificação do trabalho. Esses casos chocaram o Paraná e escancaram o nível de adoecimento imposto à categoria. Para o nosso sindicato, essas mortes não podem ser tratadas como episódios isolados, mas como expressão extrema de uma política que adocece e destrói trabalhadoras(es) da educação. 01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09
- 43.** Esse mesmo projeto de morte se articula diretamente com o avanço da privatização da educação pública. O Programa Parceiro da Escola, implementado a partir de 2024, representa um aguçamento nesse processo. Ao transferir a gestão de escolas para organizações privadas, o governo não apenas terceiriza serviços, mas altera a própria natureza da escola pública, subordinando-a à lógica empresarial. 10  
11  
12  
13  
14  
15
- 44.** A reação ao avanço da privatização da educação pública no Paraná não foi passiva. Ela deu origem a um dos mais importantes movimentos recentes em defesa da escola pública no estado: o movimento “Não venda a minha escola”, que rapidamente extrapolou os limites da categoria, envolvendo estudantes, famílias e comunidades escolares inteiras. 16  
17  
18  
19  
20
- 45.** O movimento nasceu da compreensão de que o que está em curso não é uma simples mudança administrativa, mas um processo de desmonte da educação pública e se estruturou como uma frente ampla de resistência, denunciando que o governo Ratinho Jr. pretendia transferir a gestão de cerca de 200 escolas estaduais para empresas privadas. Esse processo foi marcado por forte enfrentamento social, com mobilizações em todo o estado, paralisações e uma greve, em junho de 2024, que reuniu dezenas de milhares de educadoras(es), evidenciando a gravidade do ataque em curso. 21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28
- 46.** A resposta do governo, por sua vez, foi marcada por autoritarismo e repressão. Durante as mobilizações, houve denúncias de violência policial, tentativas de criminalização do movimento sindical e até pedido de prisão da presidenta estadual da APP-Sindicato, a professora Walkiria Mazeto, escancarando o nível de confronto imposto pelo governo à comunidade escolar. Em abril de 2026 o Ministério Público do Trabalho (MPT) reconheceu e aceitou denúncia da APP-Sindicato de práticas antissindicais promovidas pelo governo Ratinho Jr. e ajuizou ação civil pública. Na ação o MPT determinou a adequação imediata do Estado a fim de garantir o respeito à liberdade sindical. 29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38
- 47.** Mesmo diante da resistência, o governo avançou com o projeto, desrespeitando inclusive o posicionamento das comunidades escolares. 39  
40

01 Processos de consulta foram questionados por falta de transparência e  
02 por não respeitarem a vontade expressa por escolas que rejeitaram a pri-  
03 vatização. Ainda assim, dezenas de unidades foram incluídas no modelo  
04 de parcerias com empresas, consolidando a imposição de um projeto re-  
05 jeitado por grande parte da comunidade escolar.

06 **48.** No entanto, ainda que o movimento tenha revelado a privatização  
07 da educação por meio da venda das escolas, a privatização não ocorre ape-  
08 nas pelo comércio de escolas, mas por múltiplas vias na gestão, no currí-  
09 culo e nas plataformas. Há um processo no qual o controle sobre o currícu-  
10 lo e o funcionamento da escola vem sendo progressivamente transferido  
11 para agentes privados, reforçando o caráter estrutural desse projeto.

12 **49.** Nesse sentido, o movimento também cumpre um papel peda-  
13 gógico e político: ele recoloca no centro do debate a ideia de que a escola  
14 pública não pode ser tratada como mercadoria. Ao afirmar “não venda a  
15 minha escola”, reafirma-se que a educação é direito, não mercadoria. A  
16 experiência do Paraná ultrapassou as fronteiras do estado e contribuiu  
17 para impulsionar uma campanha nacional articulada pela CNTE, mostran-  
18 do que o que está em disputa não é apenas uma política local, mas um  
19 modelo de educação que pode ser expandido em todo o país.

20 **50.** Paralelamente ao avanço do Programa Parceiro da Escola, o go-  
21 verno Ratinho Jr. aprofunda a privatização da educação com o programa  
22 Mais Escolas Paraná, estruturado como uma Parceria Público-Privada (PPP)  
23 de grande escala. Apresentado como solução para ampliação de vagas e  
24 modernização da infraestrutura, o programa prevê a construção e opera-  
25 ção de 40 escolas em 31 municípios, com contratos que chegam a 20 anos  
26 de duração e movimentam bilhões de reais em recursos públicos.

27 **51.** Em março de 2026, o governo do Paraná levou a educação  
28 pública para dentro da B3, a Bolsa de Valores de São Paulo, onde foi  
29 realizado o leilão da concessão das escolas do programa. O secretário  
30 de Educação, Roni Miranda, esteve presente no pregão que definiu a  
31 empresa vencedora, responsável pela construção, manutenção e ope-  
32 ração dos serviços de 40 unidades escolares. O investimento estimado  
33 ultrapassa R\$ 7,8 bilhões ao longo de 20 anos, consolidando um modelo  
34 onde o Estado assume compromissos financeiros de longo prazo com  
35 empresas privadas, enquanto reduz sua atuação direta na execução da  
36 política educacional.

37 **52.** É nesse mesmo movimento de privatização do serviço educacio-  
38 nal que se insere a política de extinção dos cargos de Agentes Educacio-  
39 nais I e II e a terceirização das(os) funcionárias(os) de escola. Ao substituir  
40 servidoras(es) concursadas(os) por trabalhadoras(es) terceirizadas(os), o

governo fragmenta a escola, precariza vínculos, reduz direitos e destrói o caráter coletivo do trabalho educativo. A escola deixa de ser comunidade e funciona como empresa, baseada em contratos, rotatividade e redução de custos.

**53.** Esse projeto completa-se com a ampliação de políticas autoritárias, como a militarização das escolas, que substituem a gestão democrática por estruturas hierárquicas e disciplinadoras, restringindo o debate crítico e impondo uma lógica de controle sobre estudantes e profissionais. Não menos autoritária foi a decisão do governo de não conceder a equiparação salarial do magistério, demonstrando o total desprezo de Ratinho Jr. pelas(os) educadoras(es) como pela educação pública paranaense.

**54.** O magistério é a única categoria que não teve mudanças em sua carreira durante o governo Ratinho Jr. De tanto retirar direitos e salários do magistério, o Paraná paga hoje o terceiro pior salário às(aos) suas/seus professoras(es), segundo pesquisa recém-publicada em jornal de grande circulação nacional. Também insistimos nos ajustes na tabela dos agentes I e II e por uma forma de reajuste para as(os) aposentadas(os).

**55.** No que se refere à equiparação salarial do magistério, a luta levou à constituição de um Grupo de Trabalho (GT) composto pela APP-Sindicato e três Secretarias de Estado: Secretaria de Estado da Fazenda (Sefa), Secretaria da Administração e Previdência (Seap) e Secretaria de Estado da Educação (Seed). Foram meses de discussões. Idas e vindas em negociações até que se chegasse a relatório final, assinado por todos, demonstrando haver viabilidade na proposta, principalmente sob o aspecto financeiro.

**56.** Do Grupo de Trabalho (GT), o documento foi encaminhado à Casa Civil e às mãos do Governador. No entanto, o posicionamento autoritário do governador foi o de **NEGAR** a proposta, demonstrando o profundo descaso e desprezo que o mesmo tem pelo magistério. Ratinho Jr. alardeia aos quatro ventos que o Paraná tem a “melhor educação do país”, mas encobre que isso se dá às custas da defasagem salarial, do assédio, da punição, da perda de direitos e da desestruturação das carreiras. Trabalhar em uma escola pública no Paraná é sinônimo, para muitas(os), de risco à saúde física e mental.

**57.** Esse processo de desmonte da educação pública também atinge diretamente o coração do projeto pedagógico, por meio da reconfiguração da matriz curricular, que vem sendo progressivamente reorganizada para atender à lógica utilitarista, produtivista e empresarial. As mudanças na matriz curricular propostas e implementadas pelo governo Ratinho Jr. representam um ataque direto à formação crítica das(os) estudantes com a redução e o esvaziamento das disciplinas das humanidades, especial-

01 mente filosofia, sociologia e artes. Ao reduzir o espaço das humanidades,  
02 o governo não apenas altera o currículo, mas redefine o tipo de formação  
03 oferecida pela escola pública, subordinando-a às demandas imediatas do  
04 mercado e esvaziando seu papel emancipador.

05 **58.** Nossa defesa historicamente tem sido de uma matriz curricu-  
06 lar equilibrada, que valorize todas as áreas do conhecimento e promova  
07 uma formação humana, crítica e cidadã e de concepção histórico-crítica  
08 dos conteúdos.

09 **59.** Temos denunciado sistematicamente esse modelo de construção  
10 de uma escola funcional ao mercado: uma escola que ensina a executar,  
11 mas não a pensar; que forma para cumprir tarefas, mas não para compre-  
12 tender a realidade; que treina para resultados, mas não para transformar  
13 o mundo. Uma escola que controla, assedia, pune, quando não, adocece  
14 quem nela trabalha. Que privilegia um currículo que se realiza por meio  
15 das plataformas e desumaniza a(o) professora/professor porque lhe reti-  
16 ra a autonomia. Uma escola que nega o princípio da gestão democrática,  
17 seja por escolher 1/3 das atuais direções de escola, ou pelo desrespeito  
18 às decisões das comunidades escolares, como ocorreu com o “Não Venda  
19 Minha Escola”, ou ainda, ao implantar a política dos quartéis ao militarizar  
20 ¼ das escolas públicas no Paraná.

21 **60.** Trata-se, portanto, de um ataque estrutural à concepção de edu-  
22 cação defendida pela APP-Sindicato. Assim, ao projetar o período pós-go-  
23 verno Ratinho Jr., fica evidente que, se nada mudar, o que virá será mais  
24 privatização, mais controle, mais adoecimento e mais precarização. O Pa-  
25 raná consolida-se, cada vez mais, como laboratório de um projeto educa-  
26 cional privatista que pode ser expandido para todo o país.

27 **61.** É necessário denunciar que o que está em curso no Paraná não é  
28 política educacional, é um projeto de desmonte da escola pública. É preciso  
29 afirmar que a educação pública não pode ser gerida como empresa, que  
30 professoras(es) não são números e que escola não é espaço de controle.

31 **62.** A disputa colocada está entre dois projetos: o da educação como  
32 mercadoria e o da educação como direito. Entre o controle e a emanci-  
33 pação. Entre o lucro e a vida. Os movimentos e mobilizações que fizemos  
34 neste último período, como a marcha dos 20 mil em Curitiba pela não  
35 venda das escolas, as jornadas de luta contra o assédio e demais mobili-  
36 zações em todo o estado, mostram que a categoria não aceita esse projeto  
37 sem enfrentamento.

38  
39  
40

## **EIXO II**

### **PARTICIPAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO**

**63.** A democracia no Brasil é fruto da luta, resistência e organização dos movimentos sociais e sindicais contra a ditadura militar e pela redemocratização brasileira. Houve muitos avanços, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e a eleição dos governos democráticos e populares de 2003 a 2016 e seu retorno em 2022.

**64.** No entanto, ainda resistem nas pessoas e nas instituições públicas e privadas, práticas autoritárias e centralizadoras. Estas práticas são produto, também, do modelo econômico capitalista que gera desigualdades e hierarquias sociais e restringe os níveis de participação popular, assim como uma cultura histórica ancorada numa lógica de poder hierárquica e controladora. A educação não foge à regra.

**65.** O golpe de 2016 gestou o governo Bolsonaro, um governo antidemocrático, de práticas autoritárias e de evidentes contornos fascistas e milicianos. Infelizmente, parte de nossa sociedade flerta com o obscurantismo e anseia por uma volta aos quartéis e ao Estado de Exceção dos períodos da ditadura. Governos estaduais, como o que ocorre no Paraná com Ratinho Jr., alinham-se a essa perspectiva antidemocrática. Nos governos de Bolsonaro e Ratinho Jr. experimentamos retrocessos democráticos que se refletem no âmbito educacional.

**66.** A eleição do presidente Lula, em 2022, derrotando nas urnas Bolsonaro, marca uma ruptura com o projeto institucional fascista, autoritário e antidemocrático até então em curso. No entanto, a transição de governo foi marcada por um ataque frontal à democracia e soberania, que culminou com os atos golpistas de 8 de janeiro de 2023, o que exigiu a luta e a mobilização popular imediata em defesa da democracia e da soberania. O governo Lula retoma os instrumentos de participação popular e da gestão democrática, como a reativação do Fórum Nacional de Educação (FNE) e das conferências para a proposição de políticas públicas nas diferentes áreas.

**67.** Na contramão da esfera federal, o Paraná reelege Ratinho Jr. no primeiro turno, com 69,64% dos votos. Ratinho Jr. demonstra de pronto seu despreço pela democracia, cala-se diante dos atos golpistas de 8 de janeiro e permanece fiel à extrema direita. A indicação do Secretário de Educação Roni Miranda, professor de carreira, não altera a lógica imposta na Educação do Paraná, pois, aprendiz aplicado, o novo secretário segue

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

**EIXO II** Participação, organização, controle social e gestão democrática da educação

01 a cartilha de Feder e aprofunda a lógica empresarial, hierárquica e autori-  
02 tária na educação.

03 **68.** Esse é um dos limites da democracia burguesa alicerçada numa  
04 lógica de participação restritiva e de manutenção da divisão de classes, em  
05 que grupos alinhados ao capital têm maior representatividade e operam  
06 sob o Estado na obtenção de vantagens. Em contrapartida, buscamos uma  
07 democracia proletária, radical e de massas, que se estabelece de forma  
08 participativa e direta. É fato que estamos longe dessa perspectiva, ainda  
09 que tenhamos avançado para um governo progressista na esfera federal.  
10 No entanto, como lembra Lênin, se estamos longe de uma forma radical e  
11 proletária da democracia, ela ainda é melhor que a servidão humana.

12 **69.** Buscamos o aprofundamento da democracia e, em especial, da  
13 gestão democrática da educação, mesmo que nos limites da sociedade  
14 atual. Para que isso aconteça, é necessário romper com a lógica de parti-  
15 cipação restrita que não garante um maior controle social dos processos  
16 educativos e o compartilhamento das decisões e do poder.

17 **70.** Daí a importância de se construir e aperfeiçoar espaços democrá-  
18 ticos de controle social e de tomada de decisão que garantam novos me-  
19 canismos de organização e gestão escolares, baseados em uma dinâmica  
20 que favoreça o processo de interlocução, o diálogo entre os diferentes  
21 atores/atrizes e setores envolvidos e que permitam a colegialidade das  
22 decisões, tornando a participação fundamental, uma vez que é condição  
23 necessária para a implementação de uma política educacional que almeja  
24 objetivos formativos e que elevem a consciência de classe das(os) envol-  
25 vidas(os) – estudantes, trabalhadoras e trabalhadores em educação e co-  
26 munityde escolar.

27 **71.** A participação deve ser compreendida como um processo com-  
28 plexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organi-  
29 zação em que se busca compartilhar as ações para se alcançarem os ob-  
30 jetivos coletivamente definidos e a qualidade socialmente referendada.  
31 Devem ser garantidos os meios e as condições para a tomada de decisões  
32 que se dão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes seg-  
33 mentos escolares.

34 **72.** Nesse contexto, busca-se a construção da organização e gestão  
35 democrática do Sistema Educacional, que pressupõe uma concepção de  
36 educação voltada para a transformação da sociedade, para a horizonta-  
37 lidade nas relações de poder e o aperfeiçoamento das instâncias e ins-  
38 trumentos de gestão democrática da Educação como o Fórum Estadual  
39 de Educação, o Conselho Estadual de Educação, as Direções Escolares, os  
40 Conselhos Escolares, as Associações de Pais, Mestres e Funcionárias(os)

de escola e os Grêmios Estudantis, todos estes, instrumentos da gestão democrática. Participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal.

## **2.1 A Gestão Democrática da Educação**

**73.** A gestão democrática é uma necessidade que se impõe pela própria natureza e especificidade da educação e deve ter como preceito básico a radicalização da democracia, que se traduz no caráter público e gratuito do ensino, na inserção social, nas práticas participativas, no direito à representação e organização diante dos poderes constituídos, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma cultura democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada.

**74.** Este processo pressupõe autonomia, representatividade social, além de dialeticidade nas relações que se estabelecem entre a instituição educacional e a sociedade, de forma que possibilitem às(aos) sujeitas(os) a utilização de mecanismos de construção e de implementação da qualidade social na educação que permitam o desencadeamento de um permanente exercício da democracia.

**75.** O princípio da gestão democrática do ensino é de fundamental importância para a educação e, em especial, para as(os) trabalhadoras(es) em educação, como é para os setores da sociedade civil envolvidos diretamente com a educação, e está garantido na forma da lei, para a área pública, pelo inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

**76.** O cenário de permanência, ruptura e defesa da democracia vivenciada no Brasil atinge também a educação brasileira que, sob o governo Bolsonaro, esteve imersa em um contexto político antidemocrático, tornando palco para o fundamentalismo religioso e reacionário, deixando marcas e uma cultura escolar que relativiza os princípios da gestão democrática.

**77.** A retomada da democracia e dos instrumentos da gestão democrática no Governo Lula não produziu mudanças no Paraná. A reeleição de Ratinho Jr. (2022) intensifica a lógica empresarial na escola e a premissa do vigiar e punir. O secretário Roni Miranda, sucessor de Renato Feder, aprendeu bem a lição de seu antecessor e aprofundou os instrumentos de controle e a tecnocracia como justificativa para desconsiderar os mecanismos e princípios da gestão democrática.

**78.** Se a lei ou as instituições não estão a seu favor, ele as despreza ou as modifica conforme seus interesses. Assim como na era Feder, com a

01 composição do Conselho Estadual de Educação e com a Lei de Consulta à  
02 Comunidade para escolha de direção de escolas, atingindo a organização  
03 do trabalho escolar, aumentando a vigilância sobre o trabalho docente  
04 através da plataformização, alterando critérios que antes serviam para  
05 dar segurança ao quadro docente, agora utilizado como instrumento de  
06 controle e punição, como a distribuição de aulas e as constantes interven-  
07 ções na gestão da escola. Roni também trabalhou pelo fortalecimento da  
08 ação das chefias, direções, tutorias e embaixadoras(es) constituindo uma  
09 rede de assédio institucional.

10 **79.** A atuação dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) nesta ló-  
11 gica autoritária estende-se aos municípios que não constituam sistemas  
12 próprios e que, em muitos casos, estão sob a tutela dos Núcleos Regio-  
13 nais de Educação.

14 **80.** O governo do Paraná tem fomentado políticas de retrocessos à  
15 gestão democrática e na restrição de autonomia das escolas, como a am-  
16 pliação do programa de militarização, suspenso na esfera federal, e in-  
17 tensificando o modelo privatista através do Programa Parceiro da Escola,  
18 que transfere para a iniciativa privada a gestão dos recursos públicos e  
19 administração das escolas, com prerrogativas inclusive de contratação de  
20 professoras(es) e funcionárias(os).

21 **81.** O projeto piloto de 2022 realizou consulta em 25 escolas e ape-  
22 nas duas disseram sim. Em 2024, foram 177 consultas, destas, 10 disse-  
23 ram sim. As escolas que não obtiveram quórum, a Seed, mantendo sua  
24 linha antidemocrática, decidiu por elas. A afronta à participação popular  
25 chegou ao cúmulo de retomar, em 2025, as consultas naquelas escolas  
26 onde a comunidade já havia dito Não. A APP-Sindicato mobilizou a socie-  
27 dade por meio da Campanha “Não Venda Minha Escola” e “Não é Não”!  
28 Uma campanha vitoriosa por escancarar para a sociedade paranaense o  
29 projeto privatista de educação do governo Ratinho Jr. Atualmente, são 96  
30 escolas privatizadas. Destas, 84 não obtiveram quórum, mas, de forma  
31 monocrática e autoritária, foram privatizadas.

32 **82.** Esta tem sido a linha adotada pelo governo Ratinho Jr., a de pri-  
33 vatizar os serviços públicos. No primeiro ano de governo (2019), criou-se o  
34 Programa de Parcerias do Paraná (PAR), com metas audaciosas para a im-  
35 plementação de medidas de desestatização e de parcerias com a iniciativa  
36 privada. Uma das medidas do Programa, em 2023, foi a inclusão do Mais  
37 Escolas Paraná, com a celebração de Parceria Público-Privada (PPP), na  
38 modalidade concessão administrativa de 20 anos, para a construção, ma-  
39 nutenção, conservação e operação de 40 unidades educacionais da rede  
40 estadual de ensino, em 31 municípios.

**83.** Na justificativa do programa, o governo reconhece a necessidade de expansão da oferta educacional e de mais investimentos públicos em infraestrutura escolar, especialmente para o ensino de tempo integral. Isso porque a instituição do Programa Paraná Integral, no ano de 2023, não foi acompanhada de planejamento educacional para assegurar as condições adequadas para a ampliação da carga horária escolar. O governo utiliza a demanda do ensino em tempo integral para justificar, mais uma vez, seus métodos de transferência de recursos públicos para o setor privado. Avança a lógica de que as Parcerias Público-Privadas são estratégias governamentais.

**84.** Os instrumentos legais são Editais de Concorrência Internacional contendo dois lotes: lote norte (edital 05/2025) e lote sul (edital 06/2025). O lote norte, com valor estimado de R\$ 3,5 bilhões, contempla os municípios de Arapongas, Cambé, Campo Mourão, Cianorte, Londrina, Mandaguaçu, Marialva, Maringá, Rolândia, Sarandi, Telêmaco Borba e Umuarama. Já o lote sul, com valor estimado de R\$ 4 bilhões, contempla os Municípios de Assis Chateaubriand, Castro, Contenda, Fazenda Rio Grande, Foz do Iguaçu, Guaratuba, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Matinhos, Morretes, Palmas, Palmeira, Palotina, Pato Branco, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, São Miguel do Iguaçu, Tijucas do Sul e Toledo. No dia 24 de março de 2026, foi realizado o leilão destes lotes, vencido pela CS Infra/SA de São Paulo. Considerando que o investimento privado somente ocorre em busca de lucros, podemos antever como será a exploração da política educacional para os próximos anos, com o dinheiro público entregue a este grupo econômico.

**85.** A conjuntura nos desafia na defesa de uma gestão efetivamente pública, democrática, participativa e transparente dos recursos vinculados à educação e de valorização das(os) profissionais da educação e que não se permita arranjos e concessões da gestão educacional às formas mercantis, como a meritocracia e a responsabilização individual, muito menos de ataque à autonomia escolar.

**Propostas:**

**86.** - Democratização da educação com universalização da Educação Básica (nos seus diferentes níveis e modalidades) e do acesso ao conhecimento produzido historicamente, assegurando permanência, ampliando as redes públicas educacionais, o número de trabalhadoras(es) em educação, devidamente qualificadas(es) e valorizadas(es), sendo de responsabilidade dos governos federal, estaduais e municí-

01 pais, garantindo a formação contínua, fortalecendo o caráter estatal,  
02 público, laico, gratuito e de qualidade da educação brasileira;

03  
04 **87.** - Promoção da gestão democrática nos sistemas de ensino por  
05 meio de mecanismos que garantam a participação das(os) profissio-  
06 nais da educação, familiares, estudantes e comunidade local: I) na  
07 elaboração ou adequação e implementação dos planos de educação;  
08 II) no apoio e incentivo às instituições educacionais para a construção  
09 de projetos político-pedagógicos ou planos de desenvolvimento ins-  
10 titucional sintonizados com a realidade e às necessidades locais; e III)  
11 na promoção, efetivação da autonomia (pedagógica, administrativa e  
12 financeira) das instituições de Educação Básica, Profissional, Tecno-  
13 lógica e Superior;

14  
15 **88.** - Implementação e fortalecimento de mecanismos de gestão  
16 democrática como Conselho Nacional de Educação (CNE), Conse-  
17 lho Estadual de Educação (CEE), Conselhos Municipais de Educação  
18 (CME), Conselhos Escolares (na Educação Básica), e que haja fomen-  
19 to à participação ativa dos segmentos representados. Conselhos  
20 Universitários (na Educação Superior); Fóruns Nacional, Estadual  
21 e Municipais de Educação; além de outros colegiados que sejam  
22 criados nas várias instâncias do Sistema Estadual de Ensino (SEE),  
23 os quais devem ser participativos e representativos dos segmentos  
24 sociais com a liberação das(os) trabalhadoras(es) eleitas(es) para  
25 participarem dos conselhos;

26  
27 **89.** - Implementação e fortalecimento de mecanismos de controle  
28 social sobre a destinação e aplicação de recursos públicos e ações  
29 do governo na educação pública por meio de participação em: con-  
30 selhos estadual e municipais; audiências públicas; orçamento partici-  
31 pativo; planejamento estratégico; constituintes escolares, bem como  
32 a garantia de capacitação das(os) integrantes de tais mecanismos;

33  
34 **90.** - Estabelecimento do orçamento participativo como prática no  
35 âmbito dos gastos da Seed, dos NREs e das escolas e a fiscalização  
36 permanente dos recursos;

37  
38 **91.** - Garantia do princípio da gestão democrática e processo de es-  
39 colha da direção escolar pela comunidade de forma universal e igua-  
40 litária nas redes estadual e municipais;

<b>92.</b> - Extinção dos programas de privatização e militarização nas escolas e a retomada da eleição de diretoras(es) em todas as escolas, independente da modalidade.	01 02 03 04
<b>2.2. Sistemas Nacional, Estadual e Municipais de Educação</b>	05 06
<b>93.</b> A educação é um direito fundamental, universal, inalienável e constitui dever do Estado, e todas(os) devem ter condições iguais de acesso e permanência. Este direito deve ser assegurado pela instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), que garanta a oferta da educação pública e gratuita em todos os níveis, etapas e modalidades, mantida pelo Estado.	07 08 09 10 11
<b>94.</b> A instituição do SNE está prevista na Constituição Federal, artigos 23 e 211, explicitando a necessidade de Lei Complementar para fundamentação e fixação de normas para a cooperação entre União, Estados, DF e Municípios. Em 2014, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, em seu art. 13, que a instituição do SNE deveria acontecer até 2016, meta que não foi atingida.	12 13 14 15 16 17
<b>95.</b> No sentido de instituir o Sistema Nacional de Educação, diversos projetos foram apresentados no último período na Câmara Federal e no Senado: o PLC 413/14 do ex-deputado Ságuas (PT/MT); o PLP 25/2019, de autoria da Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO); o PLP 216/2019, apresentado pela Deputada Professora Rosa Neide (PT/MT); o PLP 47/2019, proposto pelo Deputado Pedro Cunha Lima (PSDB/PB); PLP 267/2020, da Deputada Rose Modesto (PSDB-MS) e o PLP 235/2019 de autoria do Senador Flávio Arns (Podemos/PR). Desses projetos, o PLP 235/2019 encerrou sua tramitação no Senado Federal, com a aprovação pelo plenário do relatório do Senador Dário Berger (MDB/SC) e o envio para a Câmara Federal, onde foi apensado ao PLP 25/2019.	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28
<b>96.</b> No período antidemocrático, a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) e o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) continuaram fazendo a luta em defesa do SNE, compreendendo a importância da aprovação do SNE para garantir unidade às políticas educacionais, articular realidades locais com a nacional, integrar o sistema educacional, assegurar a colaboração e a cooperação, principalmente financeira, entre os entes federados, combater desigualdades, fortalecer a gestão democrática e a participação social e estabelecer padrões de qualidade do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Todas essas são atribuições do Sistema Nacional de Educação.	29 30 31 32 33 34 35 36 37 38
<b>97.</b> Após longos anos de debate e tramitação, a proposta do Sistema Nacional de Educação, de autoria do senador Flávio Arns (PSB-PR) e rela-	39 40

01 tada pela senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO), é aprovada no  
02 Senado e sancionada pelo presidente Lula.

03 **98.** O Fórum Nacional de Educação e a CNTE acompanharam o pro-  
04 cesso de aprovação da Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de  
05 2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas  
06 para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Muni-  
07 cípios para elaboração e implementação de políticas, programas e ações  
08 educacionais, em regime de colaboração.

09 **99.** O tensionamento entre setores privatistas e públicos na discus-  
10 são das propostas caracterizou o processo de tramitação e aprovação do  
11 texto final. A CNTE atuou firmemente para garantir pautas históricas da  
12 educação, como a gestão democrática e o financiamento da educação. Foi  
13 um processo marcado por mobilizações e negociações de emendas, com  
14 a reintrodução do Fórum Permanente de Valorização dos Profissionais da  
15 Educação no texto.

16 **100.** A aprovação do SNE é um marco importante para a educação  
17 brasileira, com o principal objetivo de articular as políticas educacionais e  
18 estabelecer normas de cooperação entre os entes federativos para poten-  
19 cializar os investimentos e garantir educação de qualidade com equidade  
20 em todo o país.

21 **101.** A previsão do Fórum de Educação apenas na esfera federal, fa-  
22 cultando aos estados e municípios a instituição desses colegiados de par-  
23 ticipação da sociedade civil, fragiliza e impõe retrocessos no princípio da  
24 gestão democrática. Assim como a abertura para o ensino privado e a  
25 possível mercantilização da educação; a ausência de normas que vincu-  
26 lam todos os sistemas de ensino, inclusive em relação às orientações das  
27 instâncias gestoras do SNE, e a desresponsabilização das(os) gestoras(es)  
28 que descumprirem os regramentos educacionais.

29 **102.** A defesa do SNE como elemento indispensável para garantir a  
30 execução do novo Plano Nacional de Educação e a necessidade de aper-  
31 feiçoamento para a proposta cumprir seu objetivo implica na organiza-  
32 ção das(os) trabalhadoras(es) e setores progressistas na mobilização para  
33 avançar em pontos que as(os) trabalhadoras(es) em educação e a socie-  
34 dade consideram importantes para melhorar a educação pública, com va-  
35 lorização de suas/seus profissionais.

36 **103.** Os estados da Federação e o Distrito Federal terão também que  
37 atualizar e/ou instituir seus próprios Sistemas de Educação, abrangendo  
38 as instituições criadas, mantidas, administradas e normatizadas pelos es-  
39 tados tanto da rede pública quanto da rede privada.

40

<b>Propostas:</b>	01
	02
<b>104.</b> - Consolidação dos Sistemas Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, de acordo com a Lei Complementar nº 220/2025 e a regulamentação nos Estados e Municípios;	03
	04
	05
	06
<b>105.</b> - Efetivação do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, de maneira que compartilhem responsabilidades sobre a educação pública de qualidade;	07
	08
	09
	10
<b>106.</b> - A autonomia e interdependência dos entes federados devem preservar princípios da gestão pública e democrática, mantendo a coesão nacional e a função constitucional da União, de coordenação e elaboração das Diretrizes e bases da educação nacional que assegure o modelo educacional de escola pública, democrática e laica.	11
	12
	13
	14
	15
	16
<b>2.3. Fórum Estadual de Educação</b>	17
	18
<b>107.</b> Atualmente, a APP-Sindicato mantém uma participação ativa e estratégica no Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR), onde atua combativa e propositivamente em defesa da educação pública e da valorização das(os) trabalhadoras(es) da educação. Nossa atuação é marcada, também, pela articulação com os movimentos sociais e sindicais de modo a garantir ampla participação social.	19
	20
	21
	22
	23
	24
<b>108.</b> A presença do sindicato no FEE-PR foi retomada em 2023, com a posse do governo Lula e no contexto da retomada da composição democrática do Fórum Nacional de Educação, após o período de governos antidemocráticos e neoliberais. A interrupção da participação da APP-Sindicato no Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR) após o ano de 2016 não foi um abandono voluntário, mas resultado de um cenário político e institucional que descaracterizou o papel democrático do Fórum, portanto, contraditório aos princípios defendidos por nosso sindicato.	25
	26
	27
	28
	29
	30
	31
	32
<b>109.</b> Com o retorno ao FEE-PR, a primeira tarefa foi a organização das etapas regionais e estadual da Conferência Nacional de Educação (Conae 2024) no estado do Paraná, para construção do Plano Nacional de Educação 2025-2035. A participação da APP-Sindicato na Conferência Nacional de Educação (Conae) - Etapa Paraná (2024) foi fundamental para que ela se realizasse mesmo diante das adversidades do governo Ratinho Jr., marcando, assim, a participação popular na formulação das políticas educacionais após anos de restrições.	33
	34
	35
	36
	37
	38
	39
	40

01 **110.** Como prova desta importância, foi o fato de o sindicato ter sido  
02 a sede da etapa estadual, realizada em novembro de 2023, reunindo cerca  
03 de 600 representantes de todas as regiões do estado. Também deu apoio  
04 tecnológico com o sistema utilizado para registrar, organizar e sistemati-  
05 zar as emendas propostas, ferramenta adotada inclusive pelo Ministério  
06 da Educação (MEC) ao nível nacional.

07 **111.** Entre os desafios, no âmbito do FEE-PR, a APP-Sindicato luta  
08 pela escola pública, de gestão democrática, laica e de qualidade. Por en-  
09 tender que as políticas públicas devem ter sua construção democrática  
10 e participativa, é fundamental, também, o direito ao monitoramento do  
11 cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação. Este monitora-  
12 mento tem sido prejudicado pelo negacionismo democrático do governo  
13 Ratinho Jr., causando um enfraquecimento da construção coletiva entre o  
14 Estado e as entidades da sociedade civil.

15 **112.** Mesmo diante deste cenário adverso, a aprovação do Plano Na-  
16 cional de Educação (PNE) 2025-2035 nos anima e reforça o princípio demo-  
17 crático e participativo da sociedade na elaboração da política educacional  
18 para o país. Ainda não é o PNE desejado, mas tem as contribuições do Para-  
19 ná, articuladas pelo sindicato através do Fórum Estadual de Educação (FEE).

20

## 21 **Propostas**

22

23 **113.** - Atuação crítica e propositiva no Fórum Estadual de Educação,  
24 garantindo os instrumentos da gestão democrática prevista no PNE,  
25 o monitoramento e a participação democrática na elaboração do PEE;

26

27 **114.** - Articulação do FEE-PR com os Fóruns Municipais de Educação  
28 (FMEs) e na atualização e elaboração dos Planos Municipais de Edu-  
29 cação (PMEs).

30

## 31 **2.4. Plano Nacional e Estadual de Educação**

32

33 **115.** Os planos de educação têm por objetivo maior orientar as polí-  
34 ticas educacionais das redes públicas e privadas, sendo também um ins-  
35 trumento balizador para os orçamentos de todos os entes da federação.  
36 Sua efetividade tem relação direta com a gestão do sistema de ensino e da  
37 própria escola, uma vez que prescrevem políticas que afetam a educação  
38 na totalidade.

39 **116.** O PNE e PEE são frutos de uma luta intensa da sociedade por  
40 planos de educação que respondessem às demandas urgentes da edu-

cação pública brasileira e paranaense, a qual requer que seja universal, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Embora nem todas as reflexões e propostas das CONAEs tenham sido incorporadas, especialmente no que diz respeito à vinculação das verbas públicas exclusivamente para a escola pública, o importante é que muitas conquistas foram alcançadas por meio dos Planos Nacional e Estadual, como a universalização da educação básica com qualidade e equidade, a ampliação do acesso de jovens ao ensino superior, a gestão democrática do ensino e a valorização das(os) profissionais da educação.

**117.** Partindo do princípio da educação como direito social, os Planos viabilizam-se pela garantia de financiamento para a universalização do acesso e permanência de crianças, adolescentes, jovens, pessoas adultas e idosas, com qualidade em todos os níveis e modalidades da educação, com adequado cuidado no fluxo escolar, aumento da alfabetização e escolaridade média, principalmente das(os) mais pobres e excluídas(os) pelo sistema. Apresentam a regulação e avaliação da educação pública e privada, e a necessidade da formação inicial e continuada das(os) profissionais da educação, sua valorização por meio de condições de trabalho, remuneração condigna e planos de carreira.

**118.** Mas, infelizmente, os atuais planos nacional e estadual apresentam retrocessos impostos, em especial acerca do tratamento às diferenças sociais, étnico-raciais, de orientação sexual e de gênero. As disputas das verbas públicas com a iniciativa privada, bem como o aumento no financiamento educacional (meta 20), foram pautas defendidas pelas(os) trabalhadoras(es) da educação, mas que foram vencidas durante a sua elaboração nos anos de 2014 pelo movimento reacionário e privatista da educação.

**119.** Ainda sobre os atuais planos, de maneira geral, o PNE não cumpriu suas metas segundo o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, de 2020. O pior resultado foi em relação à meta que estipula que pelo menos 25% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos sejam integradas à educação profissional. No entanto, atenção especial se deve também à Meta 20, pois a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 contribuiu para inviabilizar o alcance de 10% do PIB para a educação.

**120.** A lei do teto de gastos foi substituída pelo novo arcabouço fiscal, lei complementar 193/2023. Mesmo com esta mudança, o impacto em relação à meta 20 persistiu. O balanço das metas realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta um investimento de 5,1% do PIB na vigência do

01 PNE (2014/2024), muito aquém do previsto na meta 20. Isto impacta  
02 significativamente no cumprimento de todas as metas previstas no re-  
03 ferido plano.

04 **121.** No Paraná, o relatório 2015/2025 apresentado pela equipe técni-  
05 ca do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipar-  
06 des) e outros instrumentos de monitoramento indica que não se cumpriu  
07 a maioria das metas estabelecidas até 2024. Em que pesem as dificulda-  
08 des com as fontes de dados, o Grupo Técnico de Apoio à Comissão Perma-  
09 nente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do  
10 Paraná, no documento Resultados Parciais do Monitoramento das Metas  
11 do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná, destaca o não pa-  
12 gamento do Piso extensivo a toda tabela salarial na rede estadual, o não  
13 cumprimento das metas na formação continuada e na alfabetização.

14 **122.** A avaliação do PEE apresentada pelo Estado aponta as fragilida-  
15 des dos resultados, uma vez que são conhecidas as denúncias de manipu-  
16 lações em relação aos dados do Ideb, com assédio institucional em relação  
17 às metas de frequência e aprovação das(os) estudantes. O esvaziamento  
18 do FEE a partir de 2019, a falta de transparência, de monitoramento com  
19 a participação da sociedade civil, os ataques à gestão democrática e auto-  
20 nomia da escola corroboram para tais fragilidades.

21 **123.** Considerando estas avaliações, tanto o Plano Nacional quanto  
22 o Estadual, foram ignorados pelos governos Temer/Richa e Bolsonaro/Ra-  
23 tinho Jr., enquanto articuladores das políticas educacionais e do investi-  
24 mento necessário na superação dos desafios da educação pública de qua-  
25 lidade e universal.

26 **124.** Além do modelo gerencial privatista adotado e sustentado em  
27 princípios técnicos para alcançar as metas sem o compromisso com a qua-  
28 lidade socialmente referenciada, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016,  
29 revogada em 2023, impôs à sociedade brasileira o congelamento dos gas-  
30 tos públicos, com a projeção de redução gradativa do investimento per  
31 capita em educação, por um período de 20 anos. Somente essa medida  
32 eliminou a possibilidade de cumprimento de várias metas estabelecidas  
33 no PNE, assim como de diversas metas dos planos estadual e municipais  
34 de educação.

35 **125.** O governo Lula retoma a política de participação social e mobili-  
36 za a sociedade civil para debater e propor políticas nos diversos temas da  
37 administração pública, por meio das conferências nacionais, precedidas  
38 de conferências municipal e estadual.

39 **126.** O acúmulo dos debates e propostas na Conape foi fundamental  
40 para a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada de 28 a 31 de

janeiro de 2024, com ampla participação de educadoras e educadores de todo o Brasil, com a aprovação de um documento síntese que incorporou propostas progressistas e defesas históricas como a aplicação de 10% do PIB para educação, gestão democrática, valorização profissional, educação inclusiva, antirracista, diversa e plural.

**127.** A CNTE e suas afiliadas, dentre elas a APP-Sindicato, acompanharam o processo de elaboração do novo PNE, na defesa da aprovação do documento na integralidade, monitorando avanços, retrocessos e realizando diálogo, articulações, mobilizações e proposições de emendas na garantia de pautas fundamentais como o financiamento, gestão democrática e valorização.

**128.** O novo Plano Nacional de Educação, aprovado no Senado em 25 de março de 2026 foi sancionado pelo presidente Lula em 14 de abril de 2026. Resultado da Conae/2024 e de diálogo intenso da CNTE na perspectiva de garantir pautas históricas como o financiamento da educação, com metas de investimento de 7% até o sexto ano de vigência do plano e 10% até o final da vigência; valorização profissional com prazos definidos de aprovação de piso salarial nacional para todos os profissionais da educação; redução de contratos temporários e fortalecimento da gestão democrática.

**Propostas:**

**129.** - Articulação democrática dos diferentes entes federados (governos federal, estaduais e municipais) visando a integração entre seus planos de educação, consolidando o sistema articulado conforme os artigos 205, 206 e 211 da Constituição Federal, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96;

**130.** - Consolidação dos Fórum Nacional, Estadual e dos Fóruns Municipais de Educação, com atribuições de proposição, acompanhamento, avaliação, no sentido de reorientar as políticas educacionais e implementar o PNE, o PEE e os PME, com a participação democrática de representantes da sociedade civil organizada;

**131.** - Construção do PEE e PME com participação democrática para encaminhamento à Assembleia Legislativa e Câmaras Municipais, com a necessária presença das organizações e entidades da sociedade civil organizada que representem a comunidade educacional e especialmente os interesses da educação pública, com o objetivo de apresentar e aprovar a Lei de Sistema.

## 2.5. Conselho Estadual de Educação

**132.** O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) é o órgão deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador da educação no Paraná. Deve funcionar como instância de articulação entre o poder público e a sociedade civil. Ele deve ter participação ampla da sociedade e, em especial, da comunidade escolar e, por isso, precisa ser reformulado na composição e forma de escolha de seus membros.

**133.** A atual composição do CEE tem várias (os) conselheiras (os) que são cargos de confiança do governo, comprometendo a própria função do conselho como órgão normativo. Isso é contraditório e, no mínimo, imoral, pois quem executa a norma não pode também normatizar e guardar a legislação. Ao mesmo tempo, a representação de trabalhadoras e trabalhadores da educação básica foi excluída do atual mandato.

**134.** Diante de um cenário de desmonte da educação enquanto um direito social, vivenciamos uma avalanche de normas educacionais sendo modificadas e outras criadas a sabor da política privatista do governo Ratinho Jr., bem como o crescimento do número de conselheiras(os) ligadas(os) diretamente à rede privada de ensino.

**135.** É fundamental que o CEE seja um espaço de representatividade e que tenha sua autonomia institucional e financeira garantida pela Lei do Sistema, pois somente assim teremos um órgão de Estado e não de governo. Igualmente importante é que uma nova Lei de Sistema regule a composição do Conselho para ser democrático e contemple a sociedade organizada, não representando apenas os interesses do executivo estadual.

### Proposta:

**136.** Consolidação do Conselho Estadual como órgão deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador do sistema estadual de educação pública, atendendo os preceitos da constituição estadual de autonomia e representatividade que será expressa na sua composição, compreendendo: um terço indicado pelo poder executivo, um terço indicado pelas entidades estaduais representativas das(os) trabalhadoras(es) da Educação Básica e Superior e um terço indicado pelas entidades estudantis e outras que representam a sociedade civil organizada, ligadas à educação.

## 2.6. As Conferências de Educação

**137.** As Conferências Nacional, Estaduais e Municipais de Educação são importantes instrumentos de participação popular na elaboração e fiscalização das políticas públicas. São ferramentas que possibilitam a participação de diferentes segmentos e setores que estão envolvidos com a educação. Elas são indutoras das políticas educacionais.

**138.** A primeira Conae aconteceu em 2010 e a segunda repetiu-se em 2014. As reflexões resultantes norteiam o debate de construção do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais. Garantiu-se, na lei do PNE, a realização de duas novas Conferências Nacionais durante a vigência do Plano.

**139.** Ocorre que, com a instauração do golpe de 2016 e as mudanças ocorridas no MEC, de orientação mercantilista, estabeleceram-se novas regras para a composição do Fórum Nacional de Educação e ocorreu a alteração nas atribuições de competência pela realização das CONAEs, deixando de ser de responsabilidade do Fórum Nacional e sendo da Secretaria-Executiva do Ministério da Educação. Foram atos golpistas de intervenção de um governo que se estabeleceu por um ato igualmente golpista. Várias entidades do campo popular e progressista, entre elas a CNTE, manifestaram-se veementemente contrárias aos atos intervencionistas.

**140.** Foram estas entidades que, numa atitude de resistência, de agravo às políticas antidemocráticas instauradas a partir do governo Temer e de intervencionismo estatal na realização da Conae/2018, reuniram-se em torno do Comitê Nacional de Luta em Defesa da Educação Pública, resolveram romper com o FNE golpista, convocar a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape 2018) na cidade de Belo Horizonte (MG) e constituir o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Em 2022, durante o governo Bolsonaro, outra Conferência Popular foi realizada em Natal (RN) com o lema “Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social: nenhum direito a menos e em defesa do legado de Paulo Freire”.

**141.** As CONAPes constituíram-se em instrumentos na defesa dos avanços e dos espaços de interlocução conquistados após décadas de muita luta e na reafirmação do compromisso de entidades do campo democrático-popular com uma educação verdadeiramente transformadora que esteve sob ameaça no governo Temer e Bolsonaro. Elas representaram um espaço fundamental de mobilização, organização e resistência neste período antidemocrático, mantendo a luta em defesa da educação pública e das pautas históricas de educadoras(es) brasileiras (os).

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01           **142.** A APP-Sindicato desempenhou um papel central na articulação  
02 e construção das CONAPes no Estado do Paraná, mobilizando todas as  
03 regionais a partir dos Núcleos Sindicais, reafirmando a defesa na recons-  
04 tituição da composição original do Fórum Nacional de Educação e com  
05 garantia da democracia e autonomia do próprio Fórum e, assim, refutan-  
06 do veementemente o ato intervencionista do desgoverno Bolsonaro, de  
07 descaracterização na composição do FNE.

08           **143.** Com a eleição do governo Lula, foram retomados os instrumen-  
09 tos de gestão democrática. A portaria 248 de março de 2023 recompôs o  
10 Fórum Nacional de Educação e restabeleceu a participação da sociedade  
11 civil no acompanhamento e formulação das políticas educacionais. Em ja-  
12 neiro de 2024, o Fórum Nacional de Educação organizou, com a participa-  
13 ção importante dos movimentos sociais, sindicatos e demais agentes da  
14 sociedade civil, uma nova edição da Conferência Nacional de Educação.  
15 Foi uma CONAE histórica, marcando a retomada da participação popular,  
16 reforçando as premissas e defesas realizadas nas CONAPes e imprescin-  
17 dível para a reconstrução das políticas educacionais brasileiras, principal-  
18 mente para a formulação do novo Plano Nacional de Educação.

19

## 20 **Proposta:**

21

22           **144.** - Realização de Conferências Municipais, Regionais e Estadual de  
23 Educação conforme previsto nos Planos Nacional e Estadual de Educa-  
24 ção, com a participação, de forma democrática, de delegações das es-  
25 colas e da sociedade civil - garantindo a dispensa do trabalho na escola  
26 das(os) trabalhadoras(es) - como instâncias de debates, proposições,  
27 avaliação e deliberação das diretrizes para a ação educacional no esta-  
28 do, que realmente atendam a todas as necessidades educativas.

29

## 30 **2.7. Gestão Democrática da Escola**

31

32           **145.** A escola, como espaço coletivo e de desenvolvimento humano,  
33 é a essência de sua existência. Sua democratização implica no exercício de  
34 participação na tomada de decisões com o envolvimento da comunidade  
35 escolar. É um processo que se constrói coletivamente e deve considerar  
36 a especificidade e a história de cada escola, além da necessidade de con-  
37 siderá-la como espaço de contradições e diferenças, o que nos leva ao  
38 constante exercício da pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças,  
39 garantindo a liberdade de expressão e a vivência de processos democráti-  
40 cos que se efetivam no dia a dia.

- 146.** Nesse modelo, a gestão escolar não se resume ao poder de comando de quem a dirige, mas se configura como espaço de cidadania em que professoras e professores, funcionárias e funcionários, estudantes, famílias, organismos sociais da comunidade escolar sejam ativos na definição e avaliação do que se define como problemas a serem enfrentados e no planejamento das ações a serem implementadas. Isso fortalece as escolas e a política educacional como parte da comunidade. A gestão é mais um mecanismo dentre os demais necessários à democratização da educação. 01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08
- 147.** Eleições diretas para escolha das(os) dirigentes escolares, conselhos escolares, APMFs, grêmios estudantis e a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos são instrumentos da gestão democrática. A efetivação deles constitui um aprendizado político-pedagógico cotidiano e requer a implementação de novas formas de decisão, organização e participação coletivas, interna e externamente à escola. 09  
10  
11  
12  
13  
14
- 148.** Por sua vez, a gestão dos meios, nos órgãos administrativos e também na escola pública, deve ser reformulada e adequada de modo que seja submetida à natureza educativa e específica da escola pública. Por esta razão, em nenhuma hipótese, deve ser administrada e organizada empresarialmente, com racionalidade meramente financeira, e sim, que atenda às necessidades educativas. A racionalidade empresarial não serve para a escola pública. 15  
16  
17  
18  
19  
20  
21
- 149.** A escola é parte de um sistema educacional e de um ordenamento político maior, portanto, não pode ser pensada isoladamente, mas nas tessituras dessas relações. Uma escola que se pretende pública é produto de uma concepção democrática e pública de gestão, cujo horizonte é o bem comum e a prestação de serviços com qualidade à comunidade. 22  
23  
24  
25  
26
- 150.** Quando a escola atende a interesses particulares e mercantis, está longe de ser um instrumento democrático e se constitui em mecanismo de burocratização e reprodução da lógica do poder estabelecido. A burocratização consolida-se a partir do controle, disciplinamento, punição e dominação das estruturas institucionais – como os Núcleos Regionais da Educação ou as próprias direções de escola – sobre as(os) educadoras(es) e estudantes. Tratam-se de relações verticalizadas, baseadas no princípio de um autoritarismo do tipo superior-subordinada(o) e de estabelecimento e cumprimento de metas. 27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35
- 151.** Para organizar o controle sobre a escola e suas/seus sujeitas/ sujeitos na perspectiva da gestão por metas e resultados, a partir de interesses privatistas, o governo Ratinho Jr. (PSD) avançou com inovações e normativas que levaram a alterações do modelo de gestão escolar, reafirmando seu compromisso neoliberal. 36  
37  
38  
39  
40

01 **152.** Ratinho Jr. não atuou apenas na produção de uma educação  
02 neoliberal. Ele também agiu para impor o modelo de escolas militarizadas,  
03 impondo a pedagogia dos quartéis a três centenas de escolas estaduais.  
04 Proporcionalmente, é a rede estadual que mais tem escolas nesse modelo  
05 no país. As escolas militarizadas constituem um ataque direto à gestão  
06 democrática escolar.

07 **153.** A militarização da rede estadual teve início no ano de 2020, com  
08 a Lei 20.338/2020. Mesmo com amplos debates e denúncias no âmbito  
09 político e jurídico, o governo do Paraná manteve e ampliou o programa  
10 em 2022 com a atualização da legislação estadual. As leis vigentes (Lei  
11 21327/2022 e Lei 22.741/2025) dão formalidade ao Programa Colégios Cívico-  
12 Militares do Paraná para as instituições de ensino da rede estadual de  
13 educação básica no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação  
14 Profissional e na Educação em Tempo Integral.

15 **154.** Isso representa uma alteração no modelo educacional, integran-  
16 do a própria gestão da escola. Temos uma rede estadual que agrega 345  
17 Colégios Cívico-Militares, 880 monitores, 11.579 turmas e 190.144 estu-  
18 dantes. Neste modelo, a equipe diretiva da escola conta com composição  
19 mista entre educadoras(es) do quadro próprio e militares integrantes do  
20 Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV), para atuarem  
21 nas atividades de natureza cívico-militar.

22 **155.** Além de não haver a eleição das direções, a escola passa a ter  
23 um regimento próprio com muitas restrições à participação da comuni-  
24 dade escolar e se alteram as relações de poder no interior dos estabeleci-  
25 mentos educacionais, concentrando mais poderes às direções de escola,  
26 monitores e estudantes chefes de turma, na perspectiva de uma organiza-  
27 ção hierarquicamente disciplinada.

28 **156.** A militarização compromete severamente a gestão democrática  
29 ao impor normas rígidas de conduta que vão desde como devem ser a ves-  
30 timenta e o corte de cabelos para estudantes até como deve ser a postura  
31 das(os) professoras(es). Além disso, a presença militar busca estabelecer  
32 um consenso passivo entre educandas(os) e educadoras(es) silenciando o  
33 movimento estudantil, sindical e restringindo a autonomia pedagógica. A  
34 disciplina hierárquica militar substitui o diálogo e a construção coletiva de  
35 regras, elementos centrais de uma educação democrática.

36 **157.** A lei estabelece que a seleção das instituições de ensino a se-  
37 rem militarizadas será por meio da realização de consulta pública, cujo  
38 quórum para sua validade será de maioria absoluta dos integrantes da  
39 comunidade escolar. Em casos de quórum não atingido, a decisão caberá  
40 ao Secretário de Estado da Educação. Assim, como no Programa Parceiro

da Escola, que na prática, privatiza as escolas públicas, a consulta à comunidade escolar é um verniz democrático ao caráter autoritário do governo.	01 02
<b>158.</b> No caso do Programa Parceiro da Escola, também formalizado por Lei Estadual (Lei 22.006/24), há a transferência de recurso público para a empresa privada com fins lucrativos para a função de gestão escolar e a falsa ideia de que a gestão administrativa e financeira se dissocia da gestão pedagógica e de que os métodos empresariais devem ser adotados na escola pública. São ao todo 96 escolas privatizadas pelo Programa, sendo que apenas 11 delas a comunidade disse sim à privatização, as demais foram à revelia da comunidade escolar.	03 04 05 06 07 08 09 10
<b>159.</b> Embora o governo argumente que a terceirização permite às direções escolares focar exclusivamente no aspecto pedagógico, a medida esvazia o papel do gestor escolar e da comunidade. A gestão financeira e administrativa, historicamente debatida nos Conselhos Escolares, é regida por contratos e metas de desempenho empresarial, e as empresas agem no educacional à revelia da direção pedagógica.	11 12 13 14 15 16
<b>160.</b> A política educacional do governo Ratinho Jr. no Paraná tem promovido uma reestruturação gerencialista e autoritária da rede pública de ensino. Sob o pretexto de eficiência administrativa, melhoria de infraestrutura e disciplina, o estado tem sistematicamente desmantelado os mecanismos de gestão democrática construídos nas últimas décadas. A escola pública, que deveria ser o laboratório de vivência democrática e cidadã, transforma-se progressivamente em um espaço de gestão verticalizada, onde a comunidade escolar é destituída de sua voz e de seu poder de decisão.	17 18 19 20 21 22 23 24 25
<b>161.</b> A ampliação dos métodos empresariais, de eficiência, de obtenção de resultados, de meritocracia, de otimização e desumanização e com absoluto controle que se estabelece por relações verticais e burocratizadas, tem sido responsável pelo adoecimento psicológico, emocional e físico da categoria. A escola pública e a gestão democrática são sinônimos e devem ser defendidas com medidas efetivas. Assim, os programas de privatização e militarização não podem avançar na rede estadual, devendo ser extintos.	26 27 28 29 30 31 32 33 34
<b>Propostas:</b>	35 36
<b>162.</b> - Garantir, na organização e gestão das escolas, nas instituições públicas ou conveniadas e nos sistemas de ensino estadual e municipais, nos diferentes níveis e modalidades, procedimentos e formas democráticas de modo a combater e superar quaisquer formas de	37 38 39 40

01 discriminação e perseguições políticas às (aos) profissionais da edu-  
02 cação, inclusive a prática do bullying e do assédio moral;

03

04 **163.** - Efetivar a autonomia político-pedagógica na gestão das esco-  
05 las, assegurando poder de decisão administrativa, salvaguardadas as  
06 responsabilidades e deveres dos poderes públicos federal, estadual  
07 e municipal, quanto à integral manutenção, melhoria e ampliação da  
08 estrutura física da rede pública escolar;

09

10 **164.** - Considerar, na definição dos critérios de manutenção e desen-  
11 volvimento do ensino, não só a dimensão quantitativa, mas, princi-  
12 palmente, a dimensão qualitativa, fundamentada na natureza e es-  
13pecificidade do trabalho pedagógico escolar, de modo a atender às  
14 reais e diferentes necessidades sociais, considerando-se a localiza-  
15 ção das escolas e o nível socioeconômico de suas comunidades;

16

17 **165.** - Garantir tempo e espaço condizentes às necessidades da es-  
18 cola para realização dos debates e avaliação da efetivação das polí-  
19 ticas educacionais;

20

21 **166.** - Garantia dos processos democráticos ante ao fortalecimento  
22 do papel do Estado no provimento de políticas públicas, combaten-  
23 do a parceria público-privada e o fomento do papel do voluntariado  
24 na escola e sua conseqüente desprofissionalização docente e das(os)  
25 profissionais da educação.

26

### 27 **2.7.1. Eleições de Diretoras(es)**

28

29 **167.** A gestão escolar é medida e avaliada pela atuação de suas di-  
30 reções que, muitas vezes, assumem responsabilidades que deveriam ser  
31 atribuídas à gestão da mantenedora. São diretamente atingidas quando  
32 acusadas pelo fracasso educacional como incompetência administrativa  
33 e pedagógica, como se a ausência de recursos, de autonomia e de con-  
34dições adequadas para operar a escola não fosse resultante da política  
35 adotada pelos gestores governamentais.

36

37 **168.** Para se isentar de questionamentos e de posicionamentos crí-  
38 ticos à política governamental, a Seed adota a prática da ingerência sobre  
39 a escolha das(os) diretoras(es) de escolas, buscando ampliar seu controle  
40 na perspectiva do conservadorismo político e da escola como espaço sem  
autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

- 169.** A escolha das direções escolares pela comunidade é essencial para o desenvolvimento do conceito de participação, fiscalização e controle social. É parte fundamental do exercício democrático de cidadania. Por esta razão, a APP-Sindicato esteve à frente de muitas lutas em defesa da eleição de diretoras(es) de escola, contra muitas investidas dos governos para limitar as escolhas democráticas das comunidades.
- 170.** A consulta à Comunidade Escolar para a designação das direções na rede estadual, regulamentada pela Lei 18590/2015, passou por diversas mudanças de intensificação de pressão e constantes assédios. Em 2023, foi aprovada a lei que segue vigente – Lei 21648/2023 – que estabelece o processo de habilitação e seleção, definindo como critérios a participação, conclusão e aprovação no curso de formação de gestoras(es) ofertado pela própria Seed.
- 171.** A Lei excetua da consulta à comunidade as instituições de ensino: I - cívico-militares; II - instituições de ensino de educação integral; III - participantes do Programa Parceiro da Escola. Uma vez que, nestas unidades escolares, a Seed estabeleceu outros meios de seleção, com credenciamento específico - EDITAL N.º 17/2026 – GS/Seed. Hoje, das 2.087 escolas estaduais, 345 são Escolas Cívico-Militares, 96 escolas privatizadas pelo Programa Parceiro da Escola e 408 escolas em Tempo Integral estão excluídas do processo de eleição de direção por meio de Consulta à comunidade escolar. Daí dizer que o projeto educacional de Ratinho Jr. não é apenas liberalizante, como também é um projeto autoritário, que esvazia o papel democrático das comunidades na escolha de suas/seus dirigentes.
- 172.** Uma das etapas para a habilitação para se tornar elegível é a avaliação, mediante prova sobre o conteúdo do curso da Seed. Ou seja, quanto mais atrelada(o) à política educacional da gestão do governo Ratinho Jr., mais apta(o) para a função. Outra etapa é possuir curso superior completo. Há ainda uma pré-seleção feita pela Secretaria, antes da realização da consulta à comunidade, ou seja, é um falso processo democrático, ou uma falsa gentileza de quem quer fazer propaganda de algo diverso ao que executa.
- 173.** Somam-se critérios que impedem que funcionárias(os) de escola ocupem a função de direção escolar. A APP-Sindicato tem lutado intensamente pelo reconhecimento das(as) funcionárias(os) de escola como educadoras(es) e conhecedoras(es) da realidade da escola e que, portanto, devem ter acesso à formação contínua e cargos de direção.
- 174.** Em dezembro de 2025, após o processo de habilitação e seleção realizado pela Seed, com etapa eliminatória, as pessoas já selecionadas foram submetidas a consulta à comunidade e assumiram a função no início

01 do ano letivo de 2026. Segundo dados da Secretaria, participaram 1.452  
02 candidatas(os) habilitadas(os) a ocupar o cargo de direção em 1.115 colé-  
03 gios da rede estadual de ensino.

04 **175.** A(o) diretora/diretor empossada(o) indicará a(o) diretora/diretor  
05 auxiliar e a(o) secretária(o) escolar. Todas(os) têm até seis meses após sua  
06 nomeação para participar do curso de gestão indicado pela própria Seed.

07 **176.** Em caso de não cumprimento das atribuições e competências im-  
08 postas, a manutenção da função diretiva estará submetida à decisão de uma  
09 comissão paritária, constituída por três membros designadas(os) pela Secre-  
10 taria de Educação. Uma mudança em relação às leis anteriores é eliminar a  
11 participação do Conselho Escolar para os casos de afastamento das direções.

12 **177.** Outra “inovação” da Seed foi a criação, em 2023, do Banco de  
13 Talentos. Por meio de editais de credenciamento, é realizada a abertura  
14 de inscrições para a composição do cadastro de reserva destinado ao pro-  
15 vimento de interventora/interventor para os casos nos quais a Secreta-  
16 ria exerce seu poder de substituição, sem a realização de novas eleições,  
17 como ocorria em casos de afastamentos definitivos da função.

18 **178.** Uma vez ocupando a função, a direção escolar passa a ser ava-  
19 liada por meio de resultados métricos. As direções se veem submetidas  
20 às atribuições gerais quanto ao controle do uso das ferramentas e tecno-  
21 logias, para atendimento às metas de índices, frequência, utilização das  
22 plataformas de ensino e observação de sala de aula. Há, por parte das  
23 chefias de NRE e da própria Seed um processo de assédio com vistas ao  
24 total controle sobre a atividade pedagógica da escola. O Decreto 7943/21  
25 deu contornos ainda mais irretocáveis ao processo de autoritarismo im-  
26 posto pelo governo, ao determinar que é função da direção de escola a  
27 observação de sala de aula e a presidência da APMF. A gestão escolar,  
28 em vez de se constituir como um fundamento de democratização das re-  
29 lações escolares, tem sido utilizada pela Seed como mais um dispositivo  
30 de regulação e conformidade aos interesses administrativos e políticos na  
31 busca por índices e resultados.

32 **179.** A Seed intensificou, na gestão do governo Ratinho Jr., as me-  
33 didas de controle e responsabilização sobre as direções, de forma que  
34 muitas direções eleitas pela comunidade escolar não venham a se manter  
35 nos cargos. Diversos procedimentos de vigilância e punição são atribuídos  
36 a quem não se alinha às políticas educacionais do governo, com afasta-  
37 mentos temporários ou definitivos da direção, que acabam provocando  
38 adoecimento das pessoas atingidas.

39 **180.** Há um avanço do movimento de regressão dos princípios demo-  
40 cráticos, particularmente no que se refere aos processos de escolha de dire-

toras(es) nas escolas estaduais e municipais. A fragilização desses processos seletivos sinaliza não apenas uma alteração administrativa, mas uma reflexão mais ampla no entendimento da gestão educacional, que procura se distanciar de princípios democráticos e participativos, fortalecendo modelos mais centralizadores e gerencialistas com a lógica empresarial capitalista.

**181.** Sob a tutela da vigilância e do medo, aos poucos a gestão democrática vai morrendo nas escolas públicas paranaenses. Para que ressurgir, faz-se necessária a extinção dos programas de privatização e militarização e a retomada participativa e democrática das eleições para direções de escola, para toda a rede, inclusive nas escolas integrais.

### **Propostas:**

**182.** - Garantir processo eleitoral democrático, com participação efetiva da comunidade escolar em todas as escolas públicas, com eleição direta para direção nos diferentes níveis e modalidades, em todos os estabelecimentos de ensino, independentemente de sua forma jurídica constitutiva, como mecanismo de gestão democrática;

**183.** - Ampliar e aprofundar o debate acerca da universalidade do voto no processo eleitoral democrático, assim como da recondução e do tempo de mandato para diretoras(es) e vice-diretoras(es) das escolas públicas e conveniadas;

**184.** - Garantir a prática de direção colegiada como método de articulação e aprimoramento da gestão democrática e participativa, melhorando o desempenho das funções administrativas, financeiras e pedagógicas;

**185.** - Garantir instrumentos que exercitem a participação democrática na escola como assembleias, conferências, grêmios, visando a construção de uma cultura escolar emancipatória e de participação de todos os segmentos da escola;

**186.** - Revogar a privatização da gestão escolar.

### **2.7.2. Conselho Escolar**

**187.** O conselho escolar é um órgão colegiado, organizado para promover a democracia no interior da escola. É a maior instância da gestão

01 escolar porque tem como funções discutir, aconselhar, deliberar e nor-  
02 matizar as questões mais importantes do cotidiano escolar. No conselho,  
03 as(os) representantes dos diferentes segmentos – familiares, professo-  
04 ras(es), funcionárias(os), estudantes, direção e equipe pedagógica – reú-  
05 nem-se para decidir as questões pedagógicas, administrativas e financei-  
06 ras, definindo a política de ação da escola.

07 **188.** A legislação, no âmbito federal e estadual, define que a gestão  
08 da educação pública deve se pautar na gestão democrática. Entre elas, a  
09 Constituição Federal que, no artigo 206, inciso VI, apresenta um conjunto  
10 de princípios que devem estruturar o ensino no país. Também a LDB (Lei  
11 9.394/96) aponta para a gestão democrática no ensino público, especial-  
12 mente no seu artigo 3º, inciso VIII. No Paraná, a Constituição Estadual e  
13 muitas Leis orgânicas de municípios afirmam que a educação pública deve  
14 se pautar pela democracia.

15 **189.** Os conselhos escolares no estado do Paraná foram criados atra-  
16 vés da Deliberação 20/91, do Conselho Estadual de Educação, como um  
17 dos meios para efetivar a gestão democrática. A Deliberação 20 contém  
18 as normas de funcionamento e estabelece que o Conselho é o órgão co-  
19 legiado máximo de decisões e deve abranger representação de toda a co-  
20 munidade escolar, reforçando o princípio constitucional da democracia. É  
21 o mesmo que defende a Deliberação 02/2018 ao estabelecer o Conselho  
22 Escolar como órgão colegiado máximo de gestão que tem funções deli-  
23 berativa, fiscal, mobilizadora, consultiva e avaliativa e é responsável por  
24 assegurar a gestão democrática das ações pedagógicas, financeiras e dis-  
25 ciplinares da instituição de ensino.

26 **190.** Esta instância está limitada às condições concretas em que se  
27 encontram estruturadas as nossas escolas. Não há tempo suficiente para  
28 a realização de reuniões com os segmentos da escola, não há a cultura de  
29 participação por parte das pessoas da comunidade escolar (pais e mães,  
30 estudantes, professoras(es), equipe pedagógica e funcionárias(os).

31 **191.** Cabe ressaltar também que não interessa ao atual governo que  
32 os conselhos funcionem de forma democrática, mas que cumpram apenas  
33 o papel burocrático, já que para muitas situações, a gestão democrática é  
34 fiadora de projetos e programas de conveniamento com agências financia-  
35 doras nacionais e internacionais. Na prática, o que estamos presenciando  
36 é o esvaziamento da atuação do Conselho Escolar, pois as decisões estão  
37 centralizadas na secretaria, retirando a autonomia da escola e dessa impor-  
38 tante instância de deliberação, como na aprovação do Calendário Escolar.

39 **192.** Ainda há, por parte das escolas, o desafio de reconhecerem o pa-  
40 pel dos Conselhos Escolares na efetivação da gestão democrática, de criar

uma cultura participativa e, sobretudo, de compromisso com a educação pública. Democracia efetiva-se no exercício cotidiano, no enfrentamento ao autoritarismo e deve contribuir para transformar a cultura instaurada. Não há mudança, luta ou transformação que não seja com o nosso esforço, com a organização das(os) trabalhadoras(es) e o conselho escolar é um instrumento para isso.

### **Propostas:**

**193.** - Fortalecimento dos conselhos escolares como instância máxima de direção, de forma a deliberar sobre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas, com plano de formação continuada das(os) suas/ seus integrantes;

**194.** - Instituição de reuniões periódicas extensivas à comunidade escolar, previstas em calendário escolar mediante convocação, com pauta das reuniões a serem realizadas, de forma a possibilitar e qualificar suas/ seus integrantes, com a posterior publicação em edital das deliberações;

**195.** - Incorporação das assembleias comunitárias escolares na estrutura de decisão e planejamento escolar, como forma de ampliação e democratização das decisões a serem definidas no regimento escolar e do Projeto Político Pedagógico como instrumento vivo e em movimento na escola;

**196.** - Garantia de eleição autônoma da presidência do conselho escolar e que as(os) representantes dos conselhos escolares sejam eleitas(os) por seus pares, assegurando a paridade entre os segmentos da escola e que as(os) eleitas(os) tenham permanente relação com as(os) representadas(os), inclusive com reuniões periódicas, previamente divulgadas e abertas à comunidade escolar;

**197.** - Que o Conselho Escolar seja o gestor dos recursos públicos no âmbito dos estabelecimentos de ensino.

### **2.7.3. Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)**

**198.** A APMF é considerada uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. É responsável pela captação e gerenciamento de re-

01 cursos para escolas e é definida pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvol-  
02 vimento da Educação - como Unidade Executora Própria, isso significa que  
03 a associação é a entidade responsável por receber, gerir e prestar contas  
04 dos recursos financeiros federais transferidos diretamente para a escola.

05 **199.** Muitos dos recursos de programas estaduais e federais são ge-  
06 renciados pela APMF. Porém, queremos inverter essa lógica, pois enten-  
07 demos que gerenciar recursos é uma tarefa para o Conselho Escolar, onde  
08 pais e mães também participam, assim como professoras(es), funcioná-  
09 rias(os), equipes pedagógicas e estudantes.

10 **200.** Considerando os limites e possibilidades do processo de demo-  
11 cratização da educação e do próprio Estado brasileiro, a APMF deve ter  
12 uma característica mais democrática e pedagógica, para além do que es-  
13 tatutariamente a define como unidade executora. As decisões, sejam elas  
14 administrativas ou financeiras (como a compra de materiais didáticos ou  
15 suporte a projetos culturais e esportivos), têm efeito direto no cotidiano  
16 da escola e, portanto, têm ação pedagógica e estão, na prática, viabilizan-  
17 do a execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

18 **201.** Embora a gestão financeira e a gestão pedagógica sejam fre-  
19 quentemente tratadas como dimensões distintas no cotidiano escolar,  
20 elas são, na realidade, faces de uma mesma moeda. A destinação de re-  
21 recursos financeiros não é um ato neutro; é uma decisão política e pedagó-  
22 gica que reflete as prioridades da instituição de ensino. Isto exigirá das(os)  
23 representantes, eleitas(os) democraticamente, que compreendam seu pa-  
24 pel nesta e em outras instâncias decisórias, no sentido de transformar as  
25 práticas escolares, principalmente do ponto de vista pedagógico.

26 **202.** O Decreto Governamental 7.687/21 está na contramão da ges-  
27 tão democrática ao definir um novo estatuto da APMF. O documento es-  
28 tabelece que a(o) diretora/diretor da instituição de ensino passa a atuar  
29 como presidente nata(o) da associação, enquanto a(o) diretora/diretor au-  
30 xiliar assume a condição de vice-presidente nata(o).

31 **203.** A análise do Decreto revela uma profunda contradição com o fato  
32 de a APMF ser, intrinsecamente, uma instância pedagógica da escola. Como  
33 discutido anteriormente, a gestão administrativa e financeira não é neutra;  
34 ela tem impacto direto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na qualidade  
35 do ensino. A contradição manifesta-se de duas formas principais: primeiro,  
36 esvazia-se o currículo oculto da democracia - quando se observa que a asso-  
37 ciação não pode eleger sua/seu própria(o) presidente, a lição prática sobre  
38 democracia e participação cidadã é severamente prejudicada; e segundo,  
39 separa-se artificialmente o financeiro do pedagógico, tratando a associação  
40 como um mero "caixa" ou departamento financeiro auxiliar.

**204.** Quando a comunidade perde o protagonismo na escolha de suas lideranças e a capacidade de influenciar efetivamente os rumos pedagógicos que esses recursos financeiros viabilizam, torna a APMF um apêndice burocrático da administração escolar, há a supressão de um importante mecanismo de participação popular e exercício democrático no interior da escola e, desta forma, há também um esvaziamento da gestão democrática escolar.

**Propostas:**

**205.** - Fortalecimento do papel político-pedagógico democrático participativo e administrativo dos conselhos escolares, de modo a, gradativamente, exercer a função não somente de representação para tomadas de decisão, como de gerenciamento dos recursos provenientes das políticas públicas, exercendo em conjunto com a APMF, o controle social do financiamento;

**206.** - Garantia de que todos os cargos de diretoria sejam ocupados somente por integrantes efetivas(os) da APMF, eleitas(as) em Assembleia Geral convocada especificamente para este fim.

**2.7.4. Grêmios Estudantil**

**207.** O Grêmio é um dos espaços de representação das(os) estudantes na escola – talvez o mais importante, configurando-se como instrumento da gestão democrática e dos desejos e expressão das reivindicações das(os) estudantes. A Lei Federal 7398/1985 e a Lei Estadual 10054/1995 garantem a sua livre organização. Já o Plano Estadual de Educação do Paraná - 2015-2025 -, Meta 19, estratégia 19.3, estimula a formação e o fortalecimento da organização estudantil, inclusive com espaço adequado e estrutura para a sua ação articulada com o Conselho Escolar por meio das suas representações, respeitando sua autonomia.

**208.** A experiência democrática faz parte da formação humana e a consolidação dos Grêmios é, neste sentido, um importante processo pedagógico. As(os) estudantes vivenciam, no período de eleição, a construção de uma chapa, constroem coletivamente planos de governo, pautados nos anseios próprios; participam do pleito eleitoral e, posteriormente, dirigem o Grêmio. Assim, o Grêmio Estudantil constitui um meio de participação política das(os) estudantes na vida escolar, favorecendo a formação para a participação política maior, tornando-se um espaço

01 de discussão, criação e tomada de decisões acerca do processo escolar,  
02 bem como fortalece relações a respeito de direitos, deveres e convivên-  
03 cia comunitária.

04 **209.** No entanto, esta dimensão política é obscurecida nas propos-  
05 tas da Seed. A orientação 002/2025 e o Referencial para Elaboração do  
06 Regimento Escolar da Educação Básica - 2026 descaracterizam a função  
07 do Grêmio Estudantil como uma instância política da gestão democrática  
08 e participação estudantil. O grêmio deixa de ser uma instância de repre-  
09 sentação política das(os) estudantes e se torna uma associação de ativi-  
10 dades recreativas, subordinada à aprovação administrativa. Esvaziam-se  
11 os grêmios de seu conteúdo político e os transformam em uma entidade  
12 cultural e esportiva. Esta é uma forma sofisticada de captura institucional.

13 **210.** Ao manter a forma do grêmio (a estrutura, os cargos, as assem-  
14 bleias, as eleições), consegue-se manter o verniz de democracia participa-  
15 tiva para se tornar um instrumento de conformidade, um espaço onde  
16 as(os) estudantes podem se divertir, aprender sobre cultura e esporte,  
17 mas não questionar, reivindicar e transformar a realidade.

18 **211.** A transformação do grêmio em uma associação cultural e espor-  
19 tiva tem consequências pedagógicas graves. As(os) estudantes aprendem  
20 que a política não é um espaço legítimo de atuação estudantil. Aprendem  
21 que sua participação é bem-vinda apenas em atividades culturais e es-  
22 portivas. Aprendem, implicitamente, que questionar decisões da escola,  
23 reivindicar mudanças, mobilizar-se em torno de causas políticas é inade-  
24 quado. Aprendem que a verdadeira cidadania consiste em participar de  
25 festivais culturais e campeonatos esportivos, não em reivindicar direitos  
26 ou participar das decisões que afetam suas vidas. Esta é uma educação  
27 para a conformidade, não para a emancipação. É uma educação que pre-  
28 para as(os) estudantes para aceitar as estruturas de poder tal como são,  
29 não para questioná-las e transformá-las.

30 **212.** Entendemos que se trata de uma estratégia que retira a inde-  
31 pendência e a autonomia do movimento estudantil, cuja história em todo  
32 o mundo e na América Latina, em especial, é uma história revolucionária,  
33 de enfrentamento direto com o poder autoritário e de proposições avan-  
34 çadas. Os grêmios devem ser concebidos como espaços coletivos, sociais  
35 e políticos, de organização, de participação e de construção de novas rela-  
36 ções de poder na escola. As(os) estudantes organizadas(os) coletivamente  
37 por meio dos grêmios têm mais chances de questionar as relações hie-  
38 rarquizadas. A autonomia e independência do movimento estudantil em  
39 nosso país é um patrimônio histórico e dele não podemos abrir mão.

40

<b>Propostas:</b>	01
	02
<b>213.</b> - Fortalecer e garantir o direito à livre organização das(os) estudantes, nos diferentes níveis e modalidades, por meio de entidades representativas e autônomas, os grêmios estudantis, conforme o disposto na lei federal;	03 04 05 06 07
<b>214.</b> - Fortalecimento do Grêmio Estudantil como principal órgão de representação das(os) estudantes na instituição de ensino. Que se garantam processos autônomos de decisão acerca das questões culturais, políticas e sociais que envolvam a escola e se estabeleça plano de formação continuada das(os) suas/seus integrantes, sendo extensiva às(aos) representantes de turmas, respeitando formações e posicionamentos políticos combinados ao processo da gestão democrática escolar. Que seja disponibilizado espaço físico adequado para o desenvolvimento de suas atividades.	08 09 10 11 12 13 14 15 16 17
<b>2.7.5. Regimento Escolar</b>	18
	19
<b>215.</b> O Regimento Escolar é aquele que estrutura, define, regula e normatiza as ações do coletivo escolar, haja vista ser a escola um espaço de relações sociais, com suas especificidades e seus conflitos. O regimento é a expressão política, pedagógica, administrativa e disciplinar e deve regular, no seu âmbito, as ações da instituição escolar. Mais do que um documento formal, deve expressar o projeto de escola construído coletivamente, refletindo as relações sociais, os conflitos e as disputas presentes no cotidiano escolar, e deve articular-se ao Projeto Político-Pedagógico e às diretrizes curriculares, garantindo coerência entre a norma e a prática educativa.	20 21 22 23 24 25 26 27 28
<b>216.</b> No portal da Secretaria de Estado da Educação, encontramos o material Referencial para Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica - 2026. Há contradições estruturais neste documento, embora afirme princípios como gestão democrática, inclusão, equidade e participação, as diretrizes que ele contém são de centralização decisória, padronização excessiva, controle por metas e indicadores e ampliação de funções gerenciais da equipe diretiva.	29 30 31 32 33 34 35
<b>217.</b> Observam-se limites importantes como a concentração de atribuições na direção escolar, como a presidência do Conselho Escolar pela direção, reduzindo sua autonomia; a ausência ou fragilidade de instâncias como assembleias escolares e a restrição da participação efetiva de funcionárias(os) e estudantes. Além disso, a incorporação de práticas geren-	36 37 38 39 40

01 ciais — como monitoramento de metas, frequência e desempenho — des-  
02 loca o foco da gestão democrática para uma lógica de responsabilização,  
03 vigilância e controle.

04 **218.** Há também o distanciamento entre o que o documento orienta  
05 de possibilidades, de reflexão e elaboração coletiva e as condições reais de  
06 realização. As(os) trabalhadoras(es) não têm tempo para discussões; faltam  
07 condições de trabalho e não há uma dinâmica que permita implementar  
08 práticas realmente democráticas e participativas. Por exemplo, o regimento  
09 escolar passa por uma leitura de todos os segmentos, inclusive pais e mães,  
10 sendo referendado na assembleia da escola com a comunidade, chamada  
11 especificamente para isso. Quanto tempo efetivo as comunidades escolares  
12 têm para fazer uma discussão fundamentada de um projeto de escola?

13 **219.** Ademais, o atual contexto educacional imposto pela Seed impac-  
14 ta o Regimento, como o uso intensivo de plataformas digitais e monitora-  
15 mento de dados; a ampliação do controle sobre frequência e desempenho;  
16 a presença de modelos cívico-militares com organização hierarquizada e  
17 parcerias público-privadas na gestão escolar. Esses e outros elementos  
18 tensionam a autonomia docente, a participação estudantil e a concepção  
19 democrática de escola. Nesse sentido, o Regimento Escolar não pode se  
20 limitar à reprodução do modelo oficial, sob pena de se tornar um instru-  
21 mento meramente burocrático e legitimador de políticas externas, desvin-  
22 culado das reais necessidades da comunidade escolar.

23 **220.** O documento trata das escolas cívico-militares em vários mo-  
24 mentos. Hoje, na rede estadual, temos 345 escolas militarizadas. Ademais,  
25 a todas as críticas já feitas ao modelo, ele funciona como um indutor de  
26 uma nova racionalidade de gestão, que tende a deslocar a escola pública  
27 de uma lógica democrática-participativa para uma lógica hierárquica-ge-  
28 rencial. Essa racionalidade está presente no documento. O modelo cívico-  
29 -militar introduz uma pedagogia baseada no comportamento, na hierar-  
30 quia - inclusive entre estudantes, como no caso das(os) chefes de turma,  
31 na ordem, na padronização e no controle da conduta. Quando esse mo-  
32 delo ganha legitimidade institucional, ele passa a influenciar práticas dis-  
33 ciplinares regimentais em outras escolas, a reforçar uma visão de escola  
34 voltada ao controle do comportamento, mais do que à formação crítica, e  
35 a tensionar abordagens pedagógicas mais emancipadoras.

36 **221.** Ainda prevê a autonomia das unidades escolares para elabo-  
37 ração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) / Projeto Pe-  
38 dagógico de Curso (PPC) e Regimento Escolar. Mas, na prática, as escolas  
39 acabam adotando tal e qual o modelo apresentado no subsídio, sem uma  
40 efetiva discussão coletiva. Há também aquelas escolas que se veem força-

das a “seguir o modelo”, visto que suas proposições reiteradamente retornam dos NREs para as “devidas adequações”. 01  
02

**222.** O método de sua construção, sem tempo para discussão na escola e sem adequadas condições de trabalho que favoreçam a participação, sem articulação com uma visão político-social e pedagógica maior, aquilo que deveria ser um elemento de reflexão participativa e coletiva, e que, portanto, colabora na gestão democrática, acaba assumindo uma característica formal, para que se cumpram exigências legais. 03  
04  
05  
06  
07  
08

### **Propostas:**

**223.** - Elaboração e revisão do regimento escolar com a participação dos diferentes segmentos da comunidade, respeitando e garantindo as decisões tomadas, os princípios da gestão democrática, a autonomia e deve estar em consonância com a LDB, ECA e código civil e penal e de acordo com a realidade destas mesmas comunidades; 12  
13  
14  
15  
16

**224.** - Garantia das adequadas condições de trabalho, tempo e espaço para que se favoreça a participação e formação de toda a comunidade escolar na elaboração ou revisão dos regimentos escolares. 17  
18  
19  
20

### **2.7.6. Projeto Político Pedagógico**

**225.** A LDB (Lei nº 9394/96), em seus artigos 12, 13 e 14, estabelece a orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar o seu Projeto Político Pedagógico. No estado do Paraná, os marcos legais que orientam a confecção do PPP são a deliberação 02/2018 do Conselho Estadual de Educação e a Instrução 04/2021 da DE-DUC/DPGE/Seed. 21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29

**226.** O PPP está relacionado à concepção e organização do trabalho pedagógico da escola na totalidade, incluindo sua relação com o contexto social, sua visão de sociedade, de ser humano, de sujeitas/sujeitos escolares, do que é ensinar, do que é aprender, os princípios epistemológicos e metodológicos dos conhecimentos escolares. Enfim, procura uma visão da totalidade educacional. Ele compreende as propostas e programas de ações planejadas, para serem executadas e avaliadas em função dos princípios e diretrizes educacionais. Relaciona-se, ainda, às finalidades que cada instituição pretende alcançar, sendo um documento norteador das políticas escolares e também articulador das intenções, das prioridades e das estratégias para a realização da função social da escola. 30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01           **227.** Neste sentido, os PPPs são prospectivos, definem rumos e dão  
02           diretividade à ação pedagógica. Trata-se de uma construção intencional  
03           na busca do compromisso político coletivo, de aproximar o que se tem  
04           como ideia e concepção (teoria) da realidade escolar (prática). Eles não se  
05           apresentam de modo linear e conclusivo, ao contrário, são passíveis de  
06           revisão, atualização e modificação a qualquer tempo. Devem expressar os  
07           resultados, as discussões, as preocupações, as práticas, as possibilidades  
08           e as limitações para o alcance dos objetivos da escola, dos princípios e fins  
09           de um determinado coletivo escolar.

10           **228.** Entretanto, nas escolas, muitas(os) profissionais desconhecem-no,  
11           isto porque nem sempre é construído coletivamente e, muito menos, é con-  
12           sensualizado pela coletividade. Poucas(os) são as(os) envolvidas(os) na sua  
13           construção e reformulação. Em muitas situações, ele é um documento for-  
14           mal, feito para se cumprir exigências legais e burocráticas. Pela ausência de  
15           mecanismos efetivos de participação democrática da comunidade escolar,  
16           o PPP nem sempre é o melhor retrato da realidade e muito menos espelha  
17           aquilo que a comunidade quer com a escola e há uma dissociação entre  
18           aquilo que propõe o Projeto e aquilo revelado nas práticas pedagógicas. O  
19           PPP, a autonomia da escola e a gestão democrática são indissociáveis. No  
20           entanto, a política do vigiar e punir imposta pela Seed, com mecanismos co-  
21           tidianos de controle, como as tutorias, embaixadoras(es), plataformas, CREP  
22           e RCOs, a padronização dos tempos escolares e das ações pedagógicas, en-  
23           tre outros, condiciona o trabalho pedagógico indiferente à vontade e à rea-  
24           lidade das comunidades escolares e descaracteriza a própria concepção de  
25           Projeto Político Pedagógico.

26           **229.** Na gestão Ratinho Jr. – Feder – Roni, o Projeto Político Pedagógi-  
27           co deixou de ser o instrumento de construção coletiva, que considera as  
28           especificidades da comunidade escolar e da cultura da escola. No contex-  
29           to de plataformização e planificação de metas e resultados, o PPP passou  
30           a ser um documento formal, do tipo siga o modelo.

31           **230.** Na proposta de planejamento dos dias pedagógicos deste ano  
32           (2026), a Seed apresenta a questão “a escola que eu sonho”, com a meto-  
33           dologia participativa, questão esta que dialoga com pressupostos da cons-  
34           trução coletiva do PPP, mas ao mesmo tempo materializa a escola dos pe-  
35           sadelos de professoras(es) e funcionárias(os), ampliando os instrumentos  
36           de controle e relativizando cada vez mais o conceito de gestão democrática.

37           **231.** A nossa defesa é recuperar o sentido e a razão do PPP como um  
38           instrumento imprescindível da gestão democrática, que pressupõe a par-  
39           ticipação de todos os segmentos da escola, uma vez que ele é o documen-  
40           to que não só orienta e regulariza as ações pedagógicas, como também as

identifica. O PPP traz em suas formulações uma proposta identitária de escola, de uma determinada escola. Por fim, é um instrumento mobilizador que resgata a organização do trabalho coletivo na escola e é indissociável da gestão democrática.

### **Propostas:**

**232.** - Elaboração e revisão do PPP com a participação e autonomia dos diferentes segmentos da comunidade escolar, garantindo e efetivando as condições de tempo e espaço adequado para a participação da comunidade escolar;

**233.** - Propiciar um processo de formação político-social permanente, a ser desenvolvido nos espaços educativos, intra e extraescolares, que compõem o projeto político pedagógico, possibilitando o fortalecimento da organização e relações democráticas na comunidade escolar e respeitando a produção realizada pelo coletivo escolar;

**234.** - Retomar os instrumentos e mecanismos da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico.

### **2.8. Avaliação Institucional**

**235.** Um aspecto fundamental para a promoção e garantia da gestão democrática é a avaliação, não apenas da aprendizagem, mas também dos fatores que a viabilizam, tais como: financiamento, políticas, programas e ações. A avaliação da educação deve estar embasada por uma concepção formativa que considere os diferentes espaços e sujeitas/sujeitos, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional.

**236.** A avaliação deve ser sistêmica, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extraescolares e intraescolares, que intervêm no processo educativo. É necessário considerar não só o rendimento escolar como “produto” da prática social, mas é preciso que se analise todo o processo educativo, considerando as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos cul-

01 turais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a  
02 qualificação, os salários e a carreira das(os) professoras(es) e funcioná-  
03 rias(es); as condições físicas e equipamentos das instituições educativas;  
04 o tempo diário de permanência da(o) estudante na instituição; os projetos  
05 político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais constru-  
06 ídos coletivamente; o atendimento extraturno às(aos) estudantes; e o nú-  
07 mero de estudantes por professora/professor em todos os níveis, etapas  
08 e modalidades.

09 **237.** Por isso, uma política de avaliação, voltada para a qualidade da  
10 educação, para a democratização do acesso, da permanência, da partici-  
11 pação e da aprendizagem, deve ser entendida como processo contínuo  
12 que contribua para o desenvolvimento das(os) educandas(os), das escolas  
13 e dos sistemas de ensino e não para mero “ranqueamento” e classificação.

14 **238.** A Avaliação Institucional é um instrumento que lança um olhar  
15 sobre todo o processo educativo, oferecendo oportunidade para que os  
16 diferentes segmentos da escola tenham voz. Os objetivos principais são  
17 avaliar o que é realizado, apontar as demandas, repensar o planejamento,  
18 contribuindo para que se avance. O primeiro passo deve ser a avaliação  
19 interna e a autoavaliação.

20 **239.** Devem ser feitas críticas às concepções e práticas avaliativas  
21 autoritárias, verticais, que trabalham com os conceitos de punição e pre-  
22 miação que privilegiam a certificação ou a construção de “ranking” das(os)  
23 melhores professoras(es) e escolas em detrimento da formação e do aper-  
24 feiçoamento dos sistemas. Afastar a possibilidade de uma avaliação au-  
25 toritária permitirá uma avaliação verdadeira, que não vai escamotear os  
26 problemas e sim contribuir para resolvê-los, colaborando para a elevação  
27 da qualidade da educação.

28 **240.** A avaliação institucional, como instrumento de gestão demo-  
29 crática, em todos os níveis e modalidades, deve contribuir para subsidiar,  
30 permanentemente, o processo de tomada de decisões necessárias à exe-  
31 cução do planejamento, em todos os níveis: escolas, NREs e Seed. O Pro-  
32 jeto Político Pedagógico, construído coletivamente, é o principal balizador  
33 da avaliação institucional na escola por permitir a análise do percurso,  
34 retomar objetivos, redimensionar metas, construir novos objetivos e con-  
35 siderar as condições concretas do trabalho educativo na escola.

36 **241.** Nossa defesa sempre é por um sistema de avaliação sistêmico,  
37 compreendendo os resultados escolares como consequência de uma sé-  
38 rie de fatores extra e intraescolares que intervêm no processo educativo  
39 em que se considera a aprendizagem e o consequente rendimento escolar  
40 como produto, não só do conhecimento em si, mas também das práticas

sociais. Nesse sentido, envolve um conjunto grande de variáveis que precisam ser ponderadas: as desigualdades sociais e regionais; os contextos histórico-culturais; a qualificação, os salários e a carreira das(os) educadoras(es); as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência da(o) estudante na instituição; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente e o atendimento extracurricular; o porte de escola e o número de estudantes por professora/professor.

**242.** Defendemos uma política de avaliação voltada para a qualidade da educação na totalidade, para a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem, que deve ser entendida como processo contínuo que contribua para o desenvolvimento humanizante das(os) educandas(os), das escolas e, por que não, dos próprios sistemas de ensino e não apenas para o ranqueamento e responsabilização.

### **2.8.1. Avaliação de Desempenho Docente**

**243.** A política de avaliação de desempenho implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, especialmente a partir da Resolução nº 8232/2022, tem suscitado críticas consistentes por parte da APP-Sindicato.

**244.** A avaliação institucional democrática é compreendida como um processo coletivo, formativo e contínuo, voltado à compreensão da realidade escolar em sua complexidade e à transformação das práticas educativas. A avaliação deve ultrapassar a lógica classificatória e assumir um caráter emancipatório, contribuindo para o desenvolvimento profissional das(os) educadoras(es) e para o fortalecimento do projeto político-pedagógico da escola. Nessa perspectiva, avaliar não é medir desempenho individual, mas compreender processos, identificar condicionantes e construir coletivamente caminhos de melhoria.

**245.** O modelo de avaliação de desempenho proposto pela Seed na Resolução 8232/2022 apresenta caráter predominantemente burocrático e administrativo, ancorado em critérios como assiduidade, pontualidade, produtividade e participação. Tais critérios, além de pouco precisos, são insuficientes para se compreender a complexidade do trabalho docente, reduzindo a avaliação a um procedimento formal vinculado à progressão na carreira. Desse modo, esvazia-se sua dimensão pedagógica e formativa, transformando-a em um mecanismo de registro e controle.

**246.** Outro ponto diz respeito ao fato de que o modelo adotado tende a desconsiderar variáveis como condições de trabalho, infraestrutura,

01 políticas curriculares, contexto social das(os) estudantes - e não deve ser  
02 atribuído exclusivamente ao desempenho docente. A qualidade da edu-  
03 cação é resultado de múltiplos fatores, exigindo uma análise institucio-  
04 nal mais ampla. Reforça-se a ideia de responsabilização que penaliza a(o)  
05 educadora/educador por problemas estruturais da rede. Essa perspectiva  
06 aproxima-se de modelos gerenciais de avaliação, nos quais a ênfase recai  
07 sobre resultados e desempenho individual, em detrimento da compreen-  
08 são coletiva dos processos educativos.

09 **247.** Ao adotar essa forma de avaliação de desempenho, a Seed bus-  
10 ca utilizá-la como mecanismo de regulação e controle do trabalho docen-  
11 te. Quando articulado a políticas de desempenho e bonificação, este mo-  
12 delo contribui para intensificar o trabalho, reduzir a autonomia docente e  
13 induzir práticas pedagógicas orientadas por metas e indicadores. É o revés  
14 do que propomos: uma avaliação institucional democrática, que valoriza  
15 a participação, a reflexão coletiva e a transformação da prática educativa.

16 **248.** Em síntese, a avaliação de desempenho na rede estadual do  
17 Paraná não se limita a aspectos técnicos, mas envolve escolhas políti-  
18 cas e pedagógicas mais amplas. É preciso recolocar a avaliação em uma  
19 perspectiva democrática, o que implica superar sua função meramente  
20 classificatória e construir processos que efetivamente contribuam para o  
21 fortalecimento da escola pública, valorizando o trabalho docente e reco-  
22 nhecendo a complexidade das condições em que ele se realiza.

### 24 **2.8.2. Avaliação de Desempenho Docente do Estágio Probatório**

25  
26 **249.** A implementação do novo modelo de avaliação docente no está-  
27 gio probatório na rede estadual do Paraná, instituído a partir da Resolução  
28 nº 3.037/2024 e regulamentado por instruções normativas posteriores, tem  
29 provocado intensas críticas, não apenas de ordem funcional, como também  
30 de concepção de avaliação, formação docente e gestão educacional.

31 **250.** Um dos principais pontos de crítica refere-se à intensificação  
32 do trabalho docente. A exigência de produção de portfólio detalhado, ela-  
33 boração de registros sistemáticos e gravação de aulas implica uma am-  
34 pliação significativa das demandas sobre as(os) professoras(es) em está-  
35 gio, dividindo estas demandas com a sobrecarga da jornada de trabalho,  
36 comprometendo não apenas as condições de trabalho, mas também a  
37 qualidade da própria atividade docente, ao deslocar o foco da prática pe-  
38 dagógica para o cumprimento de exigências burocráticas.

39 **251.** São exigidas atividades e instrumentos muito detalhados e ho-  
40 mogêneos, que levam a uma uniformização das práticas pedagógicas. Tal

padronização entra em tensão com o princípio da autonomia docente e com a necessidade de considerar a diversidade de contextos escolares. Em vez de promover a reflexão crítica sobre a prática, a avaliação passa a orientar comportamentos alinhados a expectativas previamente definidas pela administração central.

**252.** Outro aspecto diz respeito à própria natureza do processo avaliativo. Diferentemente de uma avaliação institucional democrática, na qual o coletivo escolar participa ativamente do acompanhamento e da reflexão sobre a prática docente, o modelo adotado desloca a avaliação para fora da escola. Na prática, professoras(es) da própria rede são esvaziadas(os) do papel de avaliadoras(es), e a análise da prática docente passa a ser realizada por agentes externos, a partir da gravação de aulas. Esse deslocamento implica uma ruptura significativa com a lógica colegiada e com o princípio da gestão democrática, ao desconsiderar o olhar contextualizado de quem vivencia cotidianamente a realidade escolar. A avaliação mediada por vídeo, além de fragmentar a prática pedagógica em recortes artificiais, reforça uma lógica de julgamento técnico e distante, que tende a ignorar as múltiplas dimensões do trabalho docente.

**253.** Apesar do discurso oficial enfatizar o desenvolvimento profissional, a avaliação está diretamente vinculada à permanência na carreira, assumindo caráter classificatório e decisório. Nesse sentido, reduz-se o espaço para o erro, para a experimentação e para a aprendizagem, elementos essenciais em processos formativos. A avaliação deixa de ser um momento de acompanhamento e funciona como mecanismo de certificação e controle.

**254.** Outro elemento importante refere-se à desconsideração das condições reais de trabalho. O modelo tende a avaliar o desempenho da(o) professora/professor sem considerar fatores como infraestrutura da escola, número de estudantes por turma, disponibilidade de recursos pedagógicos e contexto social das(os) estudantes. Essa abordagem reforça uma lógica de responsabilização individual, na qual a(o) professora/professor é avaliada(o) isoladamente, desvinculada(o) das condições concretas que influenciam sua prática.

**255.** Por fim, o modelo avaliativo do estágio probatório proposto pela Seed não é um processo coletivo de reflexão institucional e sim um instrumento imposto, com baixa apropriação por parte das pessoas envolvidas. Desta forma, instrumentos potencialmente formativos são incorporados a uma lógica de controle, padronização e responsabilização individual. Faz-se necessário reorientar a política de avaliação docente das(os) professoras/professores no estágio probatório, de modo a recuperar seu caráter formativo, garantir condições adequadas de trabalho, respeitar a

01 autonomia profissional e promover a participação democrática na cons-  
02 trução dos processos avaliativos.

03

04 **Propostas:**

05

06 **256.** - Garantia de que os dados e diagnósticos produzidos pelas  
07 diversas avaliações institucionais, do desenvolvimento escolar e do  
08 Plano Estadual de Educação de fato subsidiem as políticas educacio-  
09 nais do estado;

10

11 **257.** - Garantir uma avaliação institucional mais abrangente, com le-  
12 vantamento do perfil das(os) estudantes e do quadro das(os) profes-  
13 sionais da educação, das relações entre docentes, funcionárias(os) e  
14 discentes, da infraestrutura das escolas, das condições de trabalho  
15 e demais especificidades que interferem na atuação da escola, dos  
16 recursos pedagógicos disponíveis e dos processos de gestão;

17

18 **258.** - Instituir e garantir espaços de articulação e debate entre edu-  
19 cadoras(es) dos diferentes níveis e modalidades de ensino com vis-  
20 tas à superação do caráter competitivo, punitivo, meritocrático das  
21 avaliações de aprendizagem e à melhoria da qualificação docente e  
22 de todas(os) que fazem parte do processo pedagógico - diretoras(es),  
23 pedagogas(os), professoras(es) e funcionárias(os);

24

25 **259.** - Investimento na(o) professora/professor e na estrutura esco-  
26 lar; construção da autonomia por meio de avaliação diagnóstica que  
27 vise a promoção humana elaborada no interior dos estabelecimentos  
28 educacionais, considerando-se a realidade social, sendo a avaliação  
29 de análise da escola e não apenas os índices apontados pelo Sistema  
30 de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema de Avaliação da  
31 Educação Básica do Paraná (Saep) como forma autoritária e unilate-  
32 ral de avaliar a(o) estudante, a escola, o conhecimento, bem como o  
33 envolvimento das(os) que fazem parte da escola; maior proximidade  
34 entre as políticas governamentais e a realidade da escola;

35

36 **260.** - Instituição e materialização de mecanismos de avaliação interna  
37 e externa, de caráter formativo e emancipatório, descartando qualquer  
38 forma de classificação e/ou punição em todos os segmentos e instân-  
39 cias, de forma democrática, legítima e transparente como meio para o  
40 desenvolvimento do trabalho educativo e da gestão democrática.

### **EIXO III**

## **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL**

**261.** A educação é um direito fundamental, abrangendo tanto aspectos universais quanto subjetivos, e, por isso, deve ser oferecida com qualidade. Para atingir este objetivo, é necessário um investimento que corresponda às suas finalidades e demandas.

**262.** No que diz respeito ao financiamento público da educação, diversas iniciativas são realizadas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo com o intuito de assegurar os recursos necessários para preservar e aprimorar os serviços educacionais. Um exemplo significativo são as medidas estabelecidas no novo PNE (Lei 15360/2026), que mantém a meta histórica de destinar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública.

**263.** Na política brasileira, há uma disputa histórica das entidades que representam as(os) trabalhadoras(es) pela ampliação do financiamento e o controle social dos recursos da educação, e os agentes privados, em que se busca garantir, por meio de muita luta e resistência, os investimentos públicos destinados exclusivamente à educação pública. Por sua vez, o setor empresarial (com fins lucrativos ou por meio de fundações do terceiro setor) atua fortemente para acessar os recursos, seja vendendo serviços, seja recebendo financiamento direto para a oferta de vagas em creches, escolas e universidades.

**264.** Além disso, nos governos Temer e Bolsonaro, foi mantida a Emenda Constitucional (EC) 95, que restringia os gastos sociais. Foi um momento de desmonte sistemático e asfixia financeira da educação pública brasileira. A EC 95, na prática, suspendeu a obrigatoriedade constitucional de a União investir o mínimo de 18% da arrecadação de impostos em educação, substituindo esse piso pelo valor investido em 2017 corrigido pela inflação, inviabilizando, por exemplo, a execução das metas do PNE (2014-2024). O orçamento do Ministério da Educação (MEC) sofreu quedas reais sucessivas. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no período, o país investiu menos em educação em todas as etapas, da creche à universidade.

**265.** Enquanto a rede pública sofria com a asfixia financeira, as políticas de ambos os governos favoreceram a expansão do setor privado. A estagnação da oferta de vagas públicas (devido ao teto de gastos) forçou famílias a buscarem o setor privado, muitas vezes de baixa qualidade. Houve um incentivo a modelos de gestão privada na educação pública, como o fomento na educação à distância (EaD) de forma precarizada, be-

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 neficiando grandes conglomerados educacionais. Por sua vez, o financia-  
02 mento para agências de pesquisa públicas, como Coordenação de Aper-  
03 feiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de  
04 Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sofreu reduções drásti-  
05 cas, impactando a produção científica nacional e a permanência de pes-  
06 quisadoras(es) no país.

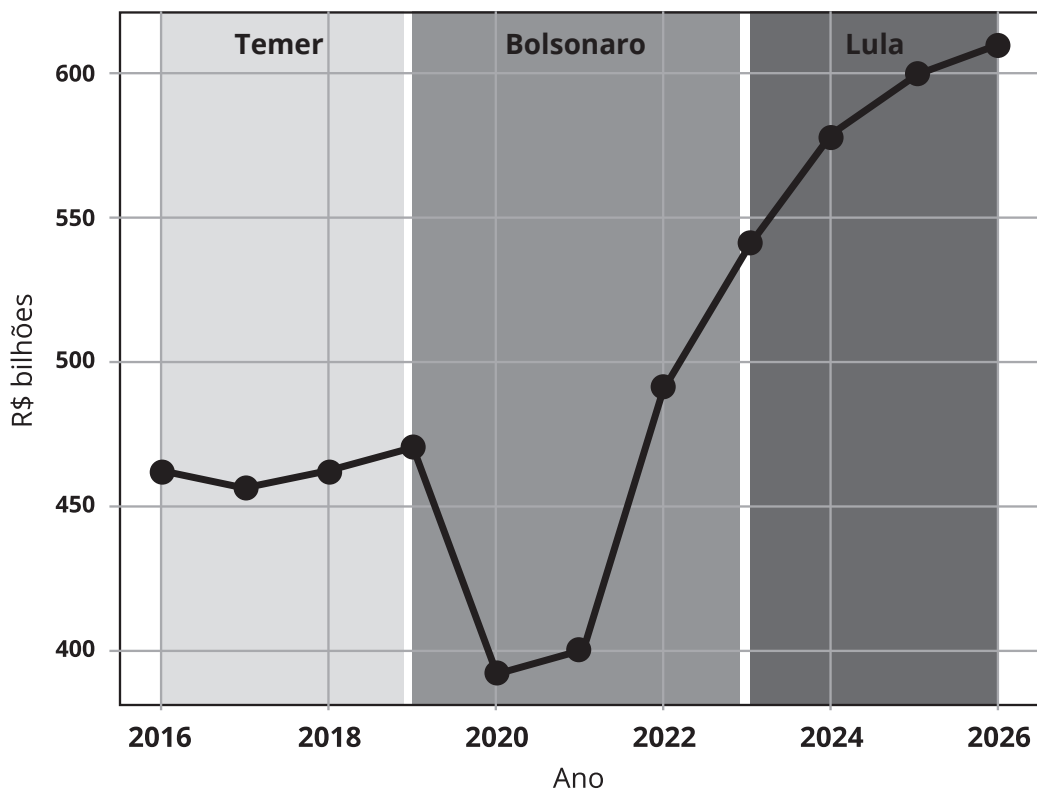
07 **266.** No governo Lula (2023/2026), a análise sobre o financiamento  
08 educacional exige observar o equilíbrio entre a retomada de investimen-  
09 tos sociais - estagnados durante os governos Temer e Bolsonaro - e as  
10 restrições impostas pelo Novo Arcabouço Fiscal, que veio em substituição  
11 ao antigo Teto de Gastos (EC 95). O arcabouço permite que as despesas  
12 cresçam entre 0,6% e 2,5% acima da inflação e, ainda que seja restritivo,  
13 não é tanto quanto a EC 95, garantindo que a educação, como de resto as  
14 áreas sociais, não fique estagnada.

15 **267.** Ademais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educa-  
16 ção Básica (Fundeb) foi preservado fora do limite de gastos em pontos es-  
17 pecíficos. No entanto, a trava de crescimento de 70% no arcabouço limita  
18 a capacidade do Estado de cumprir a meta de 10% do PIB para a educação,  
19 prevista na nova lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda existe o  
20 risco de que investimentos não obrigatórios, como transporte e alimenta-  
21 ção escolar, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e  
22 repasses para o funcionamento e assistência estudantil, sejam sacrifica-  
23 dos em prol de despesas obrigatórias. A necessidade constante de gerar  
24 superávit primário e limitar o crescimento das despesas também impede  
25 a expansão robusta de investimentos exigida para implementar o Custo  
26 Aluno-Qualidade (CAQ) e universalizar o acesso com qualidade.

27 **268.** O fim do Teto de Gastos foi um alívio necessário, mas o Arca-  
28 bouço Fiscal que o substituiu não resolveu o problema do subfinancia-  
29 mento. A política econômica atual continua sendo vista como um entra-  
30 ve estrutural, forçando a educação a competir por recursos limitados.  
31 Não bastasse isso, o governo está sempre na dependência de manobras  
32 políticas, com embates constantes com o Congresso Nacional, e do de-  
33 sempenho da arrecadação para garantir que os mínimos constitucionais  
34 não sejam apenas um teto, mas um piso real para a expansão da quali-  
35 dade educacional.

36 **269.** Mesmo com todos estes limites, o governo Lula III conseguiu  
37 reverter a lógica de cortes lineares e trouxe a educação de volta ao centro  
38 do orçamento. O gráfico 1 a seguir demonstra um comparativo dos últi-  
39 mos governos e do incremento de investimentos na educação que houve  
40 durante estes períodos.

Gráfico 1: Investimentos em educação (2016-2026)



Fonte: Anuário da Educação e Tesouro Nacional

**270.** Em 2016, os investimentos foram de R\$ 460 bilhões. Em 2026, a previsão é de mais de R\$ 610 bilhões de investimentos com educação. Um aumento de 30% em 10 anos. No governo Bolsonaro, durante a pandemia, tivemos os menores investimentos da série (R\$ 390 bilhões). Há, por parte do atual governo, a promoção de uma recomposição do papel do Estado na educação, com ênfase em equidade, permanência escolar e expansão da rede pública. Exemplos não faltam: previsão do gasto na educação básica pública por estudante de cerca de R\$ 14 mil/ano neste ano (2026), expansão de políticas públicas de permanência na escola como os Programas Escola em Tempo Integral e Pé-de-Meia, valorização profissional com o Programa Pé-de-Meia Licenciaturas e Bolsa Mais Professoras(es) e expansão da rede com a criação de 100 novos Institutos Federais até 2026. Também houve um investimento em infraestrutura via Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com bilhões destinados a creches, escolas e equipamentos.

### 3.1. Investimento educacional do Estado do Paraná

**271.** No Paraná, o governo Ratinho Jr, defensor incondicional das políticas neoliberais, tem como projeto a política de fiscalização, de intensificação do trabalho, do planejamento e do uso das plataformas de

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 regulação com o objetivo de alcançar o primeiro lugar no Índice de Desen-  
02 volvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo da Secretaria de Educação  
03 um balcão de negócios e operadora dos recursos públicos para as empre-  
04 sas privadas.

05 **272.** Analisar o cenário educacional do Paraná exige olhar para além  
06 das propagandas oficiais que exaltam como a melhor educação do Brasil  
07 com uso massivo de tecnologia. Embora o estado apresente índices eleva-  
08 dos no Ideb, existe uma tensão crescente entre a modernização infraes-  
09 trutural e a precarização do fator humano. Um exemplo foi o que ocorreu  
10 durante a pandemia, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº  
11 109 e da Lei Federal 173/2020. A emenda estipula que, quando a relação  
12 entre despesas correntes e receitas correntes ultrapassar 95% nos esta-  
13 dos, distritos federais e municípios, os salários, os benefícios, a progres-  
14 são na carreira, os concursos públicos e outras medidas correlatas deve-  
15 rão ser congelados. A Lei Federal congelou anuênios e salários de forma  
16 obrigatória até dezembro de 2021. No bojo destas normativas, o Governo  
17 do Estado do Paraná aprovou a Lei Complementar 242/2021, alterando os  
18 Planos de Carreiras das(os) professoras(es) e funcionárias(os) da educa-  
19 ção e retirando direitos.

20 **273.** Em relação aos investimentos em educação, o governo do Pa-  
21 raná, no período de 2019 a 2026, apresentou crescimento significativo  
22 em termos absolutos. O montante destinado à educação aumentou de  
23 R\$ 10,2 bilhões em 2019 para R\$ 18,9 bilhões em 2026, representando  
24 um crescimento de aproximadamente 84,7% ao longo do período. Mesmo  
25 com o aumento nos investimentos, o governo não cumpre os 25% destina-  
26 dos à educação básica - em 2025 e 2026 os percentuais estão em torno de  
27 23%. Para além disso, a maior parte desse aumento do investimento NÃO  
28 vai diretamente para a valorização da carreira. Não por menos, o Paraná é  
29 o terceiro estado do Brasil em que se pagam os piores salários.

30 **274.** A situação só piora quando verificamos o alto valor empenhado  
31 em renúncia fiscal. Nos mandatos do governador Ratinho Jr., chegaremos  
32 ao valor de R\$ 47,4 bilhões. Essa é uma escolha política de um governo  
33 alinhado ao setor privado. A escolha é pelos mais ricos, retirando a cada  
34 ano recursos da maioria da população e das principais políticas públicas  
35 como educação, saúde, assistência, segurança, etc. Não obstante a isso, o  
36 governo encerrou o ano de 2025 com R\$ 23,5 bilhões em caixa. Conside-  
37 rando os recursos vinculados principalmente para saúde e educação no  
38 montante de R\$ 11,3 bilhões, o governo tem R\$ 10,5 bilhões de saldo livre.

39 **275.** Com estes dados, verifica-se que o governo do Paraná tem prio-  
40 rizado investimentos em infraestrutura e tecnologia em detrimento da

carreira e salário de professoras(es) e funcionárias(os). São escolhas políticas, como o investimento nas plataformas educacionais, na compra de Chromebooks, conectividade, semanas formativas “all inclusive” em Foz do Iguaçu, viagens ao Chile, militarização das escolas, entre outras escolhas que este governo faz. Enquanto isso, o poder de compra dos salários das(os) educadoras(es) sofre com a falta de reposição da data-base e aplicação do Piso Nacional Profissional do Magistério e, no caso do magistério, com uma carreira que trava os avanços para níveis de salários melhores.	01 02 03 04 05 06 07 08
<b>276.</b> Uma fatia considerável dos recursos é utilizada para o pagamento de empresas terceirizadas e para o parceiro da escola. Com o programa Mais Escolas Paraná, mais recursos serão investidos na iniciativa privada. O recente leilão do Mais Escolas do Paraná, que vendeu 40 escolas à iniciativa privada, custará R\$ 1,5 bilhão. Outros 140 a 150 milhões são gastos com as 95 escolas dos parceiros da escola privatizadas. A terceirização já é realidade para metade das(os) funcionárias(os) agentes I e II.	09 10 11 12 13 14 15
<b>277.</b> São escolhas políticas de um governo que até a raiz é de lógica neoliberal. O aumento de investimentos em educação no Paraná não se traduziu em melhoria de salários ou condições de trabalho porque os recursos foram redirecionados para empresas privadas por meio de políticas de terceirização e privatização. Enquanto o Estado investe mais dinheiro, menos dinheiro chega às(aos) professoras(es) e funcionárias(os) de escola, porque uma parcela crescente serve de lucro privado. Um verdadeiro paradoxo desenha-se: investimento crescente com precarização igualmente crescente.	16 17 18 19 20 21 22 23 24
<b>278.</b> A proposta das(os) trabalhadoras(es) em educação não é só pela ampliação dos percentuais investidos em educação no Paraná de 30% para 5% (hoje são 25% para a educação básica e outros 5% para o ensino superior, a proposta é aumentar em 5% o investimento em educação básica), mas também pela escolha política de que os investimentos sejam prioritariamente utilizados na melhoria de salário, carreira e condições de trabalho.	25 26 27 28 29 30 31 32
<b>3.2 O FUNDEB (Lei nº 14.113/2020)</b>	33 34
<b>279.</b> A compreensão sobre o financiamento educacional é tema fundamental para entender como a escola pública funciona, já que a legislação define de onde vem o dinheiro e como ele precisa ser investido. O financiamento da educação no Brasil segue um modelo de colaboração entre União, Estados e Municípios, onde cada ente federado tem autonomia para o financiamento de seus projetos e programas educacionais.	35 36 37 38 39 40

01           **280.** O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
02           e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é o principal  
03           mecanismo responsável pela redistribuição de recursos educacionais no  
04           Brasil. Ele é formado por 27 fundos distintos: 26 estaduais, um para cada  
05           estado brasileiro, além do fundo do Distrito Federal, todos operando de  
06           maneira descentralizada para financiar a educação básica.

07           **281.** É importante destacar que o Fundeb tornou-se permanente em  
08           2020. Em meio aos graves retrocessos no financiamento da educação nos  
09           anos do governo Bolsonaro, a aprovação do Fundeb permanente, através  
10           da EC 108/20, e a aprovação da Lei nº 14113/2020, consolidam, respecti-  
11           vamente, o Fundo da Educação Básica no corpo permanente da Constitui-  
12           ção, o que representou importante vitória das forças populares sobre o  
13           neoliberalismo que tomou de assalto o Estado brasileiro.

14           **282.** Os recursos devem ser utilizados estritamente na educação bá-  
15           sica pública, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela LDB  
16           e pela Lei nº 14.113/2020. Esta última norma determina que pelo menos  
17           70% dos recursos anuais do fundo devem ser direcionados ao pagamento  
18           das(os) profissionais da educação básica que estão em efetivo exercício,  
19           incluindo salários de professoras(es) e funcionárias(os) auxiliares como se-  
20           cretárias(os) e pessoal de limpeza e merenda. Além do salário base, esses  
21           valores incluem encargos sociais - Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)  
22           e Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) -, gratificações, adicionais  
23           por tempo de serviço e progressões funcionais. É relevante notar que os  
24           gestores têm flexibilidade quanto aos recursos do Fundeb destinados ao  
25           pessoal; até 100% desse montante pode ser utilizado conforme necessário.

26           **283.** Até 30% dos recursos são reservados para cobrir despesas rela-  
27           cionadas ao funcionamento e à melhoria das instituições educacionais. Os  
28           principais itens permitidos pelo Artigo 70 da LDB abrangem: infraestrutura  
29           - aquisição, manutenção, construção e conservação das escolas e equipa-  
30           mentos necessários para o ensino; operação - aluguel de imóveis utilizados  
31           pelas escolas, pagamento das contas de água e luz, além dos serviços de  
32           transporte escolar; materiais e formação - compra de materiais didático-  
33           -escolares e programas de capacitação para os profissionais da educação;  
34           despesas de Capital - no caso da complementação - Valor Aluno Ano Total  
35           (VAAT) da União e, pelo menos, 15% deve ser aplicado em despesas relacio-  
36           nadas a capital (investimentos em bens duradouros ou obras).

37           **284.** Além de manter a vinculação constitucional para a educação –  
38           direito que, juntamente com a vinculação para a saúde, é sistematicamen-  
39           te ameaçado pelas reformas neoliberais —, o novo Fundeb aumentou a  
40           complementação da União de 10% para, no mínimo, 23% e criou novo

mecanismo de redistribuição direta aos municípios e estados à luz do total de recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino; instituiu o Custo Aluno Qualidade, que será regulamentado na Lei do Sistema Nacional de Educação, já em debate no Congresso Nacional; incorporou as(os) profissionais da educação na subvinculação para salários, a qual passou de 60% para 70% no mínimo, entre outras questões.

**285.** As alterações provocadas pela Lei 14276/2021 geraram prejuízos ao formato original do Fundo permanente, especialmente ao incorporar todas(os) as(os) trabalhadoras(es) das redes de ensino na subvinculação salarial (70%), inclusive as(os) que não são profissionais da educação, além de manter psicólogas(os) e assistentes sociais nos 30%, e ao admitir a transferência de recursos financeiros para as instituições de ensino do “Sistema S”. A CNTE ingressará com ações na justiça para reverter essas anomalias.

### **3.2.1. O controle social do Fundeb**

**286.** O controle social no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - não é apenas uma formalidade burocrática, mas o coração pulsante da transparência democrática na educação brasileira. O aporte de recursos para estados e municípios não garante, automaticamente, a melhoria do ensino. É aqui que o controle social - exercido principalmente pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do Fundeb - torna-se indispensável.

**287.** O controle social atua como uma auditoria viva, verificando se o percentual mínimo de 70% destinado ao pagamento das(os) profissionais da educação está sendo respeitado e se os demais recursos estão sendo aplicados de forma legal e justa.

**288.** Sem essa fiscalização, o recurso que deveria garantir o piso salarial das(os) profissionais da educação, a construção e a reforma de uma escola poderia ser drenado para interesses paroquiais de grupos políticos e empresariais.

**289.** Quando representantes de pais, estudantes, professoras(es) e funcionárias(os) de escola acompanham a aplicação dos recursos, o orçamento deixa de ser um número abstrato e é visto como merenda de qualidade, transporte seguro e infraestrutura digna. Retira-se o orçamento público dos gabinetes burocratizados e se traz para a mesa de debate a transparência sobre financiamento educacional e a democratização dos aportes dos recursos da educação.

01           **290.** O controle funciona como uma auditoria contínua, assegurando  
02           que pelo menos 70% dos recursos sejam destinados ao pagamento  
03           das(os) educadoras(es) e que os demais fundos sejam utilizados legalmente  
04           e com justiça.

05           **291.** Para haver uma gestão democrática efetiva, é imprescindível  
06           que o controle social não seja meramente nominal; deve haver independência  
07           e capacitação para que conselhos inativos não contribuam para a  
08           degradação da educação. Há uma complexidade técnica envolvida na análise  
09           de balancetes e folhas de pagamento que demanda conhecimentos  
10           especializados, daí a necessidade constante de formação.

11           **292.** Com as novas diretrizes do Fundeb/2020, houve um aumento  
12           progressivo nos volumes financeiros disponíveis. Quanto maior for esse  
13           montante disponível, mais rigorosa deve ser nossa vigilância sobre ele. O  
14           controle social transcende simplesmente “fiscalizar gastos”; trata-se também  
15           de assegurar que o direito constitucional à educação de qualidade  
16           se materialize nas salas de aula e a ausência de participação ativa da sociedade  
17           civil na administração do Fundo abre espaço para ineficiências  
18           administrativas. Portanto, fortalecer os conselhos significa contribuir significativamente  
19           para um futuro melhor para as próximas gerações.

### 21           **3.3. Das perspectivas de ampliação do financiamento no Plano** 22           **Nacional de Educação**

23  
24           **293.** Durante a vigência do Plano Nacional de Educação anterior (Lei  
25           nº 13.005/2014, que vigorou de 2014 até meados de abril de 2026), o Brasil  
26           não atingiu a meta de 10% do PIB em investimento em educação. Em vez  
27           disso, manteve-se uma estagnação em torno de 4% a 5% do PIB durante  
28           todo o período.

29           **294.** O PNE anterior (2014-2024), em sua meta 20, estabelecia que  
30           10% do PIB fosse destinado à educação básica brasileira até 2025, uma decisão  
31           deliberada e consolidada na Conae 2010. No ano de 2010, os investimentos  
32           diretos em educação básica foram de 4,7% do PIB. Passados 13  
33           anos, o PIB foi 4,8%, longe dos 10% propostos na meta 20 do PNE anterior.  
34           O novo PNE reconhece esse fracasso anterior e estabelece uma estratégia  
35           progressiva: 7,5% do PIB até 2033 e 10% até 2036, com identificação de  
36           fontes específicas de financiamento, incluindo royalties de petróleo e gás.

37           **295.** O ano de 2023 marcou o início da recomposição orçamentária  
38           federal e arrecadação maior dos estados e municípios, mas os recursos  
39           destinados ao financiamento da educação ficaram em 5,4% do PIB. Em  
40           2024 e 2025, a projeção dos índices de porcentagens do PIB aplicados na

educação foi de 5,5% e 5,7%, respectivamente. Em 2025, o aporte de mais investimento na educação aconteceu devido à expectativa para atingir metas de alfabetização e o ensino de tempo integral.

**296.** A Lei nº 15.388/2026 estabelece um marco regulatório abrangente para o financiamento da educação, estruturado em um Capítulo VI dedicado exclusivamente a esse tema. O novo PNE delinea 12 objetivos gerais a serem cumpridos na próxima década, sendo que o Objetivo 19 é específico sobre “Financiamento e Infraestrutura da Educação”. Para cada um desses objetivos, foram definidas metas e submetas que possibilitam o acompanhamento ao longo dos dez anos seguintes por meio de um conjunto de estratégias que envolvem as principais políticas, programas e ações da União, estados, Distrito Federal e municípios, com mecanismos de transparência, controle social e monitoramento pelo Inep.

**297.** As metas estabelecidas no PNE referentes ao financiamento e infraestrutura da educação básica têm como objetivo a garantia da qualidade e da equidade nas condições de oferta da educação básica, sendo elas:

- Meta 19.a: Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7,5% (sete inteiros e cinco décimos por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sétimo ano de vigência deste PNE (2033), e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio (2036);
- Meta 19.b: Alcançar o investimento por aluno em educação básica como percentual do PIB per capita equivalente à média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) até o quinto ano de vigência deste PNE (2031), e o equivalente ao Custo Aluno Qualidade (CAQ), previsto no art. 211, § 7º, da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 220/2025, até o final do decênio;
- Meta 19.c: Garantir, até o final do terceiro ano de vigência deste PNE (2029), as condições mínimas de infraestrutura de funcionamento e salubridade de todas as escolas da educação básica;
- Meta 19.d: Reduzir continuamente as desigualdades nas condições de oferta da infraestrutura escolar, de modo a atender ao padrão nacional de qualidade pactuado em regime de colaboração, conforme previsto no art. 211, § 7º, da Constituição Federal.

**298.** Apesar do aumento da participação dos gastos com educação no PIB, o Brasil enfrenta o desafio estrutural de aumentar o PIB nominal enquanto mantém o compromisso com a educação. Para que essa participação aumente para 10%, os gastos com educação precisam crescer a uma taxa superior ao crescimento econômico geral. Além disso, o gasto

01 per capita com educação no Brasil permanece em apenas cerca de um  
02 terço da média dos países desenvolvidos.

03 **299.** A Lei nº 15.388/2026 busca resolver esse impasse através de  
04 5 mecanismos: (1) vinculação obrigatória dos orçamentos plurianuais, di-  
05 retrizes orçamentárias e orçamentos anuais ao PNE; (2) identificação de  
06 fontes específicas de financiamento (royalties de petróleo e gás); (3) imple-  
07 mentação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência; (4) mecanis-  
08 mos de transparência e controle social; e (5) assistência técnica e financei-  
09 ra entre entes federativos orientada por marco referencial de equidade.  
10 Contudo, permanece a tensão com o arcabouço fiscal (trava de 70% de  
11 crescimento de gastos), que pode limitar a capacidade de atingir as metas,  
12 exigindo a vigilância permanente e a luta pela exclusão da educação das  
13 travas fiscais.

14

### 15 **3.4. Das lutas que seguem**

16

17 **300.** A construção de uma educação de qualidade passa, sobretudo,  
18 pela valorização da carreira das(os) profissionais da educação (valoriza-  
19 ção salarial, plano de carreira, formação inicial e continuada, condições de  
20 trabalho e de saúde), financiamento público, gestão da educação pública  
21 e estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para nossas escolas  
22 públicas de Educação Básica.

23 **301.** O que se observa no financiamento da educação é que cada  
24 vez mais o incremento de recursos deve ser justificado pelos princípios  
25 que regem a garantia do cumprimento do direito à educação pública e  
26 de qualidade para todos e todas. Assim, desde o processo constituinte de  
27 1988, lutamos pela garantia de que a base de recursos da educação seja  
28 destinada exclusivamente para a escola pública.

29 **302.** A APP-Sindicato aprovou, neste ano, em Assembleia Estadual  
30 da categoria a equiparação salarial das(os) professoras(es) com as(os)  
31 demais servidoras(es) Agentes Profissionais do Quadro Próprio do Poder  
32 Executivo (QPPE). Com a campanha “Justiça salarial. Já!” A equiparação  
33 salarial é uma das pautas centrais para as(os) professoras(es).

34 **303.** Em 2025, a luta da categoria garantiu a criação de um grupo  
35 de trabalho composto pela Secretaria da Educação (Seed), a Secretaria da  
36 Fazenda (Sefa), a Secretaria da Administração e Previdência (Seap) e a APP-  
37 -Sindicato. Este grupo de trabalho realizou estudos sobre a viabilidade e  
38 formas de equiparar os salários das(os) professoras(es) às demais servi-  
39 doras(es) do Executivo com a mesma jornada e escolaridade. Infelizmente,  
40 até o momento, não há vontade política do governo do estado para a im-

plantação do projeto de equiparação salarial para as(os) professoras(es). 01  
 Continuaremos a luta. 02

## **Propostas**

**304.** - Pelo fim de medidas restritivas impostas pelo arcabouço fiscal que limitam os investimentos e fragilizam as políticas sociais em áreas sociais, pela flexibilização da Lei de Responsabilidade Fiscal e pela taxaço das grandes fortunas; 03  
 04  
 05  
 06  
 07  
 08  
 09

**305.** - Efetiva materializaço do Fundeb, com fundo robusto e permanente, com a instituiço do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como realidade e referênciade justiçafederativa, aliando qualidadee financiamento, com preservaço de fontes orçamentárias, com preservaço de percentuais para pagamento das(os) profissionais da educaço, com os recursos do salário educaço exclusivamente destinados aos programas complementares, e progressiva ampliaço da complementaço da Uniço, sem destinaço de recursos via políticas meritocráticas ou vouchers; 10  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19

**306.** - Resgate dos recursos dos royalties do petróleo e do Fundo Social do Pré-Sal para o financiamento da educaço pública, de gestão pública; 20  
 21  
 22  
 23

**307.** - Fim do financiamento público para investimentos privados na área da educaço e pelo fortalecimento da educaço pública e popular, gratuita, de gestão pública e democrática, desde a creche, assegurada a destinaço de recursos públicos exclusivamente para as instituiço públicas; 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29

**308.** - Garantia da implantaço do piso salarial profissional nacional e de planos de carreira para as(os) profissionais da educaço da rede pública, com a promoço da necessária valorizaço, superando as recentes propostas de “flexibilizaço” dos critérios na área, bem como impedindo os retrocessos que hoje acontecem no setor público; 30  
 31  
 32  
 33  
 34  
 35

**309.** - Contra todas as formas de desqualificaço da educaço e de financeirizaço, privatizaço, terceirizaço e transferênciade responsabilidades do Estado na educaço à iniciativa privada, em todos os níveis, etapas e modalidades, e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas; 36  
 37  
 38  
 39  
 40

- 01       **310.** - Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os diferentes entes  
02       federados e seus sistemas de ensino a partir da Lei do Sistema de  
03       Ensino Federal (LC 220/2025) para que se ofereçam as condições ne-  
04       cessárias no financiamento educacional na ampliação e manutenção  
05       com qualidade de vagas na educação infantil, ensinos fundamental e  
06       médio e no aumento e melhoria da infraestrutura escolar e na valo-  
07       rização profissional;  
08
- 09       **311.** - Alterar as disposições da lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) ex-  
10       cluindo as despesas com recursos humanos derivados da expansão  
11       da oferta educacional pública relativa ao cumprimento das metas do  
12       PNE, dos PEEs, do PDE(DF) e PMEs cobertas com recursos vinculados  
13       à manutenção e desenvolvimento da educação e incremento educa-  
14       cional considerados nos artigos 212, 213 e 214 da CF, assim como o  
15       artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT);  
16
- 17       **312.** - Aumento gradativo dos investimentos públicos em educação  
18       para 10% do PIB, conforme previsto no novo PNE;  
19
- 20       **313.** - Aumento dos investimentos de 30% ,no mínimo, para a educa-  
21       ção básica estadual e municipais;  
22
- 23       **314.** - Tornar obrigatória e padronizar, segundo as determinações  
24       normativas do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR),  
25       a fiscalização do total de recursos vinculados e das despesas com  
26       manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de conselhos  
27       democráticos, transparentes e paritários, assegurada a formação  
28       das(os) conselheiras(os) dos Conselhos Escolares, Conselhos do Fun-  
29       deb e Conselhos Municipais de Educação;  
30
- 31       **315.** - Definir os investimentos em educação pública mediante um pro-  
32       cesso de debate com a comunidade e orçamento participativo, garantin-  
33       do a transparência das informações sobre os valores aplicados em Edu-  
34       cação Básica e Ensino Superior, por meio das Conferências de Educação;  
35
- 36       **316.** - Ampliar e garantir os recursos públicos estaduais e municipais  
37       descentralizados, repassados diretamente às escolas, para aquisição  
38       de material de consumo e conservação do prédio, com mais agilida-  
39       de e menos burocracia, sem que isto signifique a isenção do poder  
40       público da responsabilidade e fiscalização desses recursos;

<b>317.</b> - Dotar recursos financeiros públicos para a aquisição e/ou manutenção de equipamentos didático-pedagógicos compatíveis com o porte da escola e com as modalidades de ensino oferecidas (bibliotecas, laboratórios, espaços para atividades culturais, desportivas e de iniciação à pesquisa, salas de vídeo, de informática, entre outros) que tornem viável a implantação de uma proposta pedagógica coerente com as necessidades da escola;	01 02 03 04 05 06 07 08
<b>318.</b> - Prover recursos financeiros para equipar as escolas conforme as condições climáticas da região (ventilador, ar-condicionado, aquecedor) com garantia de recursos tecnológicos e assistência técnica qualificada e em tempo hábil;	09 10 11 12 13
<b>319.</b> - Garantia anual de recursos e concursos públicos para implantação de um quadro de pessoal permanente condizente às necessidades da escola e ao cumprimento da lei do Piso Salarial Profissional Nacional em sua integralidade, especialmente no que diz respeito à jornada de trabalho de no máximo 2/3 da jornada de interação com as(os) educandas(os) e com 1/3 de hora-atividade em hora-aula;	14 15 16 17 18 19 20
<b>320.</b> - Manutenção do programa de alimentação escolar sem processo de terceirização ou alimentação enlatada;	21 22 23
<b>321.</b> - Alocação de recursos financeiros para uma política e um amplo programa de capacitação presencial e permanente das(os) trabalhadoras(es) da educação, de modo a consolidar as propostas curriculares para todos os níveis da educação, estabelecendo parcerias, prioritariamente com instituições públicas.	24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40



## **EIXO IV**

### **VALORIZAÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

#### **4.1. A defesa histórica da APP-Sindicato – carreira, salário e formação, numa perspectiva democrática e emancipatória**

**322.** Próxima de completar 80 anos, a APP-Sindicato faz a defesa das(os) trabalhadoras(es) da educação com base no tripé: carreira, salário, formação. As lutas por esses direitos pautam-se nos princípios de uma educação humanizadora, em contraposição a uma educação para o mercado; da Gestão Democrática da Educação, que consolida o seu caráter público e democrático e propicia a inserção das(os) profissionais da educação nos processos de participação e definição de políticas, permitindo que todas(os) se apropriem, com qualidade, de seu próprio trabalho; da valorização que significa estabelecer, coletivamente, políticas de formação inicial e continuada, carreira justa e atraente, salários dignos, condições de trabalho, participação efetiva na gestão da escola e na definição das políticas educacionais mais amplas.

**323.** O período compreendido entre 2019 e 2022 foi marcado por uma política sistemática de desidratação do Estado e de desvalorização das carreiras públicas, com impactos severos na educação. A gestão de Bolsonaro caracterizou-se por expressivos cortes orçamentários que afetaram diretamente o funcionamento das instituições de ensino e a valorização das(os) profissionais da educação.

**324.** Dados indicam que o governo Bolsonaro foi o que mais reduziu gastos com Educação, Ciência e Tecnologia na história recente do país. Entre 2019 e 2022, as universidades federais perderam cerca de 14,4% de seu orçamento, e apenas no ano de 2022, o Ministério da Educação sofreu um corte de R\$ 736,3 milhões. No cenário internacional, o Brasil figurou entre os três piores países em investimento educacional, registrando uma diminuição de 10,5% no investimento total do governo na área, segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Houve redução e contingenciamento de recursos educacionais, com cortes que atingiram a educação básica. Sem falar que se criou um ambiente político de deslegitimação do trabalho de professoras(es) e funcionárias(as) de escola, com incentivo a movimentos como “Escola sem Partido” e o estímulo à vigilância e denúncia de docentes. A implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) alinhou o processo de formação das(os) professoras(es) à lógica neoliberal, reduziu a autonomia da universidade na gestão dos cursos de pedagogia e licenciaturas e representou um retrocesso de

01 uma concepção crítica e emancipadora da formação docente. Programas  
02 estruturantes como merenda, transporte escolar e livro didático sofreram  
03 impactos relevantes, principalmente por defasagem de recursos, desconti-  
04 nuidade e mudanças operacionais durante o governo Bolsonaro.

05 **325.** Não obstante tudo isso, para o funcionalismo público, o cenário  
06 foi agravado pela pandemia de Covid-19, período em que o governo fe-  
07 deral aprovou legislações que congelaram salários e benefícios indiretos,  
08 como licenças-prêmio e quinquênios, além de suspender a contagem de  
09 tempo de serviço até dezembro de 2021.

10 **326.** Em contraposição ao cenário anterior, o terceiro mandato do  
11 presidente Lula tem se pautado pela tentativa de reconstrução das políti-  
12 cas de valorização profissional, estabelecendo marcos legais e programas  
13 de incentivo à docência e à carreira pública.

14 **327.** Um dos principais avanços institucionais foi a sanção da Lei  
15 14.817/2024, que institui diretrizes nacionais para a valorização das(os)  
16 profissionais da educação básica pública. A legislação estabelece a obri-  
17 gatoriedade de planos de carreira que estimulem o desenvolvimento pro-  
18 fissional, prevê formação continuada e define parâmetros para condições  
19 de trabalho, como a adequação do número de estudantes por turma e a  
20 garantia de salubridade e segurança no ambiente escolar. Seu principal  
21 impacto reside no fortalecimento do financiamento público, condição es-  
22 sencial para sustentar políticas de salário, formação e carreira docente.  
23 Em contraste com o período anterior, a lei integra um movimento mais  
24 amplo de recentralização do Estado e revalorização da educação como  
25 direito social, ainda que seus efeitos dependam da implementação fede-  
26 rativa e de políticas complementares.

27 **328.** Para enfrentar o déficit de atratividade da carreira docente - evi-  
28 denciado por dados que mostram que apenas 3% das(os) estudantes de 15  
29 anos desejam a docência -, o governo federal lançou, em janeiro de 2025,  
30 o programa “Mais Professores para o Brasil”. A iniciativa é composta por  
31 diversas frentes, destacando-se: Pé-de-Meia Licenciatura com a concessão  
32 de uma bolsa mensal de R\$ 1.050 para as(os) estudantes de graduação em  
33 cursos de licenciatura, visando fomentar o ingresso e a permanência na for-  
34 mação docente; Bolsa Mais Professores com a oferta de bolsas de R\$ 2.100  
35 para professoras(es) que atuam nas redes públicas de ensino e criação do  
36 Portal de Formação com ferramentas voltadas para a qualificação contínua.

37 **329.** Mesmo havendo uma mudança significativa de cenário, persistem  
38 alguns limites para o avanço das políticas de valorização profissional como:

39 **330.** - A existência de profundas desigualdades regionais. O Brasil é  
40 uma federação em que estados e municípios são responsáveis pela

execução da educação básica, porém possuem capacidades financeiras e fiscais muito desiguais. Trabalhadoras(es) da educação com funções equivalentes recebem salários muito diferentes, tornando a valorização territorialmente desigual, mesmo com o avanço das políticas nacionais;	01 02 03 04
<b>331.</b> - As disputas em torno do financiamento público da educação no Brasil configuram um campo de tensões permanentes que atravessam diferentes escalas e interesses. No plano federativo, embora o Fundeb desempenhe papel central na redistribuição de recursos, persistem conflitos entre União, estados e municípios quanto à suficiência da complementação federal e à capacidade local de cumprimento de obrigações como o pagamento do piso salarial docente. Paralelamente, intensificam-se as pressões da iniciativa privada para acessar parcelas do orçamento educacional - seja por meio de parcerias, conveniamentos ou influência sobre políticas públicas - tensionando a destinação de recursos que poderiam ser direcionados à valorização das(os) profissionais da educação. Soma-se a isso a crescente centralidade das emendas parlamentares, que fragmentam o orçamento ao priorizar alocações territorializadas e de retorno político imediato, em detrimento de políticas estruturantes e de caráter nacional. Há ainda limites quanto ao arcabouço fiscal que estabelece um regime de expansão condicionada dos gastos públicos, restringindo a velocidade e a amplitude das políticas educacionais;	05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
<b>332.</b> - As diferenças ideológicas entre governos neoliberais e progressistas influenciam profundamente a formulação e implementação das políticas de valorização das(os) profissionais da educação. Enquanto as orientações neoliberais tendem a priorizar o ajuste fiscal e a redução do papel do Estado, limitando o financiamento e fragmentando a valorização docente - como é o caso do governo Ratinho Jr. -, as perspectivas progressistas buscam fortalecer o investimento público e estruturar políticas nacionais de valorização. Contudo, essas diferenças operam dentro de limites estruturais - como o federalismo desigual, as restrições fiscais e a descontinuidade política - que fazem com que, mesmo em contextos progressistas, a valorização docente permaneça parcial e desigual, evidenciando que o problema não é apenas de governo, mas da própria estrutura do Estado brasileiro e de suas disputas históricas.	23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35
<b>333.</b> Nesse contexto nacional, estes limites produzem um cenário de compressão orçamentária e instabilidade, no qual recursos potencialmente destinados à garantia de direitos - como o pagamento do Piso Nacional do Magistério - passam a competir com interesses diversos, limitando a efetivação de uma política consistente e equitativa de valorização docente.	36 37 38 39 40

01           **334.** No Estado do Paraná, o governo Ratinho Jr., de orientação ne-  
02           oliberal e autoritária, escancara uma visão mercadológica sobre a Edu-  
03           cação, onde vale mais o cumprimento de metas, o preenchimento de  
04           planilhas, competição entre a equipe de trabalho e a intensificação da vi-  
05           gilância, punição e cultura do medo, gerando adoecimento físico e emo-  
06           cional, ao invés de uma educação humanizadora e libertadora. (Sobre as  
07           atuais políticas do governo Ratinho Jr., recomendamos a leitura do eixo  
08           1 deste caderno).

09           **335.** Há em curso, no plano estadual, uma desvalorização sistemática  
10           da categoria, evidenciada por salários defasados de quem está na ativa e  
11           aposentadas(os), recusa em reestruturar o plano de carreira do magisté-  
12           rio e adequações à carreira das(os) funcionárias(os) de escola bem como  
13           uma política educacional voltada à privatização e terceirização.

14           **336.** A defasagem salarial acumulada ao longo dos anos atinge índi-  
15           ces estratosféricos. As perdas de poder de compra das(os) servidoras(es)  
16           chegam a 49%, devido ao desrespeito recorrente à data-base durante o  
17           governo Ratinho Jr. O reajuste de 5% proposto recentemente pelo gover-  
18           no foi considerado insuficiente pelas entidades sindicais, pois cobre ape-  
19           nas a inflação dos últimos 12 meses, ignorando perdas históricas.

20           **337.** Em relação às(aos) professoras(es), o Paraná paga o terceiro  
21           pior salário do Brasil às(aos) suas/seus professoras(es). A disparidade tor-  
22           na-se evidente quando comparada a outras categorias do próprio gover-  
23           no paranaense. Enquanto as(os) professoras(es) ingressam ganhando R\$  
24           4,9 mil, outras(os) servidoras(es) do Executivo paranaense com a mesma  
25           exigência de nível superior iniciam suas carreiras recebendo R\$ 7,9 mil,  
26           configurando uma diferença de 37%.

27           **338.** Além das(os) professoras(es), as(os) funcionárias(os) de escola  
28           (Agentes Educacionais I e II) enfrentam um cenário de igual desvaloriza-  
29           ção, agravado pela política de terceirização do governo estadual. A rees-  
30           truturação da carreira do Quadro dos Funcionários da Educação Básica  
31           (QFEB), aprovada em 2023, foi implementada com graves distorções. Hou-  
32           ve problemas com o critério de enquadramento na nova tabela salarial o  
33           que prejudicou as(os) profissionais com anos de dedicação e aquelas(es)  
34           próximas(os) da aposentadoria. A situação tornou-se ainda mais crítica  
35           com a aprovação da Lei Estadual 20.199/2020, que determinou a extin-  
36           ção progressiva dos cargos de Agente Educacional I e II e o fim dos con-  
37           cursos públicos para essas funções, abrindo caminho para a terceirização  
38           em massa nas escolas. Para as(os) trabalhadoras(es) terceirizadas(os), a  
39           realidade é de extrema precarização com graves violações trabalhistas,  
40           incluindo salários inferiores ao mínimo e calotes.

- 339.** As(os) funcionárias(es) efetivas(os) que permanecem nas escolas sofrem com sobrecarga de trabalho porque há alta rotatividade. Paradoxalmente, o governo Ratinho Jr. gasta mais com os contratos das empresas terceirizadas do que gastaria mantendo as(os) funcionárias(os) públicas, transformando as escolas em um negócio lucrativo para empresários às custas da qualidade da educação e da dignidade das(os) trabalhadoras(es). 01-06
- 340.** O governo drena recursos que deveriam ser utilizados para a valorização profissional, direcionando-os para um projeto privatista. O Paraná recebeu R\$ 620,6 milhões da complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) do Fundeb em 2026. Contudo, dados de 2025 revelam que, dos R\$ 530 milhões recebidos, cerca de R\$ 250 milhões (47%) foram destinados a serviços terceirizados e privatizações (como o programa Parceiro da Escola), e R\$ 52 milhões para plataformas digitais de grandes empresas de tecnologia. Estima-se que o pagamento das plataformas educacionais consuma R\$ 150 milhões dos recursos da educação. 07-15
- 341.** A valorização profissional, que historicamente temos defendido, não é esta apregoada pelas cartilhas neoliberais. Precisamos resgatar a necessária compreensão sobre a função social da escola, que para nós é a de “formar cidadãos(ãs) plenamente conscientes da realidade em que vivem e em condições de contribuir para a realização das transformações de que a sociedade necessita.” (Parecer CNE/CEB 018/2012, p. 8). Entretanto, tendo em vista todos os condicionantes da sociedade em que vivemos, é preciso que a escola, para cumprir plenamente sua função social, viva um processo de humanização. A educação tem sua especificidade: tornar as pessoas cada vez mais humanas. É nesta perspectiva que o trabalho educativo executado por professoras(es) e funcionárias(os) deve ser compreendido e valorizado. 16-27
- 342.** Estabelecer uma relação de respeito com as necessidades profissionais e cidadãs das(os) servidoras(os) públicas(os) e, sempre tendo como perspectiva a melhoria da qualidade do ensino, é o que pretendemos com a valorização profissional. Nossas defesas são pelo Piso Salarial Profissional, a Carreira, a Jornada de Trabalho, a Formação Inicial e Continuada, além de condições de saúde e segurança que entendemos serem determinantes na consistência da qualidade da educação pública e que sejam direitos tanto para as(os) efetivas(os) como para as(os) contratadas(os). 28-35
- 343.** Esta compreensão tem calcado nossa interlocução com a sociedade e com o governo e possibilita a construção de princípios que se constituem como pilares da valorização profissional de toda a Educação Básica - professoras(es) em docência e em atividades de suporte pedagógico, diretoras(es), pedagogas(os) e funcionárias(os). 36-40

## 4.2. Professoras e Professores

**344.** No ano de 2024, o Brasil registrou o número de 2,36 milhões de professoras(es) atuando na Educação Básica (tabela 1). Comparando 2023 com 2024, percebemos haver uma estabilidade no número de docentes no Brasil, inclusive entre as próprias redes. O maior número concentra-se na rede municipal com a participação de 53% em 2024, seguida da rede estadual com 28% e da rede privada com 17%.

**Tabela 1: Número de docentes por rede de ensino (Brasil, 2023 e 2024)**

Ano	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total
2023	1.250.795	668.470	37.787	397.142	2.354.194
2024	1.259.391	671.381	38.214	398.791	2.367.777

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**345.** Em 2024, o maior número está concentrado no Ensino Fundamental, com 1,31 milhões de docentes no Brasil (tabela 2), correspondendo a 56%, sendo que o maior número concentra-se nos anos iniciais. A educação infantil conta com um percentual de 25% e o ensino médio concorre com 19%. A educação infantil apresenta crescimento consistente entre 2023 e 2024, enquanto o ensino médio mostra leve redução no número de docentes, apesar da estabilidade geral do sistema e o total de docentes cresce em 13.583 profissionais no período.

**Tabela 2: Número de docentes por etapa (Brasil, 2023 e 2024)**

Etapa da Educação Básica	2023	2024
Educação Infantil	593.456	601.983
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	747.892	752.311
Ensino Fundamental – Anos Finais	564.923	566.474
Ensino Médio	447.923	446.999
<b>Total</b>	<b>2.354.194</b>	<b>2.367.777</b>

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

<b>346.</b> Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 87,5% têm nível superior completo (86% em grau acadêmico de licenciatura e 1,5% de bacharelado) e 7,4% têm ensino médio normal/magistério. Também foram identificadas(os) 5,2% com nível médio ou inferior. (Censo, 2024). Os dados ainda revelam que a docência é uma profissão altamente feminina no Brasil, com um percentual de 79% de mulheres ocupando a docência. Essa predominância é ainda mais acentuada na educação infantil (mais de 90% de mulheres) e cai nos números mais elevados de ensino, principalmente no ensino médio, com uma participação feminina de 59%.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
<b>347.</b> A concentração de docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - etapas majoritariamente sob responsabilidade dos municípios - coincide com o nível federativo que, em geral, possui menor capacidade fiscal e arrecadatória. Isso significa que, mesmo com mecanismos redistributivos como o Fundeb, muitos municípios operam com orçamentos mais restritos, impactando diretamente a remuneração, os planos de carreira e as condições de trabalho docente. Nesse sentido, há uma relação concreta entre a municipalização e os limites da valorização: quanto maior for a dependência de redes locais com baixa capacidade financeira, maior a dificuldade de sustentar políticas concretas de valorização.	11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
<b>348.</b> Ao mesmo tempo, essa dimensão articula-se com a feminização da carreira docente. As etapas mais municipalizadas - educação infantil e anos iniciais - são também aquelas com maior presença feminina e, historicamente, menor prestígio social. Assim, ocorre uma sobreposição de fatores: gênero + etapa + ente federativo, que tende a reforçar a desvalorização. Não se trata apenas de uma questão administrativa, mas de um padrão estrutural em que funções associadas ao cuidado, exercidas majoritariamente por mulheres e financiadas por entes mais frágeis, recebem menor reconhecimento material e simbólico.	22 23 24 25 26 27 28 29 30
<b>349.</b> Por outro lado, é importante evitar uma explicação simplista. Existem municípios com boas políticas de valorização e estados com problemas semelhantes, o que indica que a desvalorização não decorre exclusivamente da municipalização. No entanto, de forma geral, a combinação entre desigualdade fiscal federativa e segmentação da carreira docente ajuda a explicar por que as etapas mais iniciais - e mais feminizadas - tendem a apresentar piores condições. Para as políticas públicas, isso implica a necessidade de maior coordenação nacional, redistribuição de recursos e indução de padrões mínimos de carreira, de modo a reduzir as desigualdades entre redes e etapas.	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

01 **350.** Em relação ao extrato que nos permite verificar a forma de con-  
 02 tratação (tabela 3), os dados do Censo Escolar 2024 do Inep revelam que,  
 03 embora a docência na rede pública brasileira ainda seja majoritariamente  
 04 composta por professoras(es) efetivas(os) (cerca de 72%), há uma presen-  
 05 ça expressiva de vínculos temporários, que correspondem a aproximada-  
 06 mente 27% do total. Esse dado é importante para o debate sobre valori-  
 07 zação docente no serviço público por indicar que uma parcela significativa  
 08 das(os) profissionais não está inserida plenamente nas estruturas de car-  
 09 reira, com acesso limitado à progressão funcional, estabilidade e direitos  
 10 associados ao serviço público.

11  
 12 **Tabela 3: Número de docentes por forma de contratação (Brasil, 2024)**

Tipo de vínculo	Número de docentes
Efetivas(os)	1.552.847
Temporárias(os)	596.231
Celetistas (CLT)	18.311
Outros vínculos	1.997
<b>Total (rede pública)</b>	<b>2.169.386</b>

13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30  
 31  
 32  
 33  
 34  
 35  
 36  
 37  
 38  
 39  
 40

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**351.** A considerável proporção de contratos temporários compromete a consolidação de políticas estruturantes de valorização, uma vez que essas(es) docentes tendem a enfrentar maior rotatividade, insegurança profissional e condições de trabalho mais precárias. Além disso, a coexistência de diferentes regimes de contratação dentro da mesma rede pública produz desigualdades internas, enfraquecendo a identidade coletiva da categoria e dificultando a construção de políticas salariais e de carreira mais homogêneas. Nesse cenário, a valorização deixa de ser um princípio universal e opera de forma segmentada, beneficiando sobretudo as(os) docentes efetivas(os).

**352.** Em 2015, foi criado, pelo Inep, o Índice de Esforço Docente (IED). O indicador é elaborado a partir dos dados do Censo Escolar e é uma medida sintética que busca captar a intensidade e a complexidade das condições de trabalho das(os) professoras(es) na educação básica. O indicador

classifica as(os) docentes em níveis que variam de 1 a 6, considerando fatores como número de escolas em que atuam, quantidade de turnos, etapas de ensino atendidas e volume de estudantes. Quanto maior for o nível, maior o esforço exigido da(o) docente, refletindo situações de maior fragmentação da jornada, deslocamentos entre escolas e ampliação da carga de trabalho. Trata-se, portanto, de um instrumento importante para analisar não apenas a quantidade de professoras(es), mas também a qualidade das condições de exercício da docência, sendo amplamente utilizado em estudos sobre valorização e organização do trabalho docente.

**353.** Os dados do Indicador de Esforço Docente do Inep para o período de 2022 a 2024 (tabela 4) revelam uma tendência de leve intensificação do trabalho docente. Observa-se a redução gradual da participação dos níveis mais baixos de esforço (níveis 1 e 2) e, simultaneamente, o aumento dos níveis mais elevados (5 e 6). Enquanto em 2022, cerca de 20% das(os) docentes estavam nas faixas de maior esforço, em 2024 esse percentual ultrapassa 21%, indicando crescimento de situações nas quais as(os) professoras(es) atuam em múltiplas escolas, turnos e com maior número de estudantes. Ao mesmo tempo, a concentração nos níveis intermediários (3 e 4) permanece elevada, sugerindo que a maior parte da categoria já opera em condições de trabalho relativamente exigentes.

**Tabela 4: Índice de Esforço Docente (Brasil, 2022 - 2024)**

Nível de esforço	2022	2023	2024
Nível 1	15,6%	15,1%	14,8%
Nível 2	19,5%	19,2%	18,9%
Nível 3	23,9%	23,8%	23,7%
Nível 4	21,0%	21,3%	21,5%
Nível 5	12,5%	12,9%	13,2%
Nível 6	7,5%	7,7%	7,9%

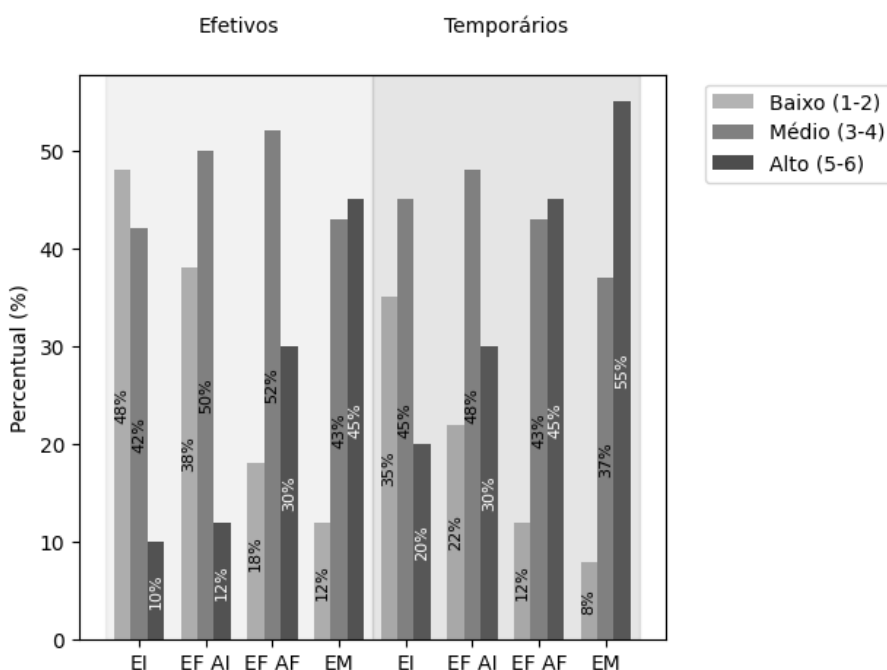
Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**354.** As porcentagens demonstradas na tabela apontam para um cenário em que não há melhora estrutural nas condições de trabalho, ao

01 contrário, houve uma ampliação da sobrecarga docente. A elevação dos  
02 níveis de esforço pode estar associada a fatores como a fragmentação da  
03 jornada, a necessidade de complementação de carga horária em diferen-  
04 tes escolas e a própria organização das redes de ensino. Do ponto de vista  
05 das políticas de valorização, os dados indicam um desafio importante: não  
06 basta ampliar o número de docentes ou investir em formação, se persis-  
07 tem condições que intensificam o trabalho cotidiano. A valorização efetiva  
08 exige enfrentar a organização do trabalho docente, reduzindo a dispersão  
09 e garantindo condições mais estáveis e integradas de atuação.

10 **355.** Quando cruzamos os dados com a etapa de ensino e a forma de  
11 contratação (gráfico 2), verificamos que o esforço docente não se distribui  
12 de forma homogênea, estando fortemente associado tanto à etapa de en-  
13 sino quanto ao tipo de vínculo. Na educação infantil e nos anos iniciais do  
14 ensino fundamental, observa-se uma maior concentração nos níveis de  
15 baixo e médio esforço, sobretudo entre docentes efetivas(os), indicando  
16 maior estabilidade na organização do trabalho (atuação em uma única  
17 escola e menor fragmentação da jornada). Em contrapartida, à medida  
18 que se avança para os anos finais e, principalmente, para o ensino médio,  
19 cresce significativamente a participação nos níveis de alto esforço, refletin-  
20 do a estrutura disciplinar dessas etapas, que exige atuação em múltiplas  
21 turmas, turnos e, muitas vezes, escolas.

**Gráfico 2: Esforço docente por tipo de contrato e etapa (Brasil, 2024)**



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**356.** Esse quadro agrava-se quando se considera o tipo de contrato. 01  
 As(os) docentes temporárias(os) apresentam sistematicamente maiores 02  
 percentuais nos níveis mais elevados de esforço, com destaque para o en- 03  
 sino médio, onde mais da metade se encontra nessa condição. Isso reve- 04  
 la uma sobreposição de vulnerabilidades: as(os) profissionais com víncu- 05  
 los mais precários são também aquelas(es) submetidas(os) às condições 06  
 mais intensas de trabalho. Do ponto de vista das políticas de valorização, 07  
 os dados indicam que a intensificação do trabalho docente não é apenas 08  
 uma característica da organização pedagógica, mas também resultado 09  
 de escolhas institucionais relacionadas à gestão de pessoal, reforçando a 10  
 necessidade de políticas que articulem estabilidade, carreira e melhores 11  
 condições de trabalho. 12

#### **4.2.1. Paraná: Um ataque sistemático às professoras e professores**

**357.** A conjuntura imposta pelo governo Ratinho Jr. e a gestão da 16  
 Secretaria de Educação do Paraná representam um dos períodos mais 17  
 hostis para a educação pública paranaense e, conseqüentemente, im- 18  
 pactam nas condições do trabalho docente. Sob o discurso falacioso da 19  
 “modernização” e da “eficiência”, o que se vê é a implementação de um 20  
 projeto de desmonte que visa esvaziar o caráter público da educação, 21  
 precarizar o trabalho docente e criminalizar a resistência sindical, por 22  
 meio do medo a punições e do assédio institucionalizado. É conclusi- 23  
 vo que: Ratinho Jr. é o governador que mais desprezou o magistério na 24  
 história recente da educação paranaense, superando Beto Richa, Álvaro 25  
 Dias e absurdamente, Jaime Lerner. Nesta conferência, precisamos unifi- 26  
 car a análise sobre como esses ataques manifestam-se no cotidiano das 27  
 escolas e o que fazer para enfrentá-los. 28

**358.** Em relação ao número de docentes, a tabela 5 evidencia que 29  
 nos últimos anos houve um crescimento contínuo, passando de apro- 30  
 ximadamente 144 mil em 2022 para mais de 153 mil vínculos em 2024. 31  
 Esse aumento, no entanto, não ocorre de forma homogênea entre os ti- 32  
 pos de contrato. Observa-se que, embora o número de professoras(es) 33  
 efetivas(os) também cresça, a expansão dos vínculos temporários é 34  
 proporcionalmente mais acelerada, indicando que a ampliação do qua- 35  
 dro docente tem sido sustentada, em grande medida, por formas mais 36  
 precarizadas de contratação. 37

**Tabela 5: Número de docentes por formas de contratação e etapas (Paraná, 2022 - 2024)**

Etapa / Rede	2022		2023		2024	
	Efetivos	Temp.	Efetivos	Temp.	Efetivos	Temp.
Educação Infantil	28.900	11.500	29.412	12.051	30.120	12.300
EF Anos Iniciais	27.300	10.700	27.980	11.010	28.540	11.420
EF Anos Finais	24.200	10.900	24.870	11.383	25.600	12.100
Ensino Médio	19.300	11.200	20.105	11.577	21.480	11.900
<b>Sub-Total</b>	<b>99.700</b>	<b>44.300</b>	<b>102.367</b>	<b>46.021</b>	<b>105.740</b>	<b>47.720</b>

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**359.** Além disso, a distribuição por etapas revela um padrão estrutural relevante: as etapas iniciais, sob responsabilidade municipal, concentram maior número absoluto de docentes e maior estabilidade relativa, enquanto as etapas finais - especialmente o ensino médio, sob responsabilidade da rede estadual - apresentam maior presença de contratos temporários. No mês de abril de 2026, segundo o portal Consulta Escolas, o estado contava com 70 mil docentes, sendo que mais de 47% delas/deles eram contratos PSS, o que dá a dimensão da precarização do trabalho docente no estado, uma vez que a ampliação dos vínculos PSS e temporárias(os) tende a fragilizar a estabilidade, reduzir a atratividade da profissão e aprofundar desigualdades internas. Assim, a valorização docente no Paraná passa não apenas pela ampliação do quadro, mas pela necessidade de concurso público, garantindo maior estabilidade e equidade nas condições de exercício da docência.

**360.** E como acontece no plano nacional, 80% da carreira da docência é ocupada por mulheres, sendo esse percentual maior na educação infantil e anos iniciais. O padrão repete-se: quanto maior for o nível de ensino, menor é a participação feminina, revelando estruturas de poder e hierarquia entre as etapas de ensino fundamental e ensino médio.

**361.** A distribuição do Indicador de Esforço Docente no Paraná em 2024 (tabela 6), segundo dados do Inep, revela uma diferença significativa entre as redes municipais e estadual. Enquanto as redes municipais concentram a maior parte de suas/seus docentes nos níveis mais baixos de esforço (1 e 2), somando cerca de 44%, a rede estadual apresenta uma distribuição inversa, com forte presença nos níveis mais elevados (4, 5 e 6), que ultrapassam 50% das(os) docentes. Esse contraste indica que as condições de trabalho são significativamente mais estáveis nas redes municipais, onde predominam atuações em uma única escola e com menor fragmentação da jornada, em oposição à rede estadual, marcada por maior dispersão do trabalho docente.

Tabela 6: Índice de Esforço Docente (Paraná, 2024)

Nível de esforço	Rede Municipal	Rede Estadual	Geral (Paraná)
Nível 1	20,2%	8,7%	14,6%
Nível 2	23,5%	12,9%	18,7%
Nível 3	25,1%	21,8%	23,5%
Nível 4	18,7%	25,6%	21,4%
Nível 5	8,7%	19,2%	13,4%
Nível 6	3,8%	11,8%	8,4%

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**362.** A elevada proporção de docentes nos níveis 5 e 6 na rede estadual - cerca de 31%, mais que o dobro da rede municipal - demonstra um cenário de intensificação do trabalho diretamente associado às etapas finais da educação básica, especialmente o ensino médio. A organização do sistema educacional no Paraná produz uma sobreposição entre maior complexidade pedagógica e piores condições de trabalho, reforçando desigualdades na profissão docente. Do ponto de vista das políticas de valorização, os dados indicam que enfrentar a intensificação do trabalho docente exige não apenas ampliar o número de professoras(es), mas também reorganizar a distribuição da carga de trabalho e reduzir a fragmentação, sobretudo na rede estadual.

#### 4.2.2. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)

**363.** A Lei 11738/2008 estabeleceu o piso salarial nacional do magistério público da educação básica e criou um critério de atualização anual baseado no crescimento do Valor Anual por Aluno do Fundeb (VAAF). O problema estrutural dessa fórmula é que ela não garante reposição da inflação - e por isso, em três ocasiões (2019, 2021 e 2024), as(os) profissionais do magistério ficaram com o salário nacional defasado.

**364.** Em 21 de janeiro de 2026, o presidente Lula assinou uma Medida Provisória que trata da atualização do cálculo do piso salarial para as(os) profissionais do magistério público da educação básica. A medida pretende adequar a lei às mudanças introduzidas pela Emenda Constitucional nº 108, que instituiu o novo Fundeb. Além disso, a nova fórmula prevê que o

01 piso salarial nacional mantenha, no mínimo, o poder de compra e busque  
02 o ganho salarial real.

03 **365.** O que motivou a mudança foi o valor aluno-ano do Fundeb de  
04 2025 que indicava um percentual de reajuste para o piso em 2026 de apenas  
05 0,37%. Com a MP, o piso será atualizado em 5,4% em 2026, passando de R\$  
06 4.867,77 para R\$ 5.130,63, para jornada de 40 horas semanais - representan-  
07 do um ganho real de 1,5% acima da inflação medida pelo INPC de 2025, que  
08 foi de 3,9%. Vale destacar que a MP ainda precisa ser aprovada pelo Con-  
09 gresso, onde sofre resistência, principalmente da Associação de Municípios.

10 **366.** O governo Ratinho Jr. não cumpre o pagamento adequado dos  
11 reajustes do piso. Ele é descumprido na prática por meio de dois mecanis-  
12 mos: (1) a aplicação do índice no nível errado da carreira (utilizando como  
13 referência ingresso com nível superior em vez de médio) e não aplica o  
14 índice para toda a carreira, impondo menores salários a quem tem mais  
15 tempo de serviço e (2) a inclusão de gratificações e benefícios no cálculo  
16 para atingir o valor mínimo, o que a lei não permite. Ratinho Jr. utiliza ma-  
17 nobras legislativas e gratificações variáveis para “maquiar” o cumprimento  
18 da lei federal, prejudicando a evolução salarial da categoria.

19 **367.** A recusa em reestruturar o plano de carreira, aliada à manu-  
20 tenção do terceiro pior salário do país para a categoria e o constante des-  
21 respeito em pagar o Piso Nacional, evidencia uma política de desvaloriza-  
22 ção profissional. A contradição dos índices educacionais celebrados pelo  
23 governo e as precárias condições salariais das(os) professoras(es) expõe  
24 as tensões de um modelo de gestão que prioriza a terceirização e a pri-  
25 vatização em detrimento do reconhecimento daqueles que constroem a  
26 educação pública no estado.

#### 27 **4.2.3. Formação inicial e continuada**

28  
29  
30 **368.** Os dados de escolaridade e formação acadêmica docente em  
31 2024 evidenciam avanços importantes no cenário educacional. No con-  
32 junto do país, observa-se que 84,8% das(os) docentes possuem licenciatu-  
33 ra, indicando uma consolidação significativa da formação adequada para  
34 o exercício do magistério. Entretanto, a presença de 12,5% de professo-  
35 ras(es) sem ensino superior ainda representa um desafio relevante, sobre-  
36 tudo quando considerada a Meta 15 do Plano Nacional de Educação, que  
37 previa a formação superior para todas(os) as(os) docentes da educação bá-  
38 sica. Além disso, os 2,8% com formação superior sem licenciatura indicam  
39 a permanência de situações de inadequação formativa, onde a(o) professo-  
40 ra/professor atua fora de sua área de formação específica (tabela 7).

**Tabela 7: Escolaridade e formação acadêmica de docentes (Brasil, Sul e Paraná 2024)**

Nível de escolaridade / formação	Brasil (%)	Região Sul (%)*	Paraná (%)*
Com licenciatura (formação adequada)	84,8	88,0	89,0
Sem licenciatura (com superior, mas fora da área)	2,8	3,0	3,0
Sem graduação (nível médio ou inferior)	12,5	9,0	8,0
Total com ensino superior (com ou sem licenciatura)	87,6	91,0	92,0

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2024

**369.** No caso do Paraná, os dados apontam um desempenho ligeiramente superior à média do sul do Brasil, com 89% de professoras(es) licenciadas(os) e apenas 8% sem ensino superior. A manutenção de 3% de docentes sem licenciatura reforça que ainda há lacunas na correspondência entre formação e área de atuação.

**370.** Sobre a formação inicial, o Brasil conta com mais de 23,6 milhões de vagas no ensino superior, das quais 95,4% estão concentradas em instituições privadas. Nas licenciaturas e Pedagogia, esse desequilíbrio aprofunda-se: 67,7% das matrículas estão em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, e nessas instituições nove em cada dez estudantes de licenciatura estudam a distância. Em 2024, pela primeira vez na história, as matrículas em EaD superaram as presenciais no país inteiro, respondendo por 50,7% do total - e a Pedagogia, maior curso do Brasil, com 4,48 milhões de matrículas, é o símbolo mais visível dessa migração.

**371.** O paradoxo do setor é que sobram vagas - o que falta são candidatas(os). Em 2021, das 2,8 milhões de vagas disponíveis em licenciaturas, apenas 300 mil foram preenchidas. Nas universidades públicas, mais de 26% das vagas ficaram ociosas; nas privadas, o índice chegou a 32%. Entre 2023 e 2024, o número de ingressantes em licenciaturas caiu 2,8%, na contramão do crescimento do bacharelado. O desinteresse é interpretado por pesquisadoras(es) do próprio Inep como sintoma direto da desvalorização da carreira docente.

**372.** As consequências já são visíveis nas salas de aula. As licenciaturas nas ciências exatas são as mais esvaziadas: Matemática registrou 38% de vagas ociosas em instituições públicas presenciais, e 71% das(os) que ensi-

01 nam Física no país não têm formação na área. Física, Química, Sociologia e  
02 Filosofia são as disciplinas com maior escassez de professoras(es) habilita-  
03 das(os) desde pelo menos 2014, segundo o TCU - e o cenário se agrava: pro-  
04 jeções indicam que, sem mudanças estruturais na atratividade da carreira,  
05 o déficit de docentes pode chegar a 235 mil profissionais até 2040.

06 **373.** Sobre o percentual de pós-graduadas(os), os valores mostram que  
07 43% das(os) docentes têm especialização lato sensu, 3% possuem mestrado  
08 e apenas 1% doutorado. No Paraná, os indicadores são um pouco melhores:  
09 52% de especialização, 6% de mestrado e 2% de doutorado. Há uma expan-  
10 são quantitativa da pós-graduação, mas com forte predominância de forma-  
11 ções mais rápidas e profissionalizantes. Isso coloca um desafio importante  
12 para as políticas educacionais: avançar não apenas no acesso à pós-gradu-  
13 ação, mas também na qualidade e no nível dessa formação, especialmente  
14 com maior incentivo ao mestrado e doutorado na educação básica.

15 **374.** Entendemos que a formação inicial e a pós-graduação são im-  
16 portantes, mas a formação continuada significa o acompanhamento das  
17 alterações de conteúdos, de métodos didáticos, as novas configurações  
18 de espaços e de tempos da escola. Tudo isto desafia a vida escolar.

19 **375.** Nossa defesa histórica é que a Formação Continuada para pro-  
20 fessoras(es) e funcionárias(os) seja transparente e democrática e realizada  
21 em serviço; que se articule com a organização e a gestão da escola no sen-  
22 tido de promover condições para a formação partir das demandas concre-  
23 tas daquelas(es) que atuam nela na execução de práticas educativas que  
24 garantam a qualidade do ensino e da aprendizagem.

25 **376.** Os dias de estudos e planejamento foram reduzidos ao que a  
26 Secretaria de Educação chama de planejamento. De estudos e reflexões  
27 não têm mais nada! Reduzidos a dois dias compreendidos em: um apa-  
28 nhado geral, sem o devido aprofundamento, de alguns aportes teóricos  
29 curriculares, quase sempre focado em metodologias ativas ou nas ade-  
30 quações curriculares às habilidades e competências, leitura de indicado-  
31 res de rendimento via plataformização e o planejamento propriamente  
32 dito. O material de debate é sempre acompanhado de questionários e/ou  
33 roteiros que não ajudam na reflexão e no debate.

34 **377.** Sobre os Formadores em Ação, nossas críticas são pelo uso do  
35 programa como instrumento de controle da carreira e as condições de-  
36 sumanas impostas às(aos) docentes para participar. O curso, promovido  
37 pela Secretaria de Educação como política de formação continuada, é re-  
38 quisito obrigatório tanto para a progressão na carreira quanto para a clas-  
39 sificação na distribuição anual de aulas, invertendo a lógica pedagógica e  
40 transformando a formação em mecanismo punitivo.

**378.** O caso mais emblemático dessa pressão foi o de um professor de Cerro Azul que participou das aulas com o notebook sobre o leito de hospital, já que a Seed exigia 100% de frequência, não aceitava atestado médico e obrigava a reposição dentro da mesma semana da falta.

**379.** Após denúncias públicas, a frequência mínima exigida foi reduzida para 75%, mesmo assim a mudança é insuficiente, pois o mecanismo de punição ao adoecimento permanece em outros procedimentos, como na distribuição de aulas.

**380.** A consequência esperada do programa é, principalmente, o avanço nos índices de avaliação do Estado. Há uma versão municipal do programa e é ainda mais direta: os temas têm foco no desenvolvimento das habilidades do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática, alinhados à melhoria dos resultados de aprendizagem e à Prova Paraná Mais. A estrutura reforça essa leitura: os roteiros são definidos centralmente pela Seed, as(os) professoras(es) formadoras(es) as(os) executam sem necessariamente ter autonomia pedagógica sobre o conteúdo, e o programa está diretamente vinculado à distribuição de aulas criando um incentivo para participar que é funcional, não necessariamente formativo.

#### **4.2.4. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**

**381.** O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política estrutural e histórica da carreira do magistério paranaense. Instituído em 2004, o programa tem como objetivo a formação continuada e a qualificação sistemática das(os) professoras(es) da rede estadual, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES). Mais do que um curso de aperfeiçoamento, o PDE é o mecanismo legal e obrigatório para que as(os) professoras(es) do Nível II (classes 8 a 11) sejam promovidas(os) para o Nível III, o topo da carreira do Quadro Próprio do Magistério (QPM).

**382.** Apesar de sua importância estrutural, o programa sofreu um processo de esvaziamento e desmonte ao longo dos últimos governos, principalmente na gestão de Ratinho Jr. O PDE chegou a ser suspenso em 2017, o que gerou um represamento gigantesco na evolução funcional da categoria. Hoje, há mais de 29.600 professoras(es) aptas(os) a participar do programa que estão com suas carreiras estagnadas devido à falta de oferta.

**383.** Ratinho Jr. propôs a retomada do programa no final de 2021 e encaminhou à Assembleia Legislativa do Paraná (Alep), em regime de urgência e sem diálogo com a categoria, com mudanças que descaracterizaram os princípios fundamentais do PDE original. Entre estas mudanças está o fim do direito de afastamento remunerado. Historicamente, as(os)

01 professoras(es) eram liberadas(os) de suas atividades em sala de aula para  
 02 se dedicarem integralmente aos estudos e à pesquisa nas universidades.  
 03 Além disso, o novo modelo imposto pelo governo estabeleceu que o curso  
 04 seria realizado exclusivamente no formato online, obrigando a(o) professo-  
 05 ra/professor a conciliar a carga horária de trabalho nas escolas com as exi-  
 06 gências acadêmicas do programa. Essa mudança retira o direito ao tempo  
 07 de estudo e reflexão, desestimulando a participação e gerando sobrecarga.

08 **384.** Outro limite atual do programa é a insuficiência de vagas. Temos  
 09 reivindicado a abertura de mais de 4.100 vagas anuais para zerar o repre-  
 10 samento histórico em oito anos, no entanto, o governo anuncia a oferta de  
 11 pouco mais de 1.500 vagas anuais, um número irrisório frente à demanda  
 12 de quase 30 mil educadoras(es) estagnadas(os). Ainda há o fato de que o  
 13 Estado não reconhece o mestrado e doutorado para avanço na carreira.

14 **385.** O projeto de uma nova carreira para o magistério negado pelo  
 15 governador trazia mudanças em relação à oferta do PDE e previa altera-  
 16 ção para o avanço na carreira sem a existência de uma trava como é hoje.  
 17

#### 18 **4.2.5. Plataformização e interferência pedagógica: o controle digital**

19  
 20 **386.** A introdução forçada de ferramentas tecnológicas educacionais  
 21 não é uma questão meramente tecnológica; é a face visível da platafor-  
 22 mização do ensino. O governo transformou a(o) professora/professor em  
 23 mero operador/operadora de algoritmos. A plataformização na edu-  
 24 cação vem na esteira da redução da autonomia docente, impondo um cur-  
 25 rículo engessado e voltado aos interesses do mercado e ainda coleta dados  
 26 sensíveis das(os) estudantes e trabalhadoras(es) para se transformar em  
 27 moeda de troca com o capital, além de tentar moldar nossas preferências,  
 28 inclusive eleitorais, colocando-nos no cenário do capitalismo da vigilância.

29 **387.** A interferência pedagógica ocorre quando o Estado, por meio  
 30 das plataformas, dita o ritmo das aulas, padroniza avaliações e vigia a prá-  
 31 tica docente, retirando das(os) professoras(es) a condição de intelectuais  
 32 críticas(os). Na prática, o que se vê é um acúmulo de tarefas burocráticas  
 33 (lançamento de dados, preenchimento de relatórios automáticos) e uma  
 34 vigilância que inibe a experimentação pedagógica, reduzindo a interação  
 35 humana e abrindo espaços para a individualização do ser.

36 **388.** O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) deixou  
 37 de ser um indicador para se tornar um instrumento de assédio. Escolas  
 38 que não atingem metas sofrem intervenções, exposição pública e pres-  
 39 são psicológica. O direito à aprendizagem é substituído pela obsessão  
 40 por números.

**389.** Nesse pacote de vigilância, ainda tem a tal “observação em sala de aula”. Método que não tem nenhum caráter formativo, mas sim fiscalizatório e punitivo. É mais um mecanismo de vigilância para enquadrar as(os) professoras(es) que resistem ao modelo tecnicista e para coletar “provas” para processos administrativos, dessa forma atacando a autonomia docente. Essa pressão vai ser materializada e planilhada através do Power Microsoft B.I. Uma ferramenta de gestão empresarial inserida nas escolas com a finalidade de ranqueamento de produtividade, colocando-nos mais uma vez em competição, uma das estratégias do neoliberalismo.

#### **4.2.6. A institucionalização do assédio e do medo como método**

**390.** A gestão atual institucionalizou o medo. O assédio institucional é a regra: chefias imediatas pressionadas por metas inatingíveis repassam a coerção sobre as(os) pedagogas(os) e professoras(es). A postura do Governo da Seed é punitiva em relação às(aos) professoras(es):

**391.** - Punição por atestado: um dos pontos altos da desumanidade do governo e seus asseclas é a forma como tratam a saúde das(os) servidoras(es) do estado, essencialmente as (os) do magistério. A exigência de perícias oficiais que desumanizam e não acolhem e o fomento às perseguições a quem apresenta atestados médicos, punindo-as(os) no processo de classificação para atribuição de aulas; é, minimamente, necessário configurarmos como crime e violência institucional. Estamos diante de um governo que trata o adoecimento como “falta de empenho”, responsabilizando a(o) profissional pela condição de saúde, típico de uma política meritocrática e neoliberal da extrema-direita;

**392.** - Estágio probatório: o que antes era um período de adaptação e com avaliações realizadas pelas direções de escola juntamente com todo o coletivo escolar, foi transformado em “prova de fogo”, que recebe o chamamento por várias(os) professoras(es) de “estágio humilhatório”; “estágio purgatório”; “estágio vexatório”. Desde o início desse processo, a APP-Sindicato tem recebido denúncias de professoras(as) que estão passando por situações que lhes tiram as condições mínimas de trabalho. O estágio probatório virou instrumento de assédio, coação e vingança contra as(os) professoras(es). Temos atuado por meio da secretaria jurídica, reunindo elementos e denúncias para que, juntamente com essas(es) profissionais façamos o enfrentamento à Seed;

- 01 **393.** - Adoeceu? Perde pontuação para classificação nas distribuições  
 02 de aulas e, nos casos de tratamento acima de 15 dias, há o desconto  
 03 na Gratificação de Tecnologia, Educação e Saúde (GTE);  
 04 **394.** - Fez a luta em dia de greve ou paralisação? É a única categoria  
 05 que não tem autorização governamental para reposição do dia de  
 06 atendimento à(ao) estudante;  
 07 **395.** - A carreira não anda mais? Atualmente, são aproximadamente  
 08 21 mil professoras(es) aguardando a possibilidade de fazer o PDE,  
 09 sendo a única categoria do serviço público do executivo que depende  
 10 de decreto governamental para acessar o último nível da carreira;  
 11 **396.** - “Não deixou o B.I. verdinho”? Ameaças com atas e cobranças além  
 12 da jornada em relação ao uso e acessos às plataformas educacionais  
 13 que custam muito ao estado e pouco contribuem com a aprendizagem.  
 14 **397.** Situações como essas, e outras, têm levado ao medo, ao can-  
 15 saço extremo e à insatisfação com o trabalho, mesmo gostando de ser  
 16 professora/professor, e demonstram aquilo que as(os) profissionais do  
 17 magistério paranaense têm enfrentado.

#### 18

#### 19 **4.2.7. Nas redes municipais não é diferente do que faz o estado**

20

21 **398.** Nas redes municipais, a burocratização excessiva e a perda da  
 22 autonomia pedagógica são um dos desgastes mais citados pelos docentes.  
 23 O preenchimento de relatórios, diários em plataformas digitais instáveis e  
 24 a imposição de planos de aula padronizados por sistemas de ensino sufo-  
 25 cam o tempo dedicado ao planejamento e à interação efetiva com as(os)  
 26 estudantes, transformando o ofício em um “fardo insustentável” que leva  
 27 muitas(os) ao abandono da carreira

28 **399.** A infraestrutura precária e a falta de profissionais provocada  
 29 pela ausência de concurso ou, quando há, causada pelo desinteresse na  
 30 profissão, devido ao tamanho do sucateamento, sobrecarregam a(o) pro-  
 31 fessora/professor regente. Salas de aula superlotadas, descumprimento  
 32 do direito à hora-atividade, acúmulo de funções e a ausência de planos de  
 33 carreira atrativos compõem um quadro de desvalorização material. Além  
 34 disso, denúncias apontam a tendência à terceirização da educação, com a  
 35 contratação de pacotes privados que, em vez de valorizar as(os) professo-  
 36 ras(es), depositam desconfiança sobre seu trabalho.

37 **400.** A implementação da tecnologia nas escolas municipais reve-  
 38 la contradições profundas. Embora o discurso da “educação digital” seja  
 39 frequente, a realidade é marcada por conectividade precária, falta de for-  
 40 mação específica para as(os) docentes e ausência de suporte humano. Em

<p>                 muitas redes, especialmente nas regiões mais carentes, a internet é lenta                  ou inexistente, inviabilizando o uso pedagógico. Quando presente, a tecnologia                  ainda é utilizada incipientemente - estima-se que apenas um terço das                  escolas a incorpore efetivamente ao processo de ensino-aprendizagem.             </p> <p> <b>401.</b> A desorganização administrativa dos municípios impacta diretamente os direitos docentes. Exemplos recorrentes incluem a não atualização de dados funcionais em sistemas oficiais - como o Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (eSocial), impedindo a emissão da Carteira Nacional Docente do Brasil (CNDDB) e o acesso a benefícios. Paralelamente, a precarização dos vínculos por meio de contratações temporárias excessivas - em detrimento de concursos públicos - gera instabilidade, prejudica a continuidade pedagógica e dificulta a criação de vínculo com a comunidade escolar.             </p> <p> <b>402.</b> A somatória dos fatores anteriores produz um impacto severo na saúde mental das(os) professoras(es). O esgotamento emocional, a ansiedade e a depressão tornaram-se frequentes. A pressão por resultados em avaliações externas, a falta de apoio institucional e a desvalorização social contribuem para uma sensação de perda de sentido na profissão. As(os) docentes também se veem despreparadas(os) para lidar com o aumento de problemas emocionais entre as(os) estudantes, um legado agravado pela pandemia.             </p> <p> <b>403.</b> Os desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) das redes municipais não são meramente individuais ou pontuais; constituem um problema estrutural do sistema educacional brasileiro. A burocratização, as más condições de trabalho, a inserção tecnológica sem suporte, a gestão ineficiente e o adoecimento docente formam um ciclo vicioso que compromete a qualidade do ensino e a própria permanência dos profissionais na carreira.             </p> <p> <b>404.</b> Nossa defesa tem sido pela realização de concursos públicos, a formação continuada de qualidade, o aumento de investimento em infraestrutura e, sobretudo, por políticas que resgatem a autonomia e a valorização docente, inclusive a salarial. Sem ações concretas nesse sentido, a educação municipal continuará a enfrentar uma crise silenciosa e devastadora.             </p> <p> <b>405.</b> O governador Ratinho Jr. e prefeitas(os) que aceitaram implementar em seus municípios a proposta de educação mercantil gerenciada pela Seed apostam na exaustão do magistério para impor a privatização e o controle social. O discurso da “modernização” serve como ferramenta para fragmentar a categoria e reduzir direitos. Em resposta, estaremos unidas(os) e sempre na luta, com muita disposição para debater o projeto de educação que nos guia, mas também, com muita disposição para o confronto.             </p>	<p>01</p> <p>02</p> <p>03</p> <p>04</p> <p>05</p> <p>06</p> <p>07</p> <p>08</p> <p>09</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p> <p>36</p> <p>37</p> <p>38</p> <p>39</p> <p>40</p>
---	---

### 4.3. Profissionais do Processo Seletivo Simplificado (PSS)

**406.** O PSS é um Processo Seletivo Simplificado utilizado para a contratação temporária de professoras(es) e pedagogas(os). Em raríssimas situações, contratam-se pelo PSS funcionárias(os) de escola. Por exemplo, em 2026, nenhum edital para contratação de funcionárias(os) PSS foi aberto. A terceirização de funcionários(as) de escola, conforme a Lei 20.199/2020, extinguiu os cargos de Agentes Educacionais I e II e os cargos que antes eram supridos por funcionárias(os) PSS passaram a ser terceirizadas(os).

**407.** A contratação pelo PSS de professoras(es) ocorre pelo Regime Especial, com data de início e término do contrato. A Lei Complementar 108/2005 regulamenta o Processo Seletivo, sendo realizado de acordo com as normas publicadas em editais pela Seed. A gestão do governo Ratinho Jr., desde o seu primeiro mandato em 2019, tem promovido inúmeros ataques às(aos) trabalhadoras(es) da educação do PSS. Parte destes ataques está documentada no Caderno da 8ª Conferência da APP-Sindicato, de 2022.

**408.** Hoje, dados do Consulta Escola demonstram que, na rede estadual, das(os) 70,5 mil professoras(es) da ativa, 33 mil são contratadas(os) pelo PSS, representando 47% deste total. Esse número é muito próximo do que demonstra o censo escolar dos últimos anos (tabela 8).

**Tabela 8: Número de docentes PSS da rede estadual (Paraná, 2022-2024)**

Ano	Efetivos		Temporários		Total
	Número	Δ%	Número	Δ%	
2022	34.872	55,1	28.459	44,9	63.331
2023	35.214	52,6	31.773	47,4	66.987
2024	35.906	52,1	33.006	47,9	68.912
2026*	37.507	53,2	33.080	46,8	70.584

Obs. Os dados de 2025 não estão consolidados e nem disponíveis no "Consulta Escolas" da Seed.  
Fonte: Inep, Censo Escolar e (\*) consulta escola (abril de 2026)

**409.** Embora o número total de professoras(es) tenha crescido, esse aumento foi impulsionado majoritariamente pela expansão dos contratos temporários (PSS), que passaram de 44,9% para 46,8% do quadro. Houve, no último período, um incremento no número de efetivas(os) por conta dos novos concursados(as), no entanto, a ampliação do quadro docente efetivo não está acompanhando na mesma proporcionalidade o crescimento dos temporários, aproximando o sistema de uma configuração quase paritária entre vínculos estáveis e PSS.

- 410.** Desde 2020, com as alterações no processo de seleção para professoras(es) PSS, o governo burocratiza o processo de seleção, obrigando-as(os) a fazerem prova teórica e prática com gastos milionários, mas com muitos problemas e fragilidades em todas as etapas da seleção. Anualmente, o governo contrata uma empresa privada (banca) para a organização dos editais e já gastou mais de 20 milhões nos últimos anos. A contratação PSS pode ser realizada por critérios de titulação e tempo de serviço - com responsabilidade exclusiva da Secretaria Estadual de Educação - sem nenhum custo ao estado e sem cobrança de inscrição das(os) participantes.
- 411.** A distribuição de aulas para o PSS tem sido caótica todo início de ano, são inúmeras reclamações das(os) profissionais mediante desrespeito nas convocações e ordem de classificação. E quando há prorrogação de contratos, as dificuldades e os erros da Secretaria de Educação aumentam, pois as(os) profissionais são reclassificadas(os) de acordo com a ordem de abertura de contrato do ano anterior. Mesmo cumprindo todas as burocracias na entrega de documentação e assinatura de atas, diversas(os) profissionais são remetidas(os) para final de lista, desistentes ou excluídas(os). Na escolha de aulas, os componentes curriculares de formação acadêmica não são prioritários, pois, no momento da distribuição de aulas, os Itinerários Formativos antecedem os componentes curriculares, distribuídos mediante classificação no ato da distribuição, sem critérios transparentes.
- 412.** Na questão salarial, os editais de abertura para contratação têm sido publicados anualmente com vencimentos abaixo do piso nacional do magistério. Ou seja, o valor da hora-aula referenciado nos editais, quando calculado, é inferior à tabela de vencimentos (20 ou 40 horas semanais) iniciais Nível I, Classe I – Licenciatura Plena, conforme enquadramento na tabela do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Os valores são ainda menores para professoras(es) com formação em Licenciatura Curta (Bacharelado) e Acadêmicas(os) em Cursos de Licenciatura Plena.
- 413.** Entraves administrativos ligados a trâmites como abertura de emprego, suprimimento, ajustes de suprimimento e inclusão em folha têm sido recorrentes a cada início de ano letivo, gerando insegurança, precarização e risco de manutenção do trabalho sem a correspondente contraprestação salarial. Centenas de professoras(es) PSS trabalham até três meses sem salário até a regularização do suprimimento, o que é uma afronta aos princípios da eficiência e da dignidade do trabalho. Desrespeito e desvalorização com mais de 30 mil profissionais em todo o estado.
- 414.** O governo Ratinho Jr. também terceirizou o trabalho docente dos cursos técnicos de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sis-

01 temas. Para esse fim, contratou a UniCesumar, universidade privada que  
02 ficou responsável por ministrar aulas remotas via TV instalada em sala de  
03 aula, com o auxílio de uma/um monitora/monitor sem qualquer qualifica-  
04 ção. A partir de 2024 (Edital 10/2024), o governo apresentou uma nova for-  
05 ma de seleção de professoras(es) para atuar nos cursos profissionalizantes  
06 na Educação Profissional e Tecnológica, excepcionalmente na Escola Estú-  
07 dio, em Curitiba, e professora/professor mediadora/mediador para atuar  
08 nas demais instituições que ofertam Educação Profissional na rede pública  
09 de ensino estadual. Gradualmente, há uma exclusão das(os) docentes PSS  
10 da rede estadual que atuam na Educação Profissional e Tecnológica com  
11 anos de qualificação, o que, em tese, significa a precarização do ensino.

12 **415.** Em relação ao Parceiro da Escola, as(os) professoras(es) PSS não  
13 atendem mais nas escolas privatizadas e a contratação é realizada via Con-  
14 solidação das Leis do Trabalho (CLT). As fragilidades, as perseguições e pu-  
15 nições aumentaram nestas instituições, pois os contratos são rescindidos  
16 com demissões sem nenhuma defesa prévia. Além de questões contratu-  
17 ais, a privatização também está impactando as condições de trabalho. O  
18 número de horas-atividades para organização do trabalho pedagógico na  
19 escola é reduzido. As empresas pagam em dinheiro parte da jornada de  
20 hora-atividade para maquiar a questão salarial. O contrato PSS, mesmo  
21 precário, oferece garantias mínimas de emprego por 1 ou 2 anos, bem  
22 como respaldo legal assegurado pelo edital de contratação.

23 **416.** As(os) trabalhadoras(es) PSS não são tratadas(os) de forma isonô-  
24 mica, conforme o governo Ratinho Jr. divulga à imprensa e à sociedade mas,  
25 são extremamente penalizadas(os) pela falta de concurso público, pelos atra-  
26 sos na contratação e pela não inclusão no Sistema de Saúde das(os) Servido-  
27 ras(es) do estado e, por isso, convivem sem o direito de afastamento para tra-  
28 tamento de saúde ou, no caso de muitas mães com filhas(os) em tratamento  
29 médico, não têm direito a atestado de acompanhante, entre outras questões.  
30 A isonomia é um direito de todas(os) as(os) trabalhadoras(es). A APP-Sindicato  
31 continua e continuará na luta pela garantia de todos os direitos.

32

### 33 **Propostas:**

34

35 **417.** - Convocação imediata de todas(as) professoras(es) aprova-  
36 das(os) no Concurso Público do Edital 011/2023 e abertura de novo  
37 Concurso para o suprimento de vagas reais;

38

39 **418.** - Revogação da prova para os contratos temporários de profes-  
40 soras(es), retomando os critérios de contratação constituído de pro-

va de títulos referente à escolaridade, aperfeiçoamento profissional e tempo de serviço, de caráter classificatório, de responsabilidade da Seed, mantendo a tese de que prova é para Concurso Público;	01 02 03 04
<b>419.</b> - Contratação de profissionais PSS com formação específica de atuação nos eixos da Educação Profissional e Tecnológica, bem como na Educação Especial, Educação do Campo, Indígena e Quilombola;	05 06 07 08
<b>420.</b> - Revogação da Lei 20.199/2020 e pela realização de concurso público para funcionárias(os) Agentes Educacionais I e II, bem como a contratação das(os) profissionais por meio de contratos temporários PSS enquanto o concurso não acontece;	09 10 11 12 13
<b>421.</b> - Garantia da referência do valor da hora-aula nos editais de seleção de professoras(es) conforme salário-base da Lei do Piso Nacional do Magistério – ingresso com Licenciatura Plena Nível I Classe I;	14 15 16 17
<b>422.</b> - Garantia do salário-base das(os) professoras(es) contratadas(os) pelo PSS a partir da maior titulação (habilitação), igualando ao previsto nos respectivos Planos de Carreiras, por Graduação, Pós-Graduação ao Nível de Doutorado, Mestrado ou Especialização;	18 19 20 21 22
<b>423.</b> - Reconhecimento do tempo de serviço PSS, Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE) e do acréscimo de jornada, ou seja, reconhecimento do tempo de serviço das(os) professoras(es) que trabalharam pelo menos três (3) anos, com contratos PSS, TIDE e acréscimo de jornada, na primeira promoção e progressão, mesmo em estágio probatório, bem como, para quinquênios e anuênios;	23 24 25 26 27 28 29
<b>424.</b> - Garantia administrativa de que a(o) professora/professor PSS, e eventualmente a(o) funcionária(o) contratada(o) por esse regime, que iniciar atividades nas escolas tenha o suprimento e pagamento assegurado no mês subsequente ao início do trabalho, com definição de fluxo padronizado e prazos internos para abertura de emprego/ suprimento e inclusão em folha;	30 31 32 33 34 35 36
<b>425.</b> - Desburocratizar a contratação de professoras(es) por meio da organização de banco de dados eletrônico para evitar entrega de documentação recorrente em todos os anos;	37 38 39 40

01 **426.** - Garantia de transparência na seleção, classificação e distribui-  
02 ção de aulas às(aos) PSS;

03

04 **427.** - Exigir a legalidade no processo de seleção e distribuição de  
05 aulas para Pessoa Negra (PN), Pessoas com Deficiência (PcD), bem  
06 como de gestantes;

07

08 **428.** - Garantia da inclusão de todas(os) PSS no Sistema de Atendi-  
09 mento à Saúde do Estado do Paraná (SAS) - consultas e exames emer-  
10 genciais, gestantes -, bem como na licença para tratamento de saúde  
11 de suas/seus familiares, garantindo tratamento isonômico às(aos)  
12 demais servidoras(es) públicas(os).

13

#### 14 **4.4. Funcionárias e funcionários de escola**

15

16 **429.** O desafio de educar é tarefa de todas(os) e depende da ação  
17 colaborativa a ser desenvolvida entre governos e sociedade civil. Não é  
18 um desafio fácil, principalmente porque põe em cheque a superação de  
19 preconceitos, como compreender que a educação acontece com a con-  
20 vergência do trabalho pedagógico de professoras(es) e funcionárias(os)  
21 de escola e com a implementação de políticas de Estado que garantam a  
22 qualidade da educação com investimento em infraestrutura, valorização  
23 profissional, carreira e formação continuada.

24 **430.** No Brasil, há em torno de 2,2 milhões de funcionárias(os) de  
25 escola que atuam na Educação Básica. Infelizmente, o Censo Escolar re-  
26 alizado pelo Inep/Ministério da Educação (MEC) não apresenta nenhum  
27 levantamento quantitativo destas(es) profissionais. Assim, não é possível  
28 saber o número exato de profissionais atuando na educação básica, suas  
29 idades, sexo, etnia, formação, em que etapas do ensino atual, a qualifica-  
30 ção profissional. A invisibilidade nos números é sinal de como estas(es)  
31 profissionais são tratadas(os) pelos sucessivos governos.

32 **431.** Mesmo diante desta constatação, é inegável que, entre os anos  
33 2004 e 2016, importantes avanços efetivaram-se na agenda da legislação e  
34 das políticas nacionais, que visaram a valorização e o reconhecimento do  
35 trabalho das(os) funcionárias(os) de escola. Destacamos, entre outros: a  
36 Lei 12.014 de 2009, que definiu, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
37 Nacional (LDB), as categorias de trabalhadoras(es) consideradas(os) profis-  
38 sionais da educação; a Resolução 05/2005 do Conselho Nacional de Edu-  
39 cação, que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área  
40 Profissional; o Decreto 7415 de 30 de dezembro de 2010, que instituiu a

Política Nacional de Formação das(os) Profissionais da Educação Básica e	01
dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço das(os) Profissio-	02
nais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário.	03
<b>432.</b> Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação ratificou a	04
valorização das(os) profissionais da educação, sobretudo nas metas 15,	05
16, 17 e 18. Após a aprovação do PNE e em sintonia com este plano, foi	06
aprovado e homologado o Parecer CNE/CES 264/2016, que resultou na Re-	07
solução CNE/CES 2/2016, do Conselho Nacional de Educação, estabelecen-	08
do as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada das(os)	09
Funcionárias(os) Educação Básica. Em seguida, para atender à meta 15 do	10
PNE, foi instituída a Política Nacional de Formação das(os) Profissionais da	11
Educação Básica, por meio do Decreto 8752, de 9 de maio de 2016.	12
<b>433.</b> Por fim, tendo eixos correlatos à formação inicial e continuada	13
de profissionais do magistério sem, contudo, negligenciar a especificida-	14
de do trabalho pedagógico realizado pelas(os) funcionárias(os) da educa-	15
ção básica, o Parecer CNE/CES 264/2016 e a Resolução CNE/CES 2/2106	16
indicam que os cursos de formação inicial para as(os) profissionais fun-	17
cionárias(os) da educação básica, ao nível superior, compreendem: Curso	18
Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria	19
Escolar; Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Tra-	20
balho: Alimentação Escolar; Curso Superior de Tecnologia em Educação e	21
Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar e Curso Superior de Tecno-	22
logia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos.	23
<b>434.</b> Infelizmente, a partir de 2016, após o golpe contra a presidenta	24
Dilma Rousseff, toda esta política de valorização das(os) funcionárias(os)	25
de escola é suspensa e, pior, entra em declínio. Isso se intensificou ainda	26
mais no governo Bolsonaro. Profissionais antes vistas(os) como educado-	27
ras(es) passam a ser meras(os) serviçais cuja profissão não era mais reco-	28
nhecida nem valorizada e estes postos de trabalho passam a ser entre-	29
gues a empresas privadas para faturarem milhões sem preocupação com	30
a qualidade da educação das(os) estudantes.	31
<b>435.</b> A partir de 2023, no governo Lula, a política educacional vol-	32
ta a ter ares democráticos e, para as(os) funcionárias(os) de escola, em	33
2023, foi restabelecido o Programa Profuncionário. Ganha força também	34
o debate sobre a implementação de um Piso Salarial Nacional para es-	35
tas(es) profissionais através do PL 2531/2021 que tramita hoje no Senado.	36
O Grupo de Trabalho constituído entre o Ministério da Educação (MEC),	37
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confede-	38
ração Nacional dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (CONFETAM),	39
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e	40

01 Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) estuda emendas  
02 para aperfeiçoar o projeto e tirar seu vício de origem. Aprovado, o Piso Na-  
03 cional garantirá melhores salários principalmente às(aos) funcionárias(os)  
04 das redes municipais de ensino.

05 **436.** No Paraná, entre os anos de 2004 a 2016, conquistamos Concur-  
06 so Público, Plano de Carreira, profissionalização de 99% das(os) funcioná-  
07 rias(os) efetivas(os), participação na formação continuada, mas, a partir de  
08 2017, vivenciamos um grande retrocesso. Isso intensificou-se ainda mais  
09 com a eleição de Ratinho Jr. quando ele coloca na Seed o empresário Re-  
10 nato Feder, que passa a olhar tanto a Secretaria de Educação quanto a  
11 escola como uma empresa onde as(os) “colaboradoras(es)” prestam um  
12 serviço com o qual empresários podem faturar milhões. Esta política mer-  
13 cadológica intensificou-se ainda mais neste segundo governo de Ratinho  
14 Jr. com Roni Miranda na Secretaria de Educação.

15 **437.** O número de funcionárias(os) de escola no Paraná não é di-  
16 vulgado anualmente de forma tão detalhada quanto os de docentes no  
17 Censo Escolar. Havia a possibilidade de se conseguir o número por ano  
18 via o Portal Seed em Números. Mas a atualização que a Seed fez migrando  
19 para o portal Consulta Escolas não permite mais obter a quantidade de  
20 funcionárias(os) em um determinado período.

21 **438.** O que é possível saber é o número de funcionárias(os) em abril  
22 de 2026 e tecer algumas projeções e estimativas. O estado em abril de  
23 2026 possui 14.004 funcionárias(os) da educação, sendo que 13.467 fa-  
24 zem parte do QFEB. Como não há concurso por força da Lei 20199 de  
25 2020, estima-se que este número mantém-se estável desde aquele ano,  
26 com pouca variação anual por depender de concursos e políticas de con-  
27 tratação que não ocorreram no período. No entanto, sabe-se por recortes  
28 de outros anos, que são necessárias(os) aproximadamente 30 mil funcio-  
29 nárias(os) com cargos de 40h para a manutenção dos serviços escolares.  
30 A própria Seed encaminhou um documento à APP-Sindicato informando  
31 que são 23 mil contratadas(os) terceirizadas(os) para atuar nas escolas, o  
32 que nos leva à conclusão de que a força de trabalho escolar deslocou-se  
33 para as(os) terceirizadas(os).

34

#### 35 **4.4.1. A Terceirização**

36

37 **439.** No primeiro mandato de Ratinho Jr., o secretário Renato Feder,  
38 para além de não reconhecer o trabalho educativo das(os) funcionárias(os),  
39 entendia que este serviço seria mais eficiente se feito por empresas tercei-  
40 rizadas. Com isso, colocou em curso um processo de desvalorização deste

segmento, não contratando o número suficiente de funcionárias(os) que	01
as escolas precisam.	02
<b>440.</b> Em abril de 2020, em plena pandemia de COVID 19, Ratinho Jr.	03
encaminhou para a Assembleia Legislativa um projeto de lei que extinguiu	04
os cargos de Agentes Educacionais I e II estabelecidos na Lei Complementar	05
123/2008 – Plano de Carreiras do Quadro de Funcionárias(os) da Edu-	06
cação Básica – e terceirizou estes e outros postos de trabalho do Estado.	07
<b>441.</b> Este projeto de lei foi aprovado na significativa data de 29 de abril,	08
dia em que rememorávamos os 5 anos do Massacre do Centro Cívico. A Lei	09
20.199 dá os elementos necessários para que o empresário Renato Feder	10
colocasse em curso o maior projeto de terceirização de serviços do Paraná.	11
<b>442.</b> O Estado passa a ser loteado e entregue a 15 empresas tercei-	12
rizadas para assumirem os trabalhos das(os) funcionárias(os) de escola.	13
Cerca de 9.700 funcionárias(os) PSS foram demitidas(os) e o governo pas-	14
sou a gastar mais que o dobro, entregando milhões a empresários, se-	15
gundo dados levantados pelo Conselho Estadual do Fundeb. Só em 2021,	16
primeiro ano da terceirização, foram 215 milhões a mais de recursos da	17
Educação (aumento de 67,38%) indo direto para o caixa das empresas.	18
<b>443.</b> No segundo mandato de Ratinho Jr., o professor e Secretário Roni	19
Miranda intensifica este processo de desvalorização das(os) funcionárias(os)	20
de escola, ampliando ainda mais a segregação e o assédio, sucateando a	21
formação continuada, funcionárias(os) concursadas(os) perdem lotação	22
nas escolas em detrimento das(os) terceirizadas(os), chegando a ponto des-	23
tas(es) profissionais não terem mais um espaço na escola para seus lanches	24
e intervalos, ficando relegadas(os) ao “cantinho das vassouras”.	25
<b>444.</b> Além disso, temos hoje 18 empresas atuando em todo o esta-	26
do. São 23 mil postos de trabalho de terceirizadas(os), enquanto as efeti-	27
vas(os) são 14.000 e um gasto, segundo o Tribunal de Contas do Estado,	28
de 1 bi da educação, que vai virar lucro nos bolsos de empresários.	29
<b>445.</b> Os artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal afirmam que	30
a educação é um direito social e que todas as condições estruturais e pe-	31
dagógicas são dever do Estado. Para ser de qualidade, deve ser desem-	32
penhada por profissionais com especialidade em todas as áreas a fim de	33
garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, com absoluta prioridade à	34
vida, à saúde física e mental, preservada de qualquer negligência.	35
<b>446.</b> Neste sentido, não podemos admitir dentro de uma escola, pes-	36
soas sem a devida qualificação profissional, colocando em risco o desen-	37
volvimento da pessoa humana e sua própria vida.	38
<b>447.</b> Dentro destas especificações para critérios de atuação no inte-	39
rior de uma escola capaz de garantir o pleno desenvolvimento intelectu-	40

01 al, social, afetivo, psicológico, bem-estar e segurança das(os) estudantes,  
 02 fica nítida a impossibilidade de contratação de serviços terceirizados,  
 03 pois não preenche as devidas exigências para atuar na educação, sob  
 04 pena de responsabilização da(o) gestora/ gestor, seja ela?ele municipal,  
 05 estadual ou federal.

06

07 **Propostas:**

08

09 **448.** - Revogar a Lei 20.199/2020 que extinguiu os cargos das(os) fun-  
 10 cionárias(os) Agentes Educacionais I e II;

11

12 **449.** - Realizar concurso público para suprir as reais necessidades de  
 13 funcionárias(os) nas escolas;

14

15 **450.** - Reformular a Lei Complementar 123/2008, reenquadrando  
 16 as(os) Agentes I e II considerando todo o tempo de serviço;

17

18 **451.** Equiparar os salários das(os) agentes II com o agente de execu-  
 19 ção do QPPE;.

20

21 **452.** - Garantir a formação continuada em serviço às funcionárias e  
 22 funcionários de escola, independentemente de seu vínculo;

23

24 **453.** - Formação Técnica de nível médio no eixo que trata a 21ª Área  
 25 do Serviço de Apoio Escolar, de caráter universal, com oferta de va-  
 26 gas pelos Colégios Estaduais através do Ensino Técnico e da EJA e  
 27 pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) para as funcionárias(os) das  
 28 redes municipais e estadual da educação, rede Estadual;

29

30 **454.** - Formação de Nível Superior de Tecnologia em Educação e Pro-  
 31 cessos Escolares ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES)  
 32 públicas e IFPR;

33

34 **455.** - Aprovação do Projeto de Lei 2531/2020 do Piso Salarial Profis-  
 35 sional, com as alterações propostas pela comissão MEC/CNTE;

36

37 **456.** - Garantir que em todas as escolas tenha uma sala adequada  
 38 para o descanso das(os) funcionárias (os), de preferência a sala hoje  
 39 denominada "das(os) professoras(es)."

40

<b>4.5. Aposentadas(os) da APP Sindicato: luta, resistência e valorização</b>	01
	02
<b>457.</b> Ao prepararmos a Conferência da APP Sindicato, num momento em que a entidade se aproxima de seus 80 anos de história (2027) e o país vive um período decisivo com as eleições gerais, reafirmamos nosso compromisso com a defesa da educação pública e com aquelas(es) que auxiliaram a construí-la.	03 04 05 06 07
<b>458.</b> A APP Sindicato representa as(os) profissionais da educação básica e, por meio desta Conferência, quer mobilizar, organizar e fortalecer a luta por uma escola pública gratuita, inclusiva e de qualidade - que nos últimos anos sofreu ataques, desvalorização e retirada de direitos.	08 09 10 11
<b>459.</b> O Paraná vive um processo acelerado de envelhecimento populacional, assim como ocorre no Brasil e no mundo. A população com 60 anos ou mais já se aproxima de 2 milhões de pessoas, representando cerca de 17% das(os) habitantes do estado. Projeções indicam que, em poucos anos, o número de idosas(os) superará o de crianças. No estado, aproximadamente 1,4 milhão são aposentadas(os) e pensionistas (incluindo INSS e servidoras(es) públicas(os). No sistema estadual, o Paraná Previdência atende cerca de 133 a 135 mil servidoras(es) aposentadas(os) e pensionistas, que demandam políticas públicas eficazes de acolhimento, valorização e garantia de direitos.	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
<b>460.</b> A realidade das(os) aposentadas(os) da educação pública paranaense sob o governo Ratinho Jr é o retrato de uma categoria que, após dedicar décadas à formação da sociedade, encontra-se financeiramente asfixiada e politicamente marginalizada. As políticas previdenciárias e educacionais implementadas nos últimos anos não apenas dificultaram o acesso à aposentadoria, como também reduziram drasticamente o valor dos benefícios, penalizando cruelmente as(os) aposentadas(os).	22 23 24 25 26 27 28
<b>461.</b> É crescente a desvalorização e o ataque às aposentadorias. A aprovação da Emenda Constitucional nº 45, em dezembro de 2019, representou um marco negativo para as perspectivas de aposentadoria do magistério paranaense. A reforma estadual, alinhada às diretrizes da reforma federal, impôs regras mais rígidas que afetam diretamente as(os) aposentadas(os). Para as(os) aposentadas(os) sem direito à paridade - aquelas(es) que ingressaram no serviço público após 2003 - , a situação é ainda mais grave, pois seus benefícios não acompanham os reajustes concedidos às(aos) da ativa, gerando um progressivo achatamento do poder de compra agravado pela incidência do desconto previdenciário de 14%, entendido como um “confisco” de rendimentos.	29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

01 **462.** Em termos mais amplos, a situação das(os) aposentadas(os)  
02 expressa um movimento de desvalorização do funcionalismo público, no  
03 qual o ajuste fiscal se sustenta, em grande medida, sobre a redução indi-  
04 reta de direitos e rendimentos das pessoas aposentadas, tornando-as um  
05 dos segmentos mais vulneráveis no cenário das políticas educacionais e  
06 previdenciárias do estado. Nesse contexto, aposentadas(os) protagoniza-  
07 ram mobilizações, protestos e reivindicações centradas na recomposição  
08 salarial, principalmente para as(os) sem paridade, e no fim das cobranças  
09 previdenciárias sobre proventos e na defesa da dignidade material.

10 **463.** Na pauta de luta estão a criação de uma lei específica que garan-  
11 ta a reposição inflacionária e ganhos reais para as(os) aposentadas(os) que  
12 não têm seus benefícios atrelados aos salários da ativa e o fim do confisco  
13 previdenciário e das taxas de contribuição previdenciária que continuam  
14 sendo descontadas mesmo após a aposentadoria.

15 **464.** Em fevereiro de 2025, no 11º Encontro Nacional da CNTE, re-  
16 alizado em Bento Gonçalves (RS), aposentadas(os) de todo o país reafir-  
17 maram seu compromisso com a defesa da previdência pública solidária e  
18 garantida na Constituição de 1988.

19 **465.** A Carta de Bento Gonçalves denuncia os impactos da Emenda  
20 Constitucional nº 103/2019, que impôs descontos de 14% às(aos) servido-  
21 ras(es) aposentadas(os) que recebem (em alguns estados) a partir de um  
22 salário mínimo. Defendemos a revogação dos confiscos previdenciários;  
23 a aprovação da PEC 6/2024; a restauração da paridade e integralidade; a  
24 garantia do regime jurídico único e o respeito ao princípio da isonomia.

25

## 26 **Propostas**

27 **466.** - Envolver as(os) aposentadas(os) nas comemorações dos 80  
28 anos da APP Sindicato, que acontecerão em abril de 2027;

29

30 **467.** - Conscientizar aposentadas(os) e demais sindicalizadas(os) da  
31 necessidade de eleger, nas próximas eleições gerais, candidatas(os)  
32 que assumam o compromisso de lutar e defender as reivindicações  
33 da classe trabalhadora da educação;

34

35 **468.** - Defender a revogação da contribuição de 14% sobre aposenta-  
36 dorias, fim do confisco previdenciário;

37

38 **469.** - Lutar pela restauração e manutenção dos direitos históricos  
39 das(os) servidoras(as) públicas(os) aposentadas(os), garantia de pari-  
40 dade e integralidade;

<b>470.</b> - Promover a implementação da elevação do nível e reformulação da tabela para aposentadas(os), garantindo igualdade com as(os) ativas(os), isonomia nas carreiras;	01 02 03 04
<b>471.</b> - Constituir a criação de sistema específico de assistência à saúde para aposentadas(os), com atendimento domiciliar (quando necessário), cobertura integral de exames e inclusão de médicas(os) geriatras para o devido atendimento desta faixa etária – Política Estadual de Saúde da(o) aposentada(o);	05 06 07 08 09 10
<b>472.</b> - Promover atividades de formação, cultura, lazer e convivência, integradas à agenda política da entidade nos diversos Núcleos Sindicais (NS) - Programas de Envelhecimento Ativo e Participação Sindical;	11 12 13 14
<b>473.</b> - Lutar pelo pagamento imediato de precatórios e atrasados, revisão de perdas salariais acumuladas - defesa da valorização financeira;	15 16 17 18
<b>474.</b> - Defender a criação e fortalecimento de delegacias especializadas, Centro Dias, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), com foco no atendimento à população idosa e ampliação da rede de proteção à pessoa idosa;	19 20 21 22 23 24
<b>475.</b> - Desenvolver campanhas educativas contra o etarismo, pela valorização social da pessoa idosa e pelo reconhecimento do papel histórico das(os) educadora(es) aposentadas(os) com campanhas permanentes de valorização da pessoa idosa aposentada(o).	25 26 27 28 29
<b>4.6. Deficiência e prática pedagógica</b>	30 31
<b>476.</b> O trabalho é parte essencial da vida humana, por ser por meio dele que as pessoas participam da sociedade, constroem sua identidade e exercem suas capacidades. Ele não se resume a uma função econômica, mas envolve também aspectos sociais e intelectuais, estando diretamente ligado à educação, que igualmente ocupa um papel central na formação e na atuação dos indivíduos.	32 33 34 35 36 37
<b>477.</b> Mesmo com essa importância, profissionais com deficiência ainda enfrentam grandes dificuldades para ocupar e se manter em espaços de trabalho, especialmente na área da educação. Isso acontece, em gran-	38 39 40

01 de medida, por causa do capacitismo - uma visão que reduz essas pessoas  
02 à ideia de limitação, desconsiderando suas potencialidades. Essa forma de  
03 pensar está tão presente no cotidiano que muitas vezes passa despercebi-  
04 da, sendo reproduzida em atitudes, falas e práticas institucionais.

05 **478.** Nas escolas, professoras(es) e funcionárias(os) com deficiência  
06 lidam frequentemente com desconfiança em relação à sua capacidade  
07 profissional. Em vez de serem reconhecidas(os) por seu empenho e traba-  
08 lho, precisam constantemente provar que conseguem exercer suas fun-  
09 ções. Além disso, a falta de adaptações adequadas e de apoio institucional  
10 reforçam a sensação de exclusão, dificultando não apenas o desempenho  
11 do trabalho, mas também o sentimento de pertencimento ao ambiente.

12 **479.** O capacitismo também aparece nas relações entre colegas,  
13 quando há tratamento diferenciado, superproteção ou até mesmo isola-  
14 mento. Essas atitudes, ainda que nem sempre intencionais, contribuem  
15 para a desvalorização dessas(es) profissionais e para a manutenção de  
16 uma cultura que as(os) coloca em posição de inferioridade.

17 **480.** Embora existam leis que garantam o direito ao trabalho, na prática  
18 ainda há um longo caminho para que esse direito seja plenamente efetivado.  
19 Não basta permitir o acesso; é necessário garantir condições reais de perma-  
20 nência, respeito e reconhecimento. Isso inclui ouvir as demandas dessas(es)  
21 profissionais e considerar suas especificidades na organização do trabalho.

22 **481.** Superar o capacitismo na educação exige uma mudança de  
23 mentalidade. É preciso abandonar a ideia de que pessoas com deficiên-  
24 cia estão ali por concessão ou como exceção. Elas são profissionais como  
25 quaisquer outras(os), com habilidades, conhecimentos e contribuições im-  
26 portantes. Valorizar o trabalho é um passo fundamental para construir  
27 um ambiente educacional mais justo, inclusivo e coerente com os princí-  
28 pios que a própria escola deve defender.

29

### 30 **Propostas:**

31

32 **482.** - Com base na vivência prática e nos desafios cotidianos, defen-  
33 de-se a criação de um setor específico dedicado às questões laborais  
34 de professoras(es) e funcionárias(os) com deficiência. A complexida-  
35 de das legislações vigentes e a necessidade de adaptações funcio-  
36 nais exigem um olhar técnico e humanizado. A centralização dessa  
37 demanda em um núcleo especializado garantirá não apenas o cum-  
38 primento legal, mas também a promoção de uma cultura de acessi-  
39 bilidade e equidade, otimizando processos de lotação, readaptação e  
40 suporte contínuo a essas(es) servidoras(es);

<b>483.</b> - Transtorno do espectro autista: para melhorar as condições de trabalho da(o) profissional, é essencial garantir previsibilidade, organização e adaptação do ambiente às suas necessidades. Mudanças de rotina e horários devem ser comunicadas com antecedência, e tarefas devem ser planejadas objetivamente e estruturadas. A comunicação deve ser objetiva e, quando necessário, registrada por escrito. É importante reduzir estímulos sensoriais, como ruídos, e respeitar suas demandas relacionadas à interação social, literalidade e organização, promovendo um ambiente inclusivo, acessível e que favoreça o pleno desempenho de suas funções;	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
<b>484.</b> - Fibromialgia: a adaptação laboral para profissionais com fibromialgia (PcD) exige sensibilidade e pragmatismo. A fibromialgia é uma condição de dor crônica invisível, o que muitas vezes gera incompreensão no ambiente de trabalho. A adaptação do ambiente de trabalho para esta(e) profissional da educação deve priorizar a redução da dor e da fadiga, por meio da flexibilização da jornada, pausas regulares e evitando períodos prolongados em pé, com possibilidade de alternância de postura. É fundamental o uso de mobiliário ergonômico e a redução de esforços físicos excessivos. Também deve ser assegurado o uso de recursos tecnológicos para diminuir o desgaste nas atividades pedagógicas, bem como flexibilidade para tratamento de saúde e prática de atividade física. Sempre que possível, pode-se adotar trabalho remoto para atividades compatíveis. Por fim, é essencial promover um ambiente institucional compreensivo e inclusivo, conforme o princípio da adaptação razoável previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;	11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27
<b>485.</b> - Deficiência auditiva - surdez: para garantir melhores condições de trabalho às(aos) profissionais com deficiência auditiva no ambiente escolar, é necessário que o Estado implemente políticas efetivas de inclusão, assegurando acompanhamento psicológico desde o diagnóstico da perda auditiva. Também é fundamental promover adaptações no ambiente de trabalho, como a criação de espaços mais silenciosos e organizados, que favoreçam a concentração e o bem-estar. Além disso, deve-se garantir o fornecimento de equipamentos adequados, como abafadores e canceladores de ruído, bem como investir na formação da equipe escolar para promover uma comunicação mais acessível e inclusiva Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas medidas são essenciais para assegurar condições dignas de trabalho e a plena participação dessas(es) profissionais;	28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

01 **486.** - Surdo-cegueira: a escola deve assegurar a presença de guia-in-  
02 térprete qualificada(o), que atue como mediadora/mediador da comu-  
03 nicação e possibilite a participação ativa da(o) profissional em reuniões,  
04 formações e interações diárias. Além disso, é fundamental oferecer for-  
05 mação continuada para toda a equipe escolar, promovendo o conhe-  
06 cimento sobre a surdocegueira, formas de comunicação tátil e estraté-  
07 gias de convivência, reduzindo barreiras atitudinais e favorecendo um  
08 ambiente mais acolhedor. Também é necessário adaptar os espaços  
09 físicos, com organização adequada do mobiliário, sinalização tátil e ro-  
10 tas acessíveis, garantindo segurança e mobilidade na escola;

11  
12 **487.** - Deficiência Visual: é necessário disponibilizar suporte adequa-  
13 do e o uso de tecnologias assistivas que auxiliem na superação das  
14 barreiras visuais. Entre essas adaptações, destacam-se o uso de lei-  
15 tores de tela, materiais didáticos em formato digital acessível ou em  
16 braile, softwares educativos adaptados e dispositivos que possibilitem  
17 a organização das atividades pedagógicas. A organização do es-  
18 paço físico também deve ser pensada para garantir acessibilidade,  
19 com boa circulação, identificação tátil e segurança;

20  
21 **488.** - Deficiência intelectual: é importante adotar medidas práticas que  
22 favoreçam a compreensão, a autonomia e a organização das atividades.  
23 Devem-se estruturar rotinas claras e previsíveis, com horários definidos  
24 e tarefas bem organizadas, evitando mudanças bruscas. As orientações  
25 precisam ser simples, diretas e, sempre que possível, acompanhadas  
26 de recursos visuais. A escola deve ainda flexibilizar o ritmo de trabalho,  
27 respeitando o tempo da(o) profissional, e oferecer um ambiente tran-  
28 quilo, com menos estímulos que possam causar distração;

29  
30 **489.** - Deficiência Física e Física Neuromotora: é fundamental promo-  
31 ver adaptações que envolvam aspectos estruturais, atitudinais, orga-  
32 nizacionais e tecnológicos. No que diz respeito às adaptações estrutu-  
33 rais, a escola deve assegurar acessibilidade física plena, com rampas,  
34 corrimãos, elevadores, portas largas, mobiliário adaptado e banhei-  
35 ros acessíveis, permitindo a locomoção com autonomia e segurança.  
36 Além disso, a organização do espaço deve facilitar o deslocamento  
37 na sala de aula e demais ambientes escolares, evitando obstáculos e  
38 garantindo conforto ergonômico. Quanto à estrutura organizacional,  
39 é importante flexibilizar rotinas e funções, quando preciso, garantin-  
40 do condições adequadas de trabalho, como carga horária compatível

e intervalos para descanso. Em relação aos recursos tecnológicos, o uso de tecnologias assistivas é indispensável, como computadores adaptados, softwares de acessibilidade, dispositivos de comunicação alternativa, cadeiras motorizadas, entre outros equipamentos que favoreçam o desempenho das funções;	01 02 03 04 05 06
<b>490.</b> - Transtornos Funcionais Específicos: adaptações envolvem aspectos estruturais, organizacionais, tecnológicos e atitudinais. No âmbito estrutural, é importante oferecer um ambiente tranquilo, com redução de estímulos excessivos, boa iluminação e organização do espaço, favorecendo a concentração e o bem-estar. No aspecto organizacional, a flexibilização de horários, a divisão de tarefas em etapas menores, o uso de rotinas bem definidas e instruções objetivas. O uso de recursos tecnológicos também é essencial, como aplicativos de organização, leitores de texto, ferramentas de apoio à escrita e plataformas digitais que auxiliem no planejamento e execução das atividades pedagógicas;	07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18
<b>491.</b> - Altas habilidades e superdotação: necessidade de um ambiente de trabalho que reconheça e valorize seu potencial, oferecendo desafios intelectuais compatíveis com suas capacidades. É importante proporcionar autonomia na elaboração de atividades, permitindo que utilize sua criatividade, pensamento crítico e inovação no planejamento pedagógico. Além disso, a instituição deve incentivar a formação continuada, o aprofundamento em áreas de interesse e a participação em projetos diferenciados, evitando a desmotivação causada por tarefas repetitivas ou pouco desafiadoras. Também são fundamentais adaptações atitudinais, como o respeito ao seu ritmo de trabalho, a abertura ao diálogo e o reconhecimento de suas contribuições.	19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
<i><b>Obs.:</b> as adaptações e adequações acima citadas para ampliar a acessibilidade estão de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).</i>	31 32 33 34
<b>4.7. Desafios da política educacional nas redes municipais</b>	35 36
<b>492.</b> A atuação da APP-Sindicato na política educacional das redes municipais do Paraná reafirma o compromisso histórico com uma educação humanizadora, integrando as pautas acumuladas ao longo dos anos de luta.	37 38 39 40

01 **493.** Diante de uma conjuntura atravessada pela ampliação do fas-  
02 cismo, do racismo, da LGBTIfobia e da misoginia, o sindicato posiciona-se  
03 como barreira contra a violência e a desinformação. O enfrentamento às  
04 “fake news” e ao negacionismo científico, que utilizam táticas de repetição  
05 para deslegitimar a escola pública, torna-se uma prioridade central, uma  
06 vez que tais mentiras colocam em xeque a autonomia docente e a função  
07 social da educação desde as séries iniciais. Seguem-se as receitas nazistas  
08 de Goebbels que usava a técnica da Repetição e da Simplificação, com  
09 mensagens simples e diretas, pois acreditava que “uma mentira repetida  
10 mil vezes torna-se verdade”.

11 **494.** Neste cenário de ataques às organizações que defendem a clas-  
12 se trabalhadora, a APP-Sindicato, por meio da Secretaria de Assuntos Mu-  
13 nicipais, intensifica o acompanhamento de cerca de 220 redes municipais,  
14 totalizando mais de 9000 (nove mil) sindicalizadas(os), organizadas(os) em  
15 Direções Municipais.

16 **495.** A luta pela valorização profissional ganha novos elementos com  
17 a Lei 14.817/2024, que estabelece diretrizes nacionais para a valorização  
18 das(os) profissionais da educação, reforçando a exigência de planos de  
19 carreira que estimulem o desenvolvimento profissional e o ingresso exclu-  
20 sivo por concurso público. Central a este embate é o cumprimento do Piso  
21 Salarial Profissional Nacional (PSPN), que para o ano de 2026 foi fixado em  
22 R\$ 5.130,63, via Medida Provisória, que garantiu ganho real à categoria e  
23 serviu como parâmetro inegociável para todos os níveis e classes das car-  
24 reiras municipais.

25 **496.** No âmbito da Educação Infantil, a Lei 15.326/2026 consolida um  
26 avanço histórico ao alterar a LDB e a Lei do Piso para incluir explicitamente  
27 as(os) professoras(es) da educação infantil como profissionais do magis-  
28 tério, combatendo a fragmentação entre “cuidar” e “educar” utilizada para  
29 pregar menores salários. Essa vitória jurídica é complementada pela Lei  
30 15.344/2026, que institui a Política Nacional de Indução à Docência (PNID),  
31 focando na previsibilidade de concursos e na melhoria das condições de  
32 trabalho para enfrentar o elevado nível de adoecimento da categoria.

33 **497.** A atenção do sindicato também se volta ao controle rigoroso  
34 das finanças públicas, especialmente sob a vigência do Novo Plano Na-  
35 cional de Educação (PNE), que estabelece metas de investimento equipa-  
36 radas a padrões internacionais e reforça o regime de colaboração entre  
37 entes federados.

38 **498.** No cenário de reformas que, como a da Previdência, penalizam  
39 a(o) trabalhadora/trabalhador, a APP-Sindicato utiliza esse novo arcabou-  
40 ço legal para barrar retrocessos e exigir que os recursos do Fundeb — que

em 2026 ultrapassam a marca dos R\$ 370 bilhões — sejam aplicados com	01
transparência na valorização real das(os) educadoras(es). A meta perma-	02
nece sendo a consolidação de carreiras com parâmetros nacionais e re-	03
ursos garantidos, assegurando que a escola pública seja um território	04
de ciência, gratuita e qualidade socialmente referenciada, para todas(os)	05
as(os) estudantes.	06
<b>499.</b> Dentre nossos grandes desafios para o próximo período, temos	07
a retomada da luta pela indissociabilidade entre o piso e a carreira na	08
formulação e reformulação de novas leis. Nossa experiência com as ne-	09
gociações da pauta e na aprovação e regulamentação do Fundeb, agora	10
permanente, mostrou-nos a necessidade de uma organização coletiva e	11
inserida nas lutas políticas da educação.	12
<b>500.</b> Para tanto, estas pautas prioritárias devem nortear nossa orga-	13
nização:	14
<b>501.</b> - aprovar a lei do piso do magistério com extensão às carrei-	15
ras, bem como dos planos de carreiras estendendo esse direito a to-	16
das(os) as(os) profissionais da educação, numa estrutura de carreira	17
com parâmetros nacionais e com recursos financeiros da União, Es-	18
tados, DF e Municípios, que atendam às prerrogativas de valorização	19
profissional e de acesso e permanência com qualidade e equidade	20
das(os) estudantes à escola pública em todo Brasil;	21
<b>502.</b> - lutar pelo cumprimento das metas do Plano Nacional, Estadual	22
e Municipais de Educação 2024/2034, exigindo o monitoramento e	23
avaliação com divulgação para toda a sociedade;	24
<b>503.</b> - combater o assédio institucional, além das grandes violências	25
contra nossa categoria, que é eminentemente feminina, e sobre os	26
preconceitos de gênero, as violências físicas e simbólicas, além da	27
desvalorização, que é uma máxima na grande maioria dos municí-	28
pios paranaenses;	29
<b>504.</b> - instalar fóruns municipais de educação para o debate de po-	30
líticas públicas educacionais que culmine numa escola sem racismo,	31
machismo, misoginia, lgbtfobia ou qualquer forma de opressão;	32
<b>505.</b> - acompanhar as condições de trabalho, de saúde e de aposen-	33
tadoria de nossa categoria;	34
<b>506.</b> - ampliar a unidade da categoria com a filiação do conjunto	35
das(os) trabalhadoras(es) em educação junto à APP-Sindicato;	36
<b>507.</b> - Integrar as pautas municipais no conjunto das ações sindicais	37
da categoria e suas diversas secretarias, acolhendo as especificida-	38
des e diversidade de atuação nas redes municipais e nas séries ini-	39
ciais da educação infantil e do ensino fundamental;	40

01 **508.** - Para o enfrentamento e superação dos desafios estruturais e  
02 conjunturais, é fundamental fortalecer nossa organização junto às  
03 redes municipais, formando nossas lideranças, aprimorando o con-  
04 trole e transparência das finanças públicas, melhorando nossos me-  
05 canismos de acompanhamento das negociações coletivas e de aten-  
06 dimento das demandas jurídico-administrativas;

07 **509.** Realizar encontros periódicos, presenciais e virtuais, regionais  
08 ou microrregionais, para fortalecimento de nossa estrutura sindi-  
09 cal, bem como fortalecer nossa política de comunicação junto às  
10 redes municipais.

11 **510.** Os desafios para atuação sindical nas redes municipais atingem  
12 diversos aspectos e requerem da APP-Sindicato uma ação integrada entre  
13 as diversas Secretarias, pois transcendem as lutas por salários, carreira e  
14 condições de trabalho. Envolvem a defesa da escola pública, a qualidade  
15 social de ensino, a garantia de aposentadoria digna, o controle das finan-  
16 ças públicas e a superação dos preconceitos, opressões e discriminações  
17 existentes no espaço educacional das redes municipais.

18 **511.** A APP-Sindicato e toda sua estrutura engajam-se nessa batalha,  
19 integrando as lutas municipais, estaduais e nacional em defesa da educa-  
20 ção pública e das(os) trabalhadoras(es) em educação.

#### 22 **4.8. Saúde e Previdência**

23 **512.** A saúde das(os) servidoras(es) públicas(os) do Paraná foi um dos  
24 primeiros segmentos do Estado que foi entregue para a iniciativa privada.  
25 O Sistema de Assistência à Saúde (SAS) foi criado em 2002 no governo Ler-  
26 ner. Apesar de todas as lutas e mobilizações feitas pelo conjunto das(os)  
27 servidoras(es) o governo implementou o sistema, entregando para a ini-  
28 ciativa privada o cuidado com a saúde das(os) servidoras(es), dentro da  
29 lógica de Estado mínimo, onde o Estado deixa de ofertar diretamente o  
30 serviço, a política pública, e passa a ser um fiscalizador.

31 **513.** Antes desse modelo tínhamos o Instituto de Previdência do Es-  
32 tado (IPE) que foi criado pela Lei 4339 de 18 de fevereiro de 1961:

34 *Art. 1º. Fica criado o Instituto de Previdência e Assistência aos Ser-*  
35 *vidores do Estado do Paraná, abreviadamente reconhecido como*  
36 *“I.P.E.”, com sede nesta Capital, que funcionará sob a forma de*  
37 *autarquia administrativa, com personalidade jurídica, destinado*  
38 *a promover e desenvolver a previdência e assistência sociais, em*  
39 *favor dos funcionários públicos civis e militares do Estado, dos Ser-*  
40

*vidores dos municípios e demais contribuintes inscritos facultativamente, praticando operações de previdência e assistência, como sejam: empréstimos, fianças, seguros de vida, concessões de pensões e pecúlios aos beneficiários dos contribuintes, auxílio para funeral e luto, e assistência médica, hospitalar e dentária.*

**514.** O Instituto de Previdência do Estado exalou seu último suspiro no dia 29 de maio de 2002, quarenta e um anos e quatro meses após sua criação pela Lei 4.339, de 18 de fevereiro de 1961, publicada no Diário Oficial de 20.02.61 (Jornal Tribuna publicado em 06/6/02. <https://www.tribunapr.com.br/noticias/ipe-pode-ressurgir-das-proprias-cinzas/>).

**515.** O antigo modelo que visava cuidar do aspecto da saúde, da previdência e da assistência social da(o) servidora/servidor, enquanto política pública, com o advento do estado mínimo, foi extinto sob protesto das(os) servidoras(es) e de profissionais da saúde. No lugar do IPE, foi criado o SAS, sendo que o atual sistema visa cuidar do aspecto da saúde, e a ParanaPrevidência que passou a gerenciar os fundos de previdência das(os) servidoras(es) públicas(os) estaduais do Paraná.

**516.** O novo sistema encontrou resistência por parte das(os) servidoras(es), da Associação Médica do Paraná (AMP) e de autoridades da época. Esgotados os debates e mobilizações, a APP-Sindicato e o Sindicato dos Médicos no Estado do Paraná (SIMEP) ingressaram com ações na Justiça para impedir que tal sistema fosse implementado, conforme mostra a história, o que é possível ver, inclusive, em matérias de jornais como, por exemplo, a matéria do jornal Folha de Londrina (<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/ipe-e-sas-atendem-servidores-399702.html> e <https://www.tribunapr.com.br/noticias/ipe-pode-ressurgir-das-proprias-cinzas/>).

**517.** Desde então, a APP-Sindicato, juntamente com o Fórum das Entidades Sindicais (FES), que representa o conjunto das(os) servidoras(es) públicas(os) estaduais, luta por um sistema de atendimento à saúde que seja público e que atenda às necessidades das(os) servidoras(es). No entanto, com o aprofundamento do Estado neoliberal, o que vem ocorrendo é o aprofundamento da entrega de serviços que deveriam ser prestados pelo Estado para a iniciativa privada.

**518.** O atual sistema foi instituído pelo DECRETO Nº 5303 - 04/02/2002 que em seu artigo primeiro traz:

*Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência, o Departamento de Assistência à Saúde - DAS,*

01 *com a atribuição de gerir o Sistema de Assistência à Saúde dos Servido-*  
 02 *res Públicos Civis Efetivos e Militares, Ativos, Aposentados, da Reserva*  
 03 *Remunerada, Reformados e seus Dependentes, bem como os Pensio-*  
 04 *nistas do Estado do Paraná.*

05  
 06 **519.** Anexo ao Decreto, consta o Regulamento do SAS que é organi-  
 07 zado em 15 regionais e cada regional em mesorregiões.

08 **520.** O SAS não é um plano de saúde, é um sistema de atendimento  
 09 à saúde que não tem custo direto para a(o) servidora/servidor. Ele é to-  
 10 talmente custeado pelo governo do Estado, que transfere recursos públi-  
 11 cos para os hospitais prestarem atendimento. Os hospitais são creden-  
 12 ciados via licitação e o hospital que vencer a licitação na região prestará  
 13 o serviço pelo período estabelecido em lei. O papel do Estado é apenas  
 14 o de fiscalizador.

15 **521.** A exemplo de outras terceirizações, com esse sistema, o go-  
 16 verno repassa recursos públicos para a iniciativa privada. Somos contra.  
 17 Queremos um sistema de atendimento que dê conta de atender às ne-  
 18 cessidades das(os) servidoras(es) e que seja público. Por isso, o conjunto  
 19 das(os) servidoras(es) representadas(os) no FES criou um Grupo de Traba-  
 20 lho que vem realizando debates com o governo na perspectiva de garantir  
 21 o atendimento que historicamente temos defendido.

22 **522.** O atual sistema, além do problema de ser terceirizado, é insu-  
 23 ficiente, não cobre uma série de exames e procedimentos que são de ex-  
 24 trema importância, como por exemplo, cirurgias cardíacas; diálise ambu-  
 25 latorial; órteses e próteses; tratamentos de psicologia e fonoaudiologia,  
 26 entre outros. A falta de oferta de clínicas psiquiátricas para tratamento em  
 27 internamento de clínica dia é outra insuficiência dos SAS nas regiões do  
 28 interior do Estado.

29 **523.** Além dos problemas já mencionados, um agravante que tem  
 30 surgido é o não atendimento de uma parcela grande de servidoras(es)  
 31 que não são estatutárias(os). Dado o desmantelamento do serviço públi-  
 32 co, uma parcela significativa da nossa categoria, hoje, é PSS e CLT. As(os)  
 33 celetistas são contratadas(os) pelas empresas terceirizadas, resultado da  
 34 privatização das escolas públicas estaduais. Como não são atendidas(os)  
 35 pelo SAS, estão sem assistência à saúde do estado.

36 **524.** Sobre o rol de exames e procedimentos com cobertura pelo SAS,  
 37 há muito tempo temos cobrado do governo a ampliação. Recentemente,  
 38 foi publicado um decreto ampliando para mais 11 os exames e procedi-  
 39 mentos que passarão a ter cobertura pelo SAS. No momento, estamos  
 40 aguardando a publicação da regulamentação para oferta desse novo rol.

### 4.8.1. Saúde Ocupacional

**525.** No Estado do Paraná, não existe, efetivamente, até o momento, uma política pública sobre Saúde Ocupacional das(os) servidoras(es). Esse é mais um segmento do serviço público que o governo terceirizou. Recentemente, foi contratada a empresa Somos Ocupacional para cuidar da saúde ocupacional do conjunto das(os) servidoras(es). Neste primeiro momento, esta empresa está regularizando a parte do e-social das(os) servidoras(es) que não fazem parte do regime próprio de previdência, depois atuará em todos os espaços de trabalho, onde são prestados serviços públicos. Este é um dos pontos que o GT de trabalho, que representa o FES, tem cobrado e debatido exaustivamente com o governo.

**526.** A Perícia Médica do Estado é também o segmento que vem sendo terceirizado pelo governo. Hoje temos dezoito regionais para realização de perícia médica, dessas somente uma tem perito que é uma/um servidora/servidor pública(o), além dos peritos que atuam na Divisão de Perícia Médica que fica em Curitiba. Nas demais regionais, todas são clínicas terceirizadas que prestam serviços para o Estado. Isso gera uma série de problemas. Dentre eles, destacamos o fato de as clínicas terceirizadas não terem competência legal para conceder licença para tratamento de saúde ou qualquer outro benefício; elas limitam-se a fazer a avaliação da(o) servidora/servidor e encaminhar o relatório para as(os) poucas(os) peritas(os) que são servidoras(es) públicas(os) e atuam na Divisão de Perícia Médica (DPM) emitirem os comprovantes, concedendo ou não o benefício solicitado. Essas(es) emitem os comprovantes com base apenas no relatório, sem avaliar presencialmente a(o) servidora/servidor.

**527.** Quando a perícia considera necessário avaliar a(o) servidora/servidor presencialmente, deparamo-nos com outro problema: o deslocamento da(o) servidora/servidor das regiões mais distantes para passar por perícia médica em Curitiba. A viagem e tudo mais é custeada pela(o) própria(o) servidora/servidor.

**528.** Outras demandas importantes também têm surgido, como, por exemplo, com o avanço da ciência, muitas(os) servidoras(es) têm se descoberto pessoas autistas e o Estado ainda não dispõe de mecanismos de atenção para essas(es) servidoras(es). A Lei Federal nº 12.764/2012 reconhece as(os) autistas como pessoas com deficiência (PcD). Mas no Estado não tem regulamentação própria ainda. Outra demanda, nesse sentido, é para as(os) pessoas com fibromialgia. Também tem Lei Federal que reconhece as pessoas com fibromialgia (Lei nº 15.176/2025) como pessoas com deficiência (PcD) e o Estado também não regulamentou essa lei. Es-

01 ses são alguns dos pontos de pauta que o GT de saúde do FES tem levado  
 02 para a mesa de negociação. Sobre esses temas, o debate está num estágio  
 03 avançado, muito em breve devemos ter uma política pública voltada para  
 04 a atenção destas pessoas.

05 **529.** Se, por um lado, não temos política pública que atenda satisfa-  
 06 toriamente as(os) servidoras(es) públicas(os) estaduais, por outro lado, te-  
 07 mos um modelo educacional implantado no Estado do Paraná que vem se  
 08 transformando em uma máquina de adoecimento. Isso pode ser observa-  
 09 do nos atendimentos realizados pela APP-Sindicato, através da Secretaria  
 10 de Saúde e Previdência, que realiza, em média, quinhentos atendimentos  
 11 por mês. Os casos mais graves, de doenças que têm relação mais direta  
 12 com o trabalho, são: depressão, ansiedade generalizada, fobia e outros  
 13 transtornos psiquiátricos que levam a ideias suicidas.

14 **530.** Uma das últimas pesquisas realizadas sobre sofrimento men-  
 15 tal de professoras(es) do ensino público do Paraná, de que temos conhe-  
 16 cimento, foi realizada pelo Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC)  
 17 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa foi coordenada  
 18 por Maiza Vaz Tostes, Guilherme Souza Cavalcanti de Albuquerque, Mar-  
 19 celo José de Souza e Silva e Ricardo Rasmussen Petterle foi publicada em  
 20 2018 (<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt>). O estudo demonstra que:

22  
 23 *Com relação aos atuais problemas de saúde, o sofrimento mental*  
 24 *foi o mais citado: 29,73% dos professores relataram alguma forma*  
 25 *de adoecimento mental, como depressão, ansiedade e estresse, en-*  
 26 *tre outros; em segundo lugar, apareceram as doenças osteomus-*  
 27 *culares, como tendinites e lombalgias, com 23,98%. Doenças otor-*  
 28 *rinolaringológicas estiveram presentes em 10,07% dos docentes.*  
 29 *Os DPM, aqui identificados com o auxílio do questionário SRQ-20,*  
 30 *tiveram uma prevalência de 75,27%. Com o recurso do inventário*  
 31 *de depressão de Beck, encontrou-se a presença de sintomas de-*  
 32 *pressivos em 44,04% dos professores; destes, 25,06% apresenta-*  
 33 *vam depressão leve (disforia) e 18,98%, depressão moderada ou*  
 34 *grave. Para estabelecer os níveis de ansiedade entre os professores*  
 35 *da rede estadual de ensino do Paraná, utilizou-se o inventário de*  
 36 *ansiedade de Beck. Entre os professores estudados, apenas 29,89%*  
 37 *apresentavam níveis mínimos de ansiedade. Os demais foram clas-*  
 38 *sificados em duas categorias: ansiedade leve (29,48%) e ansiedade*  
 39 *moderada ou grave (40,63%).*  
 40

**531.** Temos necessidade urgente de estudos que demonstrem a real situação de adoecimento das(os) professoras(es) e funcionárias(os) de escola no Estado do Paraná. A sensação que se tem é que o quadro de adoecimento, desde a realização do estudo citado tem se agravado. De acordo com dados do departamento de Saúde da(o) Servidora/Servidor do Paraná, no ano de 2023, tivemos os seguintes dados sobre Licença para Tratamento de Saúde:

Agente Educacional I	2.219
Agente Educacional II	1.552
Professoras(es)	9.562
<b>Total</b>	<b>13.333</b>

**532.** Com relação ao Afastamento de Função tivemos, de acordo com os dados oferecidos pelo Departamento de Saúde e Segurança da(o) Servidora/Servidor, no ano de 2023:

Agente Educacional I	446
Agente Educacional II	34
Professoras(es)	807
<b>Total</b>	<b>1.287</b>

**533.** Readaptadas(os) em 2023:

Agente Educacional I	57
Agente Educacional II	2
Professoras(es)	191
<b>Total</b>	<b>250</b>

**534.** Já em 2024 tivemos os seguintes dados sobre licença para tratamento de saúde:

Agente Educacional I	2.501
Agente Educacional II	1.851
Professoras(es)	11.227
<b>Total</b>	<b>15.579</b>

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 **535.** Ano de 2024, de acordo com os dados foram afastadas(os) de função:

02 Agente Educacional I	389
03 Agente Educacional II	19
04 Professoras(es)	652
05 <b>Total</b>	<b>1.060</b>

06  
07  
08 **536.** Ano de 2024 – de acordo com os dados, foram readaptadas(os):

09 Agente Educacional I	54
10 Agente Educacional II	1
11 Professoras(es)	206
12 <b>Total</b>	<b>261</b>

13  
14  
15  
16 **537.** Os dados da perícia médica demonstram que as(os) servido-  
17 ras(es) vêm adoecendo mais, ano após ano. Considerando os primeiros 5  
18 meses do ano de 2024, tiraram licença para tratamento de saúde:

19 Agente Educacional I	1.238
20 Agente Educacional II	861
21 Professoras(es)	5.114
22 <b>Total</b>	<b>7.213</b>

23  
24  
25 **538.** Considerando os primeiros 5 meses do ano, foram afastadas(os)  
26 de função:

27 Agente Educacional I	241
28 Agente Educacional II	12
29 Professoras(es)	314
30 <b>Total</b>	<b>567</b>

31  
32  
33 **539.** Considerando os primeiros 5 meses, foram readaptadas(os):

34 Agente Educacional I	241
35 Agente Educacional II	12
36 Professoras(es)	314
37 <b>Total</b>	<b>567</b>

38  
39  
40

**540.** Na rede estadual, temos uma série de fatores que, no nosso entendimento, têm contribuído diretamente com o adoecimento da categoria. São as políticas implementadas pela Seed, as quais já temos denunciado exaustivamente. Contra as mesmas, realizamos greves, inúmeras mobilizações neste último período e campanhas e, em determinadas situações, recorreremos à justiça. Como, por exemplo, a Resolução de distribuição de aulas, adotada por esse governo, sendo uma das mais desumanas já vistas, que pune professoras(es) que ficaram doentes; desconto do GTE para quem pegar Licença para Tratamento de Saúde, por mais de 14 dias; a plataformização do ensino, que esvazia o fazer pedagógico da(o) professora/professor; privatização das escolas; militarização; uma matriz curricular que não dialoga com a necessidade da(o) estudante e com as orientações nacionais e porte de escola que reduz equipe pedagógica. As(os) Agentes Educacionais I e II sofrem constantemente com a redução do número de servidoras(es), levando a uma sobrecarga de trabalho.

**541.** Sobre a Previdência, hoje temos a ParanaPrevidência que foi criada pela Lei 12398 - 30/12/1998. O preâmbulo da lei traz o seguinte texto:

*(...) cria o sistema de seguridade funcional do Estado do Paraná, transforma o Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado do Paraná - IPE em serviço social autônomo, denominado ParanaPrevidência e adota outras providências.*

**542.** Os artigos 2º e 3º da Lei tratam das disposições preliminares:

*Art. 2º O Instituto de previdência e assistência aos Servidores do Estado do Paraná - IPE, autarquia criada pela Lei Estadual nº 4.339, de 28 de fevereiro de 1961, é informado em instituição, sem fins lucrativos, com personalidades jurídicas de direito, natureza de serviços social autônomo paradministrativo, com a denominação de PARANAPREVIDÊNCIA.*  
*Art. 3º. A PARANAPREVIDÊNCIA será ente de cooperação governamental, no cumprimento, pelo Estado do Paraná, de suas obrigações de Seguridade Funcional, e terá por finalidade gerir o respectivo Sistema, segundo regime de benefício e serviços previsto nesta Lei.*

**543.** Atualmente, aposentar-se tem sido um dos principais problemas enfrentados pelas(os) servidoras(es) públicas(os), não porque não conseguem se aposentar, mas porque com a aposentadoria vem junto uma redução drástica de salário, chegando em alguns casos a uma redução de aproximadamente 50% do salário da ativa.

01 **544.** Isso iniciou-se com a reforma da previdência de 2003, que alte-  
 02 rou as regras para aposentadoria. Mas, com essa reforma, ainda tinha a  
 03 possibilidade de aposentar-se com a média salarial dos 80 melhores salá-  
 04 rios. No entanto, com a reforma da previdência de 2019, tornou-se inviá-  
 05 vel aposentar-se, pois essa reforma mudou drasticamente a forma de cál-  
 06 culo: a(o) servidora/servidor levará para sua aposentadoria 60% da média  
 07 salarial de todos os salários que a(o) servidora/servidor recebeu ao longo  
 08 de toda a vida, mais dois por cento a cada ano trabalhado daquilo que  
 09 ultrapassar 20 anos. Esse dispositivo é fatal para a redução dos salários.

10 **545.** Isso faz com que muitas(os) servidoras(es), principalmente as(os)  
 11 Agentes Educacionais I, continuem trabalhando, doentes e sem condições,  
 12 mesmo tendo cumprido todos os requisitos para aposentadoria, pois, se  
 13 elas(es) se aposentarem, o salário não é suficiente para sua subsistência.  
 14 Então, são obrigadas a trabalhar até a aposentadoria compulsória, aos 75  
 15 anos de idade.

16 **546.** Não bastasse isso, o governo do Estado tem deixado de lado a  
 17 concessão de reajuste salarial para as(os) servidoras(es) que se aposen-  
 18 taram sem paridade. Essa é a parcela da nossa categoria que mais sofre  
 19 com a defasagem salarial que enfrentamos em governos como o de Beto  
 20 Richa e Ratinho Jr.

21

## 22 **Propostas:**

23

24 **547.** - Alteração na Resolução de Distribuição de aulas para garantir  
 25 que servidoras(es) não sejam penalizadas(os) por estarem doentes;

26

27 **548.** - Garantia de um sistema de atendimento à saúde que atenda  
 28 às necessidades do conjunto de todas(os) as(os) servidoras(es) públi-  
 29 cas(os) ativas(os) e aposentadas(os), incluindo os PSS;

30

31 **549.** - Garantir o atendimento das especialidades médicas preventi-  
 32 vas e fonoaudiologia, psicologia;

33

34 **550.** - Implantar programas de prevenção à saúde física e mental,  
 35 conforme a Lei 14.992/06 e saúde vocal, conforme Lei N.º 14.993/06;

36

37 **551.** - Articular as ações de formação, organização e comunicação  
 38 voltadas à defesa da saúde das(os) trabalhadoras(es) em educação,  
 39 contemplando a análise de determinantes, riscos/cargas e danos à  
 40 saúde, visando o combate à nocividade dos ambientes e processos

de trabalho assegurando o recebimento de adicional de insalubridade e periculosidade;	01 02 03
<b>552.</b> - Estabelecer política de atendimento às(aos) trabalhadoras(es) em educação lesionadas(os) e/ou aposentadas(os) e readaptadas(os), visando a garantia de direitos (tratamento/reabilitação, previdenciários e trabalhistas);	04 05 06 07 08
<b>553.</b> - Realizar debates e oficinas de trabalho nas escolas para discutir mapa de risco e Organização por Local de Trabalho (OLT), estimulando a criação de comissões de saúde da(o) trabalhadora/trabalhador em todos os locais de trabalho com profissionais de segurança do trabalho;	09 10 11 12 13 14
<b>554.</b> - Alterar a lei de contratação de servidoras(es) PSS para garantir a elas(es) licença para cuidar de familiar, caso necessite, e licença nojo (licença luto); essa, conforme previsto na CLT, sem prejuízo de salário e perda de vínculo empregatício;	15 16 17 18 19
<b>555.</b> - Conscientizar as(os) educadoras(es) da importância do preenchimento do formulário do Comunicado de Acidente de Trabalho (CAT) e em casos de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho, que a chefia imediata providencie esse preenchimento e encaminhamento. O CAT deve necessariamente ter o registro do médico que atendeu, assinatura e a Classificação Internacional de Doenças (CID). O documento deve ser encaminhado para a Perícia Médica e/ou para o INSS no caso de PSS;	20 21 22 23 24 25 26 27 28
<b>556.</b> - Realizar campanhas, estimulando a denúncia veemente dos casos de assédio moral e sexual, implementando lutas para tipificar essas condutas violentas como crimes nas relações de trabalho;	29 30 31 32
<b>557.</b> - Realizar campanhas, estimulado veementemente denúncias de casos de violência contra a mulher, seja no ambiente de trabalho ou não;	33 34 35 36
<b>558.</b> - Garantir o direito à informação sobre os riscos existentes em ambientes e processos de trabalho e reconhecer o direito de recusa ao trabalho em condições de iminente gravidade e pela não monetização dos riscos;	37 38 39 40

- 01 **559.** - Lutar para que a perícia seja pública e não terceirizada, na sua  
02 maioria como é hoje;
- 03
- 04 **560.** - Estabelecimento de uma política de recursos humanos que as-  
05 segure a valorização, profissionalização e a atenção integral à saúde  
06 das(os) trabalhadoras(es), implementando a Norma Operacional Bá-  
07 sica de Recursos Humanos (NOB/RH) do SUS;
- 08
- 09 **561.** - Defesa do Seguro de Acidente do Trabalho Público (SAT): es-  
10 tabelecendo o nexu epidemiológico (metodologia que consiste em  
11 identificar quais doenças e acidentes estão relacionados com a prá-  
12 tica de uma determinada atividade profissional) dos agravos relacio-  
13 nados ao trabalho na concessão de benefícios previdenciários, inver-  
14 tendo o ônus da prova;
- 15
- 16 **562.** - Implementação de um programa de saúde preventiva nos  
17 espaços escolares para todas(os) as(os) trabalhadoras(es) em edu-  
18 cação no seu período de trabalho, com acompanhamento de profes-  
19 sionais especializadas(os);
- 20
- 21 **563.** - Realização do levantamento dos recursos humanos existentes  
22 nos locais de trabalho, visando identificar o número de trabalhado-  
23 ras(es) necessárias(os) para evitar a sobrecarga e o desgaste nos pro-  
24 cessos de trabalho;
- 25
- 26 **564.** - Adicionar vacinação ou métodos preventivos de saúde, quan-  
27 do constatado que as(os) profissionais de educação fazem parte do  
28 grupo de risco;
- 29
- 30 **565.** - Garantia de direitos às(aos) educadoras(es) acometidas(os) por  
31 agravos relacionados ao trabalho com o reconhecimento do nexu cau-  
32 sal, tratamento e reabilitação, direitos previdenciários e trabalhistas;
- 33
- 34 **566.** - Implantação gradativa de lousas brancas em substituição às lou-  
35 sas verdes como medida de prevenção à saúde das(os) professoras(es);
- 36
- 37 **567.** - Garantia de fornecimento de Equipamentos de Proteção In-  
38 dividual (EPI) às(aos) funcionárias(os), assim como de produtos de  
39 limpeza adequados e certificados;
- 40

<b>568.</b> - Garantir política pública para atender às necessidades das(os) servidoras(es) que são pessoas autistas ou com fibromialgia;	01 02 03
<b>569.</b> - Garantir que os hospitais que atendem pelo SAS, em todo o Estado, ofereçam tratamento psiquiátrico com atendimento em clínica dia;	04 05 06
<b>570.</b> - Buscar formar grupos de estudos junto às universidades públicas, visando a realização de pesquisas sobre a real situação de adoecimento mental de professoras(es) e funcionárias(os) de escola.	07 08 09 10
<b>4.9. Juventude Trabalhadora da Educação</b>	11 12
<b>571.</b> A juventude trabalhadora da educação no Brasil enfrenta um cenário complexo, marcado pela precarização do trabalho, desafios de engajamento sindical e a influência de ideologias neoliberais. Diante desse contexto, é necessário desenvolver políticas públicas que não apenas abordem as lacunas existentes, mas também potencializem o protagonismo juvenil e fortaleçam a luta por direitos sociais e trabalhistas.	13 14 15 16 17 18
<b>572.</b> As formulações dessas políticas públicas visam aprimorar a formação e o desenvolvimento crítico da juventude trabalhadora da educação, capacitando-a para compreender e atuar sobre sua realidade. É fundamental a adoção de uma pedagogia crítica e libertadora, inspirada nos princípios de Paulo Freire. Isso implica criar espaços para que as(os) jovens trabalhadoras(es) possam dialogar sobre suas realidades, problematizando as condições de trabalho precarizadas, a perda de direitos e a influência de ideologias individualistas. A educação deve partir da realidade concreta das pessoas, estimulando a reflexão e a ação transformadora. É preciso desenvolver a consciência crítica sobre as estruturas sociais, econômicas e políticas que geram a precarização do trabalho e a desigualdade, incluindo a compreensão do papel histórico das lutas sociais e sindicais na conquista de direitos. Além disso, é essencial incentivar a participação ativa da juventude na construção do conhecimento e na proposição de soluções para os desafios que enfrentam.	19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33
<b>573.</b> Uma formação robusta em cidadania e direitos é essencial para combater a naturalização das lutas trabalhistas e o individualismo. Para isso, é importante oferecer módulos ou cursos sobre a história do sindicalismo no Brasil e no mundo, destacando as conquistas e a importância da organização coletiva, ajudando a contextualizar a relevância dos sindicatos na ampliação e defesa dos direitos. Também é crucial capacitar as(os) jovens sobre seus direitos e deveres como trabalhadoras(es) da educação,	34 35 36 37 38 39 40

01 abordando temas como contratos de trabalho (incluindo PSS), planos de  
02 carreira, salários e condições de trabalho, pois a compreensão da legis-  
03 lação é uma ferramenta de empoderamento. A interseccionalidade deve  
04 ser um pilar central, integrando discussões sobre como diferentes marca-  
05 dores sociais, como raça, gênero e classe, cruzam-se e impactam as expe-  
06 riências das(os) jovens trabalhadoras(es) da educação, especialmente da  
07 juventude negra e de outras minorias. Essa abordagem permite uma com-  
08 preensão mais profunda das desigualdades e a construção de estratégias  
09 mais inclusivas e eficazes.

10 **574.** Considerando a imersão das(os) jovens nas tecnologias, é cru-  
11 cial integrar o desenvolvimento de conhecimentos digitais e de comunica-  
12 ção. Isso inclui capacitar as(os) jovens para o uso crítico das redes sociais e  
13 plataformas digitais, desconstruindo discursos reacionários e promovendo  
14 a disseminação de informações confiáveis e engajadoras. É necessário  
15 desenvolver habilidades de comunicação para que as(os) jovens possam  
16 expressar suas demandas de forma objetiva e persuasiva, tanto em am-  
17 bientes on-line quanto off-line, o que abrange a produção de conteúdo  
18 relevante para as plataformas digitais. Além disso, é fundamental estimu-  
19 lar a capacidade de analisar situações complexas, identificar problemas e  
20 propor soluções inovadoras, especialmente no contexto da precarização  
21 do trabalho e dos desafios sindicais.

22 **575.** Formulações de políticas públicas também focam na estru-  
23 turação de programas, ações e ambientes que promovam a aprendiza-  
24 gem contínua e o engajamento da juventude trabalhadora da educação.  
25 É necessário criar programas de formação específicos e acessíveis para  
26 essa juventude, como cursos de curta duração e oficinas sobre temas re-  
27 levantes, incluindo gestão de projetos, comunicação digital, organização  
28 sindical, direitos humanos e educação popular. Esses formatos são mais  
29 flexíveis e se adequam à realidade das(os) jovens trabalhadoras(es). É im-  
30 portante estabelecer programas onde a juventude possa aprender com  
31 educadoras(es) experientes e promover intercâmbios de experiências en-  
32 tre diferentes coletivos de juventude e sindicatos. O desenvolvimento de  
33 mecanismos de certificação para os cursos e formações oferecidas tam-  
34 bém é relevante, valorizando o aprendizado e o engajamento.

35 **576.** A reativação e o fortalecimento dos coletivos de juventude nos  
36 sindicatos são cruciais para o engajamento e a representatividade. Para  
37 isso, é preciso garantir que os coletivos de juventude tenham autonomia  
38 e voz nas decisões sindicais, com representação em instâncias deliberati-  
39 vas, promovendo o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade.  
40 Destinar recursos específicos, incluindo apoio logístico, financeiro e

de comunicação, permite a realização de projetos e campanhas eficazes.	01
Além disso, é fundamental desenvolver campanhas de sindicalização com	02
linguagem e estratégias direcionadas a esse público, destacando o papel	03
do sindicato na defesa de seus interesses e seus benefícios.	04
<b>577.</b> Ampliar as parcerias com outras entidades e movimentos so-	05
ciais pode enriquecer as ações. Isso inclui fortalecer a articulação com o	06
movimento estudantil, como a parceria da APP-Sindicato com lideranças	07
estudantis da União Paranaense dos Estudantes (UPE) e da União Parana-	08
ense dos Estudantes Secundaristas (UPES), que resultou em ações impor-	09
tantes como o combate aos programas Parceiro da Escola e Cívico-Militar.	10
Colaborar com as universidades e os centros de pesquisa para a produção	11
de conhecimento sobre a juventude trabalhadora da educação para subsi-	12
diar a formulação de políticas e ações.	13
<b>578.</b> Essas propostas buscam responder aos desafios enfrentados	14
pela juventude trabalhadora da educação, promovendo uma formação	15
crítica, engajadora e transformadora. Ao investir na educação e no fortale-	16
cimento do protagonismo juvenil, é possível construir um futuro mais jus-	17
to e equitativo para as(os) trabalhadoras(es) e para a educação brasileira	18
na sua totalidade.	19
	20
	21
	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30
	31
	32
	33
	34
	35
	36
	37
	38
	39
	40



## **EIXO V**

### **Organização curricular na educação básica**

#### **5.1. O currículo em disputa**

**579.** A política educacional brasileira tem sido marcada, nas últimas décadas, por uma série de reformas curriculares que refletem disputas de projetos de sociedade. A mais recente delas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprofunda um modelo de educação orientado por competências e habilidades, já presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da década de 1990. Ambos os documentos, embora separados por duas décadas, compartilham a mesma matriz neoliberal, que subordina a educação aos interesses do mercado em detrimento da formação humana. A BNCC, no entanto, radicaliza essa perspectiva ao promover uma fragmentação curricular ainda maior.

**580.** Mas há uma diferença do que se vive hoje do que se viveu nos anos 1990 no Brasil. Naquela época, se dava o início, como política educacional dos governos, ao alinhamento curricular da educação pública ao mercado. Nos atuais tempos, consolida-se esse modelo de alinhamento e de fragmentação curricular, após quase uma década de BNCC.

**581.** A noção de competências, central tanto nos PCN quanto na BNCC, é alvo de profundas críticas no campo educacional. Originária do tecnicismo educacional presente nas políticas educacionais das décadas de 1960 e 1970, sua transposição para a educação geral é inadequada e problemática, ao promover um currículo homogeneizador, mecanicista, orientado ao cumprimento de metas verificáveis por meio de indicadores como as provas standardizadas e submetido aos interesses do mercado; alinhada às políticas educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outras agências financiadoras internacionais.

**582.** Além destas e outras agências de financiamento, as fundações educacionais têm também promovido essa política de alinhamento. Esse processo está associado ao crescimento das parcerias público-privadas, às disputas dos orçamentos que, por norma, são altíssimos e à convergência de interesses dos governos em operar políticas educacionais públicas orientadas para o mercado e de acordo com os interesses dos capitais nacionais e transnacionais. Fundações como a Zuckerberg, Gates,

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 Ford e Walton impõem sua dinâmica não só financiando programas ao  
02 redor do mundo como também impactam currículos com uma perspecti-  
03 va pedagógica das competências e habilidades para o mercado de traba-  
04 lho, do empreendedorismo e inovação, da gestão empresarial da escola  
05 e da avaliação por desempenho e métricas. No Brasil, fundações como  
06 a Lemann, Itaú, Todos pela Base e Todos pela Educação são orientadas  
07 pelos mesmos interesses que as Fundações Internacionais, impactando  
08 as políticas públicas educacionais dos governos estaduais e do governo  
09 federal. Essas organizações empresariais criam consensos em torno de  
10 reformas educacionais e formam coalizões capazes de influenciar políti-  
11 cas públicas e reformas estruturais da educação de vários países, inclu-  
12 sive no Brasil.

13 **583.** Trata-se do que algumas/alguns pesquisadoras(es) definem  
14 como sendo filantropia empresarial na educação na busca por influen-  
15 ciar reformas, programas e modelos de gestão da educação pública. As  
16 fundações utilizam-se dos recursos para financiar pesquisas; elaborar e  
17 apoiar propostas de reformas educacionais orientadas ao mercado e apli-  
18 car na educação princípios meritocráticos e muito próprios da gestão em-  
19 presarial, como as metas de desempenho, os indicadores e métricas de  
20 resultado e a eficiência e produtividade. Mas as fundações não apenas  
21 executam projetos, como também participam da construção e da reforma  
22 de políticas educacionais, inclusive operando nas agendas legislativas e  
23 influenciando os currículos (vejam os casos da BNCC e do RCO+ Aulas),  
24 as avaliações educacionais (orientadas pelas provas standardizadas), a  
25 formação de gestoras(es) - o Programa de Desenvolvimento de Liderança  
26 (PDL) 2.0 e os seminários de diretoras(es) em Foz de Iguaçu são exemplos  
27 desta influência sobre as atuais políticas públicas.

28 **584.** A CNTE tem denunciado sistematicamente essa lógica, posi-  
29 cionando-se contrária à BNCC e defendendo uma educação que não  
30 se subordine aos interesses do mercado. A defesa de um currículo por  
31 competências é, fundamentalmente, uma estratégia de desvalorização  
32 da profissão docente e de redução da educação a um simples treina-  
33 mento para o trabalho. A lógica presente na BNCC manifesta-se na frag-  
34 mentação do currículo, no esvaziamento de conteúdos humanísticos e  
35 na substituição de disciplinas de caráter utilitarista e adequadas ao mo-  
36 delo “ler e contar”, com a finalidade de adequar as(os) estudantes da  
37 classe a um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. O resultado  
38 é um “empobrecimento curricular” que nega às(aos) filhas(os) da classe  
39 trabalhadora o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico  
40 acumulado pela humanidade.

<b>5.1.1. O Currículo no Paraná: aprofundamento do modelo neoliberal</b>	01
	02
<b>585.</b> O currículo educacional, concebido e executado pelo atual go-	03
verno Ratinho Jr, desde seu primeiro mandato, tendo inicialmente como	04
secretário de educação o empresário Renato Feder e, nesses últimos qua-	05
tro anos, Roni Miranda, é operado numa lógica de aprofundamento de	06
uma agenda neoliberal sem precedentes que, sob o verniz da moderni-	07
zação e da eficiência, promove o controle curricular e a precarização do	08
trabalho docente.	09
<b>586.</b> No lugar de um governo que garanta uma educação voltada ao	10
desenvolvimento humano, há uma escola com concepção curricular libe-	11
ral cujo objetivo é conformar estudantes em sujeitas(os) empresariais pre-	12
carizadas(os), respondendo à racionalidade neoliberal dos atuais tempos.	13
Nesta nova racionalidade, que se pretende a partir da educação, a escola	14
assemelha-se a uma empresa e atividades de ensino-aprendizagem são	15
vistas como um produto, um cálculo mensurável e de obtenção de custos	16
e benefícios. No caso específico do Paraná, o resultado esperado, a “meta	17
a ser alcançada”, é o aumento no Ideb.	18
<b>587.</b> Nesse sentido, de concepção de um currículo liberal, alinhado	19
à BNCC, há uma ofensiva sobre a autonomia docente e a gestão demo-	20
crática do currículo que se materializa em um conjunto de instrumentos	21
e políticas que, articuladamente, retiram da docência a sua condição in-	22
tellectual e a transformam em uma mera executora de tarefas pré-defini-	23
das. A otimização, a flexibilização, a meritocracia e a responsabilização,	24
o controle e monitoramento, a plataformização e a algoritmização, são	25
como mantras da atual gestão empresarial da Seed que chegam às esco-	26
las e suas salas de aula.	27
<b>588.</b> O Registro de Classe Online (RCO), que poderia ser uma fer-	28
ramenta de otimização burocrática, foi transformado, com o módulo	29
“RCO+Aulas”, em um poderoso instrumento de controle curricular. O mes-	30
mo ocorre com as plataformas educacionais. Ambos oferecem conteúdos	31
e metodologia já devidamente programados. Desta forma, a Seed impõe	32
uma homogeneização do ensino que desconsidera as realidades locais, a	33
diversidade das(os) estudantes e a experiência docente.	34
<b>589.</b> A matriz curricular sofre alterações constantes que privilegiam	35
um conjunto de disciplinas em detrimento de outras, normalmente, ali-	36
nhando a matriz curricular à necessidade de um melhor resultado das(os)	37
estudantes às provas estandardizadas. Algumas disciplinas, como educa-	38
ção financeira, pensamento computacional, empreendedorismo, entre	39
outras, são criadas para atender o desejo do mercado que atua numa ló-	40

01 gica de empregabilidade mínima, na qual o letramento funcional em ler  
 02 e contar é suficiente para o desempenho profissional, e assim possam se  
 03 adaptar a tarefas rotineiras e operar tecnologias básicas.

04 **590.** A autonomia curricular docente é minada por um sistema de  
 05 vigilância em cascata. Pedagogas(os) e direções são coagidas(os) a ob-  
 06 servar as aulas ministradas e a criação das figuras das(os) tutoras(es)  
 07 e embaixadoras(es) adiciona mais uma camada de controle, garantindo  
 08 que o que é ensinado e aprendido esteja estreitamente alinhado com as  
 09 diretrizes da Secretaria.

10 **591.** A plataformização, embora vendida como inovação, é na verda-  
 11 de uma ferramenta de controle do que e como se ensina; e mais que isso, é  
 12 também ferramenta ideológica de adequação ao capital. Quando as plata-  
 13 formas educacionais passam a orientar percursos formativos, sugerir con-  
 14 teúdos e indicar metodologias, instauram-se novas hierarquias de decisão  
 15 que deslocam o protagonismo docente. Além disso, ao serem apresentadas  
 16 como soluções curriculares que os governos devem adquirir, transfere-se  
 17 responsabilidade pública para as empresas privadas. Esse processo enfra-  
 18 quece a noção de educação como bem público. Por fim, diferentemente da  
 19 exploração clássica - onde as(os) trabalhadoras(es) são empregadas(os) e  
 20 recebem salário por seu trabalho -, a plataformização extrai valor sem em-  
 21 pregar formalmente. A(o) professora/professor continua sendo funcioná-  
 22 ria(o) pública(o), mas seu trabalho é capturado e transformado em dados  
 23 que, posteriormente, são comercializados e geram lucro privado.

24 **592.** Por sua vez, a formação concebida e executada pela Seed, como  
 25 o Formadores em Ação, os dias pedagógicos, o Programa de Desenvolvi-  
 26 mento de Lideranças 2.0 e os seminários de diretoras(es) de escola, garan-  
 27 te que a política curricular seja implementada nas salas de aula. São como  
 28 canais de disseminação, onde as(os) diretoras(es), as(os) pedagogas(os)  
 29 e as(os) professoras(es) recebem orientações sobre como implementar a  
 30 política curricular, e depois replicam na escola e nas salas de aula. As pro-  
 31 postas curriculares são apresentadas como necessárias e inevitáveis para  
 32 a obtenção de resultados. Há pouco espaço para debates e apresentação  
 33 de alternativas e o resultado é que as(os) educadoras(es) internalizam o  
 34 que se propõe e se conformam à lógica curricular proposta.

35 **593.** A cereja do bolo tem sido as metodologias ativas. Seu canto de  
 36 sereia esconde um grave equívoco pedagógico e é um instrumento ideo-  
 37 lógico. Elas baseiam-se em uma falsa dicotomia, são legitimadas por pseu-  
 38 dociência, promovem a lógica neoliberal, desprofissionalizam a docência  
 39 e empobrecem o currículo. Editais de concursos e legislações da Seed  
 40 passam a exigir o uso de metodologias ativas. As(os) professoras(es) que

resistem são vistas(os) como tradicionais e ultrapassadas(os). A autonomia docente, conquistada a duras penas, é minada em nome de uma suposta modernização que, na verdade, é um retrocesso. Para se legitimar, as metodologias ativas frequentemente se apoiam em pseudociência. O exemplo mais notório é o Cone de Aprendizagem. O cone é distorcido e transformado em uma pirâmide com percentuais de aprendizagem sem qualquer base científica. O cone funciona para justificar a rejeição ao ensino tradicional e promover o moderno e as práticas ativas. A(o) estudante é tratada como cliente que deve gostar da aula e a escola é um supermercado que vende um produto educacional. Muitas vezes a responsabilização pelo fracasso escolar é transferida à(ao) professora/professor e seus “métodos ultrapassados”.

### **5.1.2. Programa Educa Juntos: regulação e controle das redes municipais**

**594.** As políticas curriculares da Seed não chegam às redes municipais por acaso ou por mera influência. Elas são disseminadas por uma complexa e bem estruturada rede de controle que utiliza mecanismos legais, financeiros, avaliativos e formativos para garantir a uniformidade do que se ensina e como se ensina e a conformidade e, assim, esvaziar a autonomia municipal. O discurso da colaboração mascara uma relação de subordinação, onde os municípios são transformados em meros executores de políticas definidas verticalmente. A compreensão desses mecanismos é fundamental para a luta por uma educação verdadeiramente democrática, que respeite a autonomia dos entes federados e que seja construída a partir das necessidades e da participação das comunidades locais, e não imposta por uma lógica gerencialista e neoliberal.

**595.** O programa Educa Juntos, apresentado como uma iniciativa de apoio, na verdade funciona como um braço da Seed nos municípios, garantindo que as políticas estaduais sejam igualmente implementadas. A Secretaria define a política no topo da hierarquia e os municípios são chamados a colaborar na sua implementação. O conceito de colaboração é, portanto, apropriado e ressignificado para mascarar uma relação de subordinação.

**596.** As políticas da Seed, com seu foco em competências e habilidades, metodologias ativas e plataformização, são disseminadas, chegando a todas as redes municipais conveniadas. A formação docente oferecida pela Seed, como os programas Formadores em Ação, garante que as(os) docentes municipais sejam instruídas(os) a implementar essas políticas em suas realidades municipais. Os Planos Municipais de Educação, que deveriam ser a expressão da autonomia e das especificidades locais, tor-

01 nam-se meros instrumentos de conformidade, reproduzindo as diretrizes  
 02 estaduais. A diversidade cultural e as necessidades específicas de cada  
 03 município são ignoradas em nome de uma padronização que visa facilitar  
 04 o controle e a gestão.

05 **597.** As avaliações de larga escala (Saeb, Ideb) funcionam como meca-  
 06 nismos de responsabilização que forçam os municípios a implementarem  
 07 as políticas estaduais. As redes municipais passam a focar exclusivamente  
 08 em melhorar o Ideb e isso significa implementar as mesmas políticas que  
 09 a Seed utiliza (metodologias ativas, plataformas educacionais, adequações  
 10 na matriz curricular como no ler e no contar, etc.), estreitando o currículo  
 11 aos interesses de obter a melhoria nos índices. A Seed oferece colabora-  
 12 ção aos municípios com baixo desempenho, o que consiste em impor  
 13 suas políticas. Cria-se uma homogeneização das práticas curriculares e  
 14 uma convergência forçada entre as políticas estadual e municipais.

15 **598.** Uma verdadeira colaboração entre entes federados exigiria que  
 16 os municípios participassem da formulação das políticas e que tivessem  
 17 autonomia para adaptar as políticas às suas realidades. A Seed utiliza um  
 18 conjunto de instrumentos - os mesmos utilizados na rede estadual - que,  
 19 por meio do Programa Educa Juntos e sob o disfarce da colaboração, fun-  
 20 cionam como mecanismos de regulação e controle vertical.

21

### 22 **5.1.3. Por um currículo orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica**

23

24 **599.** Em oposição a esse modelo, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC),  
 25 desenvolvida por Dermeval Saviani, compreende a educação como um fe-  
 26 nômeno histórico e social, indissociável das relações de poder e das lutas  
 27 de classes. Seu objetivo não é adaptar o indivíduo ao mercado, mas pro-  
 28 mover a sua emancipação e a transformação da sociedade por meio de  
 29 uma apropriação crítica do saber historicamente produzido.

30 **600.** A PHC estrutura-se a partir de uma compreensão materialista  
 31 histórica da educação. Para Saviani, a escola é uma instituição social que  
 32 reflete as contradições da sociedade, mas também possui uma relativa  
 33 autonomia e pode ser um espaço de luta pela transformação. A educação  
 34 não é neutra: ou serve à reprodução das relações capitalistas, ou serve à  
 35 emancipação humana. Não há meio termo.

36 **601.** A PHC defende a apropriação crítica do conhecimento historica-  
 37 mente produzido como o cerne do processo educativo. Para os teóricos  
 38 desta perspectiva, a educação escolar tem a função de garantir que as  
 39 novas gerações tenham acesso aos saberes mais elaborados produzidos  
 40 pela humanidade (ciência, arte, filosofia), não como um fim em si mesmo,

mas como instrumento para a compreensão e transformação da realidade. O conhecimento, nessa perspectiva, não é um conjunto de informações a serem mobilizadas para a adaptabilidade ao mercado, mas uma ferramenta de emancipação humana por meio da formação de uma/um sujeita/sujeito histórico e crítico, consciente das contradições da sociedade de classes, mobilizada(o) na luta por sua superação. É uma educação para a transformação social, que aposta na capacidade da classe trabalhadora de construir um novo projeto de sociedade, mais justo e igualitário.

**602.** Nesse sentido, a PHC não é apenas uma teoria pedagógica, mas um projeto político-pedagógico que se contrapõe frontalmente à lógica neoliberal da BNCC. Enquanto a BNCC busca adaptar as(os) educandas(os) a uma sociedade desigual e excludente, a PHC oferece os instrumentos para a sua compreensão e transformação. A defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social passa, necessariamente, pela recusa do modelo de competências e pela retomada de uma pedagogia que, como a Histórico-Crítica, coloque o conhecimento a serviço da emancipação humana.

#### **5.1.4. A Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná**

**603.** A história da educação pública no estado do Paraná é marcada por um período singular de disputa e construção de um projeto pedagógico contra-hegemônico, fundamentado na PHC. A implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), especialmente durante os governos de Roberto Requião, representa um marco na tentativa de institucionalizar uma educação voltada para a formação de sujeitas(os) críticas(os) e a transformação social.

**604.** O cenário para a emergência de propostas críticas na educação paranaense foi semeado durante a abertura política no final da ditadura militar (1964-1985). A década de 1980 foi um momento de intenso debate e confronto de perspectivas educacionais, impulsionado pelos movimentos sociais e pela redemocratização do país. Foi nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Dermeval Saviani e suas/seus colaboradoras(es), como Lílian Anna Wachowicz, encontrou um terreno fértil para se desenvolver como uma alternativa às pedagogias liberais e tecnicistas.

**605.** Um passo decisivo foi dado com o Movimento das(os) Educadoras(es) de Curitiba nos anos 1980, que culminou na elaboração do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” em 1990. Ele representou uma ruptura com a tradição, ao fundamentar o currículo em uma abordagem materialista histórica e dialética, com foco nas categorias de classe social, luta de classes, contradição e totalidade.

01 **606.** Os mandatos de Roberto Requião (1991-1994 e 2003 a 2010)  
 02 foram fundamentais para a elaboração, aprofundamento, consolidação e  
 03 aplicação dessa perspectiva crítica e de um currículo que se contrapunha  
 04 às pedagogias burguesas. As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) fo-  
 05 ram o resultado desse processo. Construídas com a participação de edu-  
 06 cadoras(es) da rede, e não apenas reafirmaram os princípios do Currículo  
 07 Básico, mas os consolidaram como a política oficial para a educação pa-  
 08 ranaense. A fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica era explícita,  
 09 orientando a organização do trabalho pedagógico em todas as disciplinas.

10 **607.** As DCE-PR apontavam para um horizonte transformador para  
 11 a escola pública paranaense, em nítido contraste com as tendências ne-  
 12 oliberais que já se desenhavam no cenário nacional. A visão de educação  
 13 proposta era a de um instrumento de emancipação humana, e não de  
 14 adaptação ao mercado de trabalho.

15 **608.** As perspectivas abertas por essa política podem ser sintetizadas  
 16 nos seguintes pontos:

17 **609.** - formação integral e crítica: o objetivo central não era o desen-  
 18 volvimento de competências, mas a formação de sujeitas(os) históri-  
 19 cos, capazes de compreender a realidade em suas contradições e de  
 20 atuar para transformá-la;

21 **610.** - valorização do conhecimento científico: o acesso ao conheci-  
 22 mento científico, artístico e filosófico, acumulado historicamente pela  
 23 humanidade, era visto como um direito e como ferramenta indispen-  
 24 sável para a leitura crítica do mundo;

25 **611.** - superação da fragmentação: a proposta buscava superar a  
 26 fragmentação do saber, articulando os conteúdos escolares com a  
 27 prática social das(os) estudantes, em um movimento dialético de ida  
 28 e volta, conforme os cinco momentos da PHC;

29 **612.** - gestão democrática: a construção do currículo com a participa-  
 30 ção das(os) professoras(es) foi um elemento central, apontando para  
 31 uma perspectiva de gestão mais democrática e menos centralizada.

### 32 **5.1.5. A PHC e o direito à escola pública e a defesa da soberania, da** 33 **democracia e do trabalho humanizado**

34 **613.** Em um contexto de retrocesso democrático, ataques à sobe-  
 35 rania e precarização do trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma  
 36 sua vitalidade e urgência. Articular a luta pela soberania, pela democracia  
 37 e por um trabalho humanizado com a defesa intransigente do direito à  
 38 escola pública não é uma opção, mas uma necessidade histórica. A es-  
 39  
 40

cola pública é o terreno onde essas batalhas se encontram e se definem e o currículo está em constante disputa, desde uma proposta neoliberal, como vemos hoje acontecer nas escolas paranaenses, até uma perspectiva contra-hegemônica articulada em torno da PHC.

**614.** Ao defender a centralidade do conhecimento, a formação de uma consciência crítica e a articulação entre educação e luta social, a PHC constitui-se como uma ferramenta indispensável para todas(os) que almejam não apenas resistir à barbárie, mas construir um futuro de emancipação humana e justiça social. Em um cenário de avanço neoliberal e de retrocessos civilizatórios, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece um arcabouço teórico e um projeto político-pedagógico necessários para transformar o currículo da educação pública, vinculando-o à lógica destrutiva do capital e, mais importante, apontando para um caminho de superação. Nessa perspectiva curricular, a defesa da escola pública é a defesa do direito das(os) trabalhadoras(es) de se apropriar de toda a riqueza intelectual produzida pela humanidade (a ciência, a arte, a filosofia) como ferramenta para sua emancipação, leva-nos a compreender a educação como uma prática social inserida na luta de classes.

**615.** Por meio dessa perspectiva crítica, a escola pública é um ganho histórico da classe trabalhadora. Seu papel não é adestrar para o trabalho alienado, mas fornecer os instrumentos para a compreensão crítica do trabalho e do mundo do trabalho, de suas contradições e da luta histórica por direitos. Não se nega a importância da qualificação para o trabalho, mas a subordinação a um objetivo maior: o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades (formação omnilateral).

**616.** Diante desta realidade, a PHC oferece um conjunto de ferramentas teóricas e práticas para a resistência e a construção de alternativas, como: Sua contribuição pode ser organizada em três eixos fundamentais:

**617.** - A formação da consciência crítica contra a alienação: ao instrumentalizar as(os) sujeitas(os) com o conhecimento mais elaborado, a PHC permite a passagem de uma consciência de senso comum, fragmentada e alienada, para uma consciência crítica e filosófica. Em um tempo de retrocessos e negacionismo científico, a defesa intransigente do conhecimento científico e da racionalidade dialética é, em si, um ato de resistência;

**618.** - A defesa de uma educação para a emancipação, não para o capital: o neoliberalismo busca uma educação que forme a(o) sujeita(o) empreendedora/empreendedor adaptado à lógica do mercado; a PHC luta por uma formação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, para além da lógica mercantil;

01 **619.** - A educação como práxis transformadora: a PHC não é uma  
 02 teoria contemplativa; é uma pedagogia da práxis. Ela apresenta a  
 03 realidade não como um dado imutável, mas um campo de lutas e  
 04 possibilidades. Ao fazer isso, a PHC contribui para a organização co-  
 05 letiva do currículo, das(os) trabalhadoras(es) e para a formulação de  
 06 um projeto de escola e sociedade nos quais a educação seja um ins-  
 07 trumento de emancipação.

### 08

#### 09 **5.1.6. Por uma matriz curricular que contemple a Pedagogia** 10 **Histórico-Crítica**

11

12 **620.** A construção de uma matriz curricular não é um ato técnico e  
 13 neutro, mas uma decisão política fundamental que define que tipo de su-  
 14 jeita(o) e de sociedade se quer formar. Em oposição às propostas curricula-  
 15 res neoliberais, que visam a fragmentação do conhecimento e a formação  
 16 de uma/um indivíduo adaptada(o) ao mercado, a PHC oferece um arca-  
 17 bouço teórico-prático para a elaboração de um currículo emancipador,  
 18 cujo objetivo final é a transformação das(os) sujeitas(os) envolvidas(os) no  
 19 processo educativo - educadoras(es) e estudantes - e da realidade social.

20 **621.** Construir um currículo a partir da PHC implica em romper com  
 21 a lógica do “aprender a aprender” e com o foco em competências e habi-  
 22 lidades vazias de conteúdo. Em seu lugar, é necessária uma proposta que  
 23 recoloca o conhecimento e o trabalho no centro do processo pedagógico.  
 24 Os seguintes princípios devem ser a base dessa construção:

25 **622.** a) o trabalho como princípio educativo: o trabalho é a catego-  
 26 ria central que explica a formação do ser humano. É por meio do  
 27 trabalho que o ser humano transforma a natureza e, nesse proces-  
 28 so, transforma a si mesmo, criando a cultura e a história. Portan-  
 29 to, o trabalho, em seu sentido ontológico, é o princípio educativo  
 30 por excelência. Isso significa que a educação deve estar organizada  
 31 de forma a levar as(os) estudantes a compreenderem o trabalho  
 32 como a atividade que nos constitui como humanas(os), em suas  
 33 dimensões histórica, social, econômica e política. Não se trata de  
 34 preparar para o mercado de trabalho, mas de tomar o trabalho  
 35 como gênese da cultura, da ciência, dos conhecimentos, como da  
 36 própria escolarização;

37 **623.** b) a centralidade dos conteúdos elaborados e sistematizados  
 38 pela humanidade: o trabalho como princípio educativo não se opõe  
 39 à valorização dos conteúdos, pelo contrário, ele a exige para a com-  
 40 preensão das contradições que existem na realidade e atuar de

forma crítica. Esses conteúdos são os instrumentos que permitem	01
decifrar a realidade e superar a aparência fenomênica. É função da	02
escola garantir o acesso ao saber científico, artístico e filosófico elab-	03
orado e sistematizado, e isso, em uma sociedade de classes, é uma	04
atitude revolucionária;	05
<b>624.</b> c) a prática social como elemento metodológico do processo	06
educativo: o trabalho pedagógico deve partir dos problemas e das	07
contradições da realidade concreta das(os) estudantes (incluindo as	08
relações de trabalho em sua comunidade) para, através da mediação	09
teórica, retornar a essa mesma prática transformada, com uma capa-	10
cidade de ação mais consciente e crítica;	11
<b>625.</b> d) a unidade teoria-prática e conteúdo-forma: não há fragmen-	12
tação entre o que se ensina (conteúdo) e como se ensina (forma). A	13
metodologia, na PHC, é a própria forma de organização do conteúdo.	14
O método dialético é a maneira de abordar o conhecimento e o tra-	15
balho em seu movimento e em suas contradições. Portanto, a ma-	16
triz curricular deve prever não apenas o que ensinar, mas também	17
o como ensinar, de modo que a forma seja coerente com o objetivo	18
emancipador do conteúdo;	19
<b>626.</b> e) a historicidade e a totalidade: os conteúdos e o próprio tra-	20
balho devem ser compreendidos em sua historicidade: um currículo	21
histórico-crítico deve mostrar como as formas de trabalho e o co-	22
nhecimento foram produzidos, quais foram as lutas e os interesses	23
envolvidos em sua produção e como eles se relacionam com a tota-	24
lidade da vida social. Não se apresentam os conteúdos e o trabalho	25
como dados prontos e acabados, mas se busca desvendar seu pro-	26
cesso de surgimento e desenvolvimento. Isso implica compreender a	27
gênese dos conceitos, demonstrar como um conceito científico, uma	28
forma de trabalho ou uma obra de arte surgiram em um determi-	29
nado contexto histórico para responder às necessidades e às con-	30
tradições sociais e devem ser utilizados na superação da fragmen-	31
tação dos saberes e no desenvolvimento da totalidade, conectando	32
diferentes campos do conhecimento e do currículo que se articulam	33
na totalidade da vida social. Isso permite desenvolver nas(os) educa-	34
doras(es) e estudantes uma visão capaz de relacionar os diferentes	35
campos do conhecimento e de compreender as múltiplas determina-	36
ções da realidade;	37
<b>627.</b> f) a crítica ao utilitarismo e a defesa da omnilateralidade: a PHC	38
nasce, precisamente, como uma crítica contundente ao utilitarismo e	39
ao pragmatismo da Escola Nova e, posteriormente, do construtivismo	40

01 e do neotecnicismo neoliberal. A defesa de um currículo que parte da  
 02 prática social não tem nenhum parentesco com o lema “aprender a  
 03 fazer fazendo” ou com a ideia de que o conhecimento só vale se tiver  
 04 aplicação imediata. O objetivo final não é a formação de trabalhado-  
 05 ras(es) adaptadas(os), mas a formação omnilateral do ser humano  
 06 – o desenvolvimento de todas as suas potencialidades físicas, inte-  
 07 lectuais, artísticas, políticas e morais. Nesse sentido, a prática social  
 08 inicial é a realidade tal como se apresenta na forma empírica e frag-  
 09 mentada de seus muitos complexos com suas lógicas e determina-  
 10 ções (concreto aparente ou imediato). Partir daqui é reconhecer a(o)  
 11 estudante como sujeita(o) que possui saberes e vive em um mundo  
 12 real, cheio de contradições. O ponto de chegada é a prática social  
 13 final ressignificada, sobre a qual se pode atuar de forma consciente e  
 14 transformadora porque foi mediada pelos conhecimentos historica-  
 15 mente elaborados, analisadas suas partes, isolados seus complexos,  
 16 identificadas suas determinações e produzidas suas generalizações  
 17 (concreto analisado) que elevam o nível de consciência por meio da  
 18 compreensão teórica e reconstrução mental da representação des-  
 19 tes múltiplos complexos no plano mental (concreto pensado). É um  
 20 processo de armar a classe trabalhadora com as ferramentas intelec-  
 21 tuais, de assunção da consciência de classe que historicamente lhe  
 22 foram impostas e negadas.

23 **628.** Diferentemente da BNCC, que propõe uma educação integral  
 24 reduzida à integração entre formação básica e preparo para o trabalho, a  
 25 PHC propõe uma formação humana integral e omnilateral, que desenvol-  
 26 va todas as potencialidades do ser humano. Isso significa que a educação  
 27 deve garantir o acesso ao conhecimento científico, artístico, filosófico e  
 28 tecnológico, não como meios para a adaptação ao mercado, mas como  
 29 meios para a compreensão, a transformação da realidade e a construção  
 30 de uma sociedade justa e igualitária.

31

## 32 **5.2. Indicadores da Educação Básica**

33

34 **629.** A Educação Básica no Brasil tornou-se obrigatória pela Emenda  
 35 Constitucional 59/2009, alterando a Constituição que previa a obrigatorie-  
 36 dade apenas para o Ensino Fundamental. A desejada universalização do  
 37 acesso à Educação Básica prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE)  
 38 - 2014, em certa medida, se concretizou dos 4 aos 17 anos - a tabela 9, com  
 39 as taxas de frequência no Brasil, demonstra essa concretização. É verdade  
 40 que um pouco menos no Ensino Médio. Ainda que tenhamos assistido nos

últimos anos a um discreto incremento no número de matrículas de 0 a 3 anos em creches, ainda está muito aquém da universalização do acesso e atendimento das crianças nesta faixa etária (até porque não há previsão legal de que os municípios garantam vagas de 0 a 3 anos).

**Tabela 9: Taxa de Frequência Escolar (Brasil, 2016- 2024)**

Faixa etária	2016	2020	2024
0 a 3 anos	30,4%	35,6%	39,7%
4 a 5 anos	90,0%	92,7%	93,4%
6 a 10 anos	99,2%	99,3%	99,5%
11 a 14 anos	99,2%	99,3%	99,5%
15 a 17 anos	87,9%	91,5%	93,4%
18 a 24 anos	32,8%	30,4%	31,2%

Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2024.

**630.** Analisando a tabela 9, verificamos: que houve a universalização da educação do ensino fundamental, idades entre 7 a 14 anos (índice acima de 99%). A pré-escola praticamente universalizada (índice de 94% de frequência) - importante destacar a força da Lei 12793/2013 que tornou obrigatória a oferta de educação infantil, a partir dos 4 anos. As creches ainda estão distantes de serem universalizadas - 39,7%, indicando a distância para sua efetiva universalização.

**631.** Em relação às(aos) estudantes de 14 a 17 anos - período do ensino médio, apesar de sua quase universalização, a taxa de abandono é alta quando comparada com outras faixas etárias e, pior ainda, a taxa de distorção idade/série demonstra que 77,5% das(os) estudantes nesta idade estão na série correta, ou seja, 22,5% não frequentam a escola nesta idade. Entre as(os) estudantes de 18 a 24, apenas 31,2% frequentam a escola ou alguma modalidade associada a ela, refletindo a transição para o trabalho, a falta de oferta de ensino noturno presencial para as(os) estudantes trabalhadoras(es), o sucateamento da EJA e de políticas de escolarização para esta idade.

**632.** Em relação às matrículas na Educação Básica no Brasil (tabela 10), o atendimento se dá basicamente na Rede Pública, responsável por 81% das vagas. Observa-se que, ano a ano, há uma queda no número de matrículas, provavelmente decorrente da queda da taxa de fecundidade que faz a pirâmide etária inverter-se nas últimas décadas. No entanto, experimentou-se um aumento das matrículas nos anos de 2022 a 2024, após um período de queda iniciado em 2017 até 2021, e

01 isso pode ser explicado por fatores como a recomposição de matrícula  
 02 pós-pandemia e um crescimento na educação infantil, com a ampliação  
 03 de vagas, principalmente em creches. Mesmo assim, quando olhamos  
 04 para as matrículas de 2023 e 2024 e verificamos um acréscimo nos nú-  
 05 meros, esse incremento ainda é inferior ao verificado em 2019, período  
 06 anterior à pandemia.

07  
 08 **Tabela 10: Matrículas da Educação Básica por redes de ensino (Brasil, 2017- 2024)**

Ano	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2017	48.608.093	39.721.032	396.482	16.222.814	23.101.736	8.887.061
2018	48.455.867	39.460.618	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249
2019	47.874.246	38.739.461	404.807	15.307.033	23.027.621	9.134.785
2020	47.295.294	38.504.108	405.997	15.199.500	22.898.611	8.791.186
2021	46.668.401	38.532.056	377.147	15.019.116	23.135.793	8.136.345
2022	47.384.000	38.764.000	385.000	15.110.000	23.269.000	8.620.000
2023	47.432.000	38.734.000	395.000	15.050.000	23.289.000	8.698.000
2024	47.495.000	38.703.000	404.000	15.021.000	23.278.000	8.792.000

09  
 10  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22 Fonte: Inep, Censo Escolar, 2017-2024.

23  
 24 **633.** As redes municipais contribuem para o maior percentual de  
 25 matrículas na rede pública, com 60%. Isto tem impacto direto no pac-  
 26 to federativo, uma vez que são estas redes que, em média, demandam  
 27 maior necessidade de recursos, passaram a assumir maior responsabili-  
 28 dade direta pelo atendimento educacional. Isso impacta diretamente no  
 29 atendimento as(aos) estudantes, na ampliação de vagas de 0 a 3 anos,  
 30 nas condições de trabalho e remuneração das educadoras(es) e nas con-  
 31 dições de infraestrutura.

32 **634.** Nesse sentido, exige-se cada vez mais do pacto federativo na  
 33 redistribuição de recursos financeiros (via Fundeb, transferências consti-  
 34 tucionais e complementação da União), para diminuir e equilibrar as desi-  
 35 gualdades entre as próprias redes municipais e entre as redes municipais  
 36 e estaduais.

37 **635.** No Paraná, as matrículas em 2024 alcançaram o número de  
 38 2,31 milhões (tabela 11). Deste total, 84,5% estavam localizadas na rede  
 39 pública, sendo que as redes municipais, com 55,6%, concentravam o maior  
 40 percentual das matrículas da rede pública.

**Tabela 11: Matrículas da Educação Básica por redes de ensino (Paraná: 2024)**

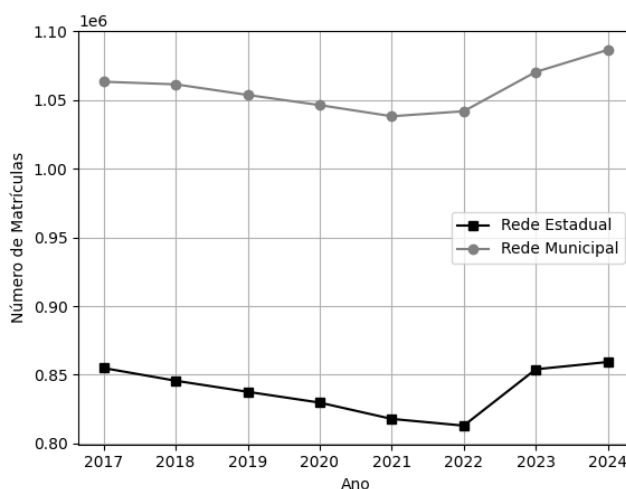
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	TOTAL
Federal	0	0	0	520	9.300	9.820
Estadual	120	1.050	3.600	505.294	349.256	859.320
Municipal	175.800	248.500	655.200	7.100	0	1.086.600
Privada	47.300	48.900	118.600	85.700	59.200	359.700
<b>Total</b>	<b>223.220</b>	<b>298.450</b>	<b>777.400</b>	<b>598.614</b>	<b>417.756</b>	<b>2.315.440</b>

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**636.** Numa análise da série histórica de matrículas da rede pública paranaense, verificamos que entre os anos de 2017 a 2021 houve um decréscimo na quantidade de matrículas. Em 2022, houve praticamente uma estabilidade nos números.

**637.** Entre 2023 e 2024, ocorreu um acréscimo no total de matrículas. O gráfico 3 mostra uma característica central do sistema educacional brasileiro, onde os municípios concentram o maior número de matrículas. As implicações são as mesmas que aquelas analisadas nacionalmente: impacto no financiamento educacional, desigualdade entre as redes que refletem as condições de trabalho e salário das(os) trabalhadoras(es) da educação e do atendimento às(aos) estudantes.

**Gráfico 3: Número de Matrículas da Educação Básica (Rede Pública, Paraná, 2017- 2024)**



Fonte: Inep, Censo Escolar, 2017-2024.

**638.** Em relação às taxas de rendimento (tabela 12) e distorção idade-série (tabela 13) verificamos os seguintes indicadores:

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

**Tabela 12: Taxa de Rendimento Escolar (Brasil, Região Sul e Paraná: 2023)**

Localização	Aprovação (%)			Reprovação (%)			Abandono (%)		
	AI	AF	EM	AI	AF	EM	AI	AF	EM
Brasil	98,6	97,2	90,4	0,6	1,7	5,8	0,8	1,1	3,8
Reg. Sul	99,1	96,9	92,1	0,7	2,1	4,9	0,2	1,0	3,0
Paraná	98,9	96,4	93,1	0,9	2,3	4,5	0,2	1,3	2,4

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2023.

**Tabela 13: Taxa de Rendimento Escolar ( Brasil, Região Sul e Paraná: 2023)**

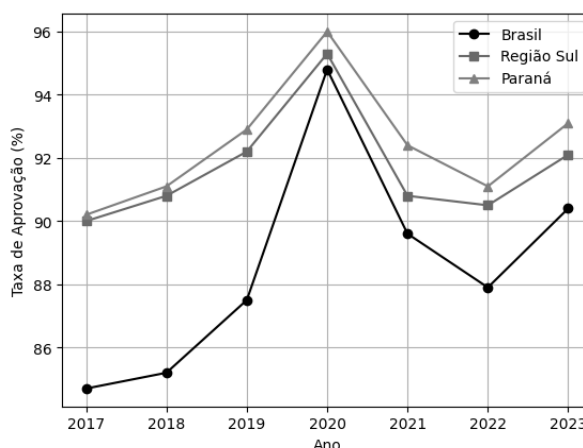
Localização	AI	AF	EM
Brasil	6,6	18,3	22,5
Região Sul	4,6	15,7	18,8
Paraná	3,9	11,4	12,9

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

Legenda: AI = Anos Iniciais / AF = Anos Finais / EM: Ensino Médio

**639.** Ao verificar as taxas de rendimento e de distorção idade-série, percebemos que os piores percentuais recaem sobre o Ensino Médio, demonstrando o enorme desafio que se impõe a esta etapa de ensino. A reforma de 2017 (Lei 134165/2017), inicialmente, não produziu os resultados esperados, como pode se observar no gráfico 4, mas é difícil isolar o que foi causado pela nova estrutura curricular e o que foi reflexo da crise econômica e do pós-pandemia. Esse cenário de incerteza foi um dos motivos que levou à nova reforma da reforma sancionada em 2024 (Lei 14845/2024).

**Gráfico 4: Taxa de aprovação no Ensino Médio (Rede Pública, Brasil, Sul e Paraná, 2017- 2023)**



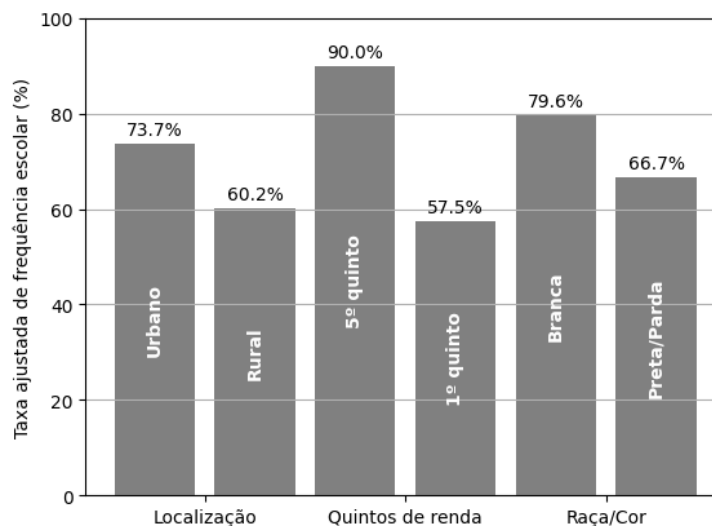
Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

<b>640.</b> No gráfico anterior, podemos observar que, durante os anos de pandemia (2020-2021), tivemos significativas alterações nos percentuais de aprovação. A normalidade tem sido retomada gradualmente desde 2022. Mesmo assim, o Ensino Médio tem o dobro de reprovações e abandonos do que o Fundamental I. Quando estratificados os dados, verificamos que o 1º ano tem taxas de reprovação abissais. Na comparação com o 9º do Fundamental 1, com taxa de reprovação de 3,1%, a taxa do 1º ano é mais do que quatro vezes maior - 12,6%. Na comparação com o 5º ano, com taxa de reprovação de 0,9%, o abismo é ainda maior.	01 02 03 04 05 06 07 08 09
<b>641.</b> As taxas do Paraná são um pouco maiores que a média nacional por conta das artimanhas que vem sendo utilizadas pelo governo no sentido de falsear as aprovações e o abandono. A busca incessante por resultados positivos no Ideb levou a Seed a implementar uma série de programas que configuram, por um lado, um verdadeiro adestramento das(os) estudantes para a realização de provas padronizadas, em detrimento de uma formação integral e crítica e, por outro lado, instituiu programas como o Se Liga, focado em recuperação e reforço, o Presente Paraná - controle da frequência escolar, o Recomposição de aprendizagem - com duas aulas semanais a mais de conteúdos do Saeb e Foco no Saeb - híbrido que combina ferramentas digitais com atividades presenciais com simulados de provas anteriores do Saeb.	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
<b>642.</b> Além disso, há denúncias de que a Seed atua na retirada de estudantes dos registros escolares, impactando na taxa de evasão para menos. Outras denúncias alertam para as mudanças de notas sem autorização ou por meio de coação à(ao) professora/professor.	22 23 24 25
<b>643.</b> Sobre as desigualdades educacionais, tem sido recorrente nas PNADs a demonstração de que a frequência escolar está diretamente relacionada às características socioeconômicas da população. Os extratos urbano, rural, raça e renda indicam a necessidade de superação destes condicionantes socioeconômicos. A superação destas desigualdades educacionais só é possível com a igualmente superação das desigualdades sociais.	26 27 28 29 30 31 32
<b>644.</b> As ações do governo federal na educação nos últimos 4 anos, durante o governo Lula e diferentemente do governo Bolsonaro, como o programa Pé-de-Meia, vão no sentido de produzir políticas de alteração destes indicadores. Igualmente, as políticas afirmativas, como a recente aprovação/renovação/atualização da lei de cotas - com a ampliação de cotas raciais para 30% no serviço público e a criação do Ministério da Igualdade Racial e das Mulheres, que além do seu simbolismo, atua na promoção de políticas públicas para estas pessoas, são ações que demonstram o	33 34 35 36 37 38 39 40

01 compromisso do atual governo no combate às desigualdades sociais que  
 02 têm impacto direto na escola. Obviamente, não podemos esquecer toda  
 03 a ação coordenada pelo próprio Presidente Lula no combate à fome, que,  
 04 durante o governo Bolsonaro, chegou a afetar 33 milhões de pessoas no  
 05 Brasil, colocando o Brasil no mapa da fome, e que agora, resultado das  
 06 políticas governamentais, o país deixou de ser listado pela ONU.

07 **645.** Historicamente e, infelizmente, quanto maior for a renda, maior  
 08 é o acesso e a frequência à escola. Bem como a escolaridade entre as(os)  
 09 brancas(os) é maior que entre as(os) negras(os). Quem mora no campo  
 10 tem mais dificuldades de frequentar a escola do que aquela(e) que mora  
 11 na cidade. Quanto maior for a escolaridade, mais as diferenças se am-  
 12 pliam. O gráfico 5 nos ajuda a compreender o que dissemos acima:

13  
14 **Gráfico 5: Frequência escolar líquida por local, renda, raça e cor (Brasil: 2024)**



28 Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2024

29  
30 **646.** O gráfico apresenta três dimensões centrais de desigualdade  
 31 educacional – território, renda e raça/cor – a partir da taxa ajustada de fre-  
 32 quência escolar líquida. A leitura aqui, em termos de política educacional,  
 33 permite identificar onde estão os principais desafios do sistema educacio-  
 34 nal brasileiro:

35 **647.** - a desigualdade de renda é o principal fator de exclusão  
 36 escolar quando verificamos que apenas 57,5% das(os) mais po-  
 37 bres frequentam a escola, contrastando com 90% das(os) mais ri-  
 38 cas(os), uma diferença de mais de 30 pontos percentuais, indican-  
 39 do que a permanência na escola está fortemente condicionada à  
 40 condição socioeconômica;

<b>648.</b> - a desigualdade territorial normalmente associada a menor oferta de escolas - principalmente de ensino médio - grandes distâncias entre as residências e a escola, bem como a dificuldade de transporte e, ainda, a necessidade que as famílias têm de que as(os) filhas(os) trabalhem na roça sazonalmente ou mais constante;	01 02 03 04 05
<b>649.</b> - a desigualdade racial reflete desigualdades sociais estruturais, de uma sociedade que historicamente segrega a comunidade negra e revela a urgência da manutenção das políticas de cota; ainda mais neste momento que alguns estados e municípios aprovaram leis anti-cotas, como ocorreu em Santa Catarina.	06 07 08 09 10 11
<b>5.3. Avaliação Pedagógica</b>	12 13
<b>650.</b> Um aspecto fundamental para a promoção e garantia do currículo é a avaliação, não apenas da aprendizagem. A avaliação da educação deve estar embasada por uma concepção formativa que considere os diferentes espaços e sujeitas(os), envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos curriculares emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional, como ocorre hoje no Paraná.	14 15 16 17 18 19 20 21 22
<b>651.</b> A avaliação deve ser sistêmica, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores intra e extraescolares. É necessário considerar não só o rendimento escolar como o “produto” final, mas é preciso tomá-lo como processo educativo que envolve e contém indícios de como está o ensino, permitindo que professoras(es) e escola reflitam e melhorem suas práticas pedagógicas.	23 24 25 26 27 28
<b>652.</b> Por mais que se tenha discutido e produzido sobre a avaliação nas teorias pedagógicas, as proposições não têm gerado resultados substantivos. As práticas avaliativas praticamente não sofreram modificações, haja vista que, embora tenha ocorrido, historicamente, a expansão da rede, o formato atual da escola e, conseqüentemente, da avaliação, permanece demasiadamente identificado com o formato antigo, seletivo, competitivo e meritocrático.	29 30 31 32 33 34
<b>653.</b> As políticas atuais tratam a repetência mais no sentido de maquiá-la do que na direção de enfrentá-la. A preocupação centra-se prioritariamente em índices e dados estatísticos, como o Ideb, e não no desenvolvimento de processos, estratégias e recursos que garantam o aprendizado pelas(os) estudantes, dos conhecimentos e saberes fundamentais e indispensáveis para sua formação humana.	35 36 37 38 39 40

01 **654.** Não se trata de aprovar ou reprovar esta(e) ou aquela(e) estu-  
 02 dante, trata-se das condições em que o processo de ensino e aprendiza-  
 03 gem ocorrem. Neste caso, há de se considerar que os instrumentos avalia-  
 04 tivos decorrem de uma concepção, portanto indissociável do método e do  
 05 conteúdo. Esse olhar atento e crítico deve ser de conjunto.

06 **655.** É de fundamental importância a construção coletiva de um pro-  
 07 cesso pedagógico de qualidade e de um debate profundo sobre a concep-  
 08 ção e formas de avaliação, promoção e retenção, superando o modelo  
 09 seriado que penaliza as(os) estudantes que ficam retidas(os) todo o ano  
 10 por uma ou algumas disciplinas, quando deveriam ter possibilidades de  
 11 superação e continuar desenvolvendo seu potencial.

12 **656.** Entre os problemas a serem debatidos destacamos: as dificul-  
 13 dades de aprendizagem que engrossam estatísticas educacionais de re-  
 14 provação/exclusão; a superlotação de turmas; a postura não pedagógica  
 15 e punitiva frente à avaliação; a insuficiência e inadequação do Saeb e as  
 16 taxas de abandono e retenção escolares altas.

17 **657.** Existem ainda situações como a distância entre a realidade escolar  
 18 e as necessidades da comunidade, entre a vida e os interesses das(os) estu-  
 19 dantes(as), da relação histórica e as discussões sobre as novas gerações.

20 **658.** Outras dizem respeito às intervenções da escola para a apro-  
 21 vação de estudantes reprovadas(os), quando há pressão via ouvidoria  
 22 do estado e as avaliações ainda marcadas pela cultura de reprovação,  
 23 exigindo um debate sincero e aprofundado sobre a concepção de edu-  
 24 cação que defendemos.

25

### 26 **5.3.1.O Ideb e Prova Paraná**

27

28 **659.** A avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de  
 29 Estado a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica  
 30 (Saeb) em 1990. O Saeb é constituído de duas vertentes: a Avaliação Na-  
 31 cional da Educação Básica, feita por amostragem nas escolas, e a Avalia-  
 32 ção Nacional de Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, apli-  
 33 cada às(aos) estudantes.

34 **660.** Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação  
 35 Básica (Ideb), pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Tei-  
 36 xeira (Inep). O Ideb sintetiza, em um único indicador, dois conceitos impor-  
 37 tantes para aferir a qualidade do ensino no país: combina os resultados  
 38 obtidos nos exames da Prova Brasil com as taxas de aprovação por escola.

39 **661.** Ele é calculado a partir de apenas duas variáveis: a taxa de apro-  
 40 vação escolar e o desempenho das(os) estudantes no Saeb, a avaliação

nacional que testa Português e Matemática apenas no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Esse recorte deixa de fora um conjunto amplo de fatores que determinam, na prática, a qualidade de uma educação: a infraestrutura das escolas - laboratórios, bibliotecas, acesso à internet, saneamento básico -, as condições socioeconômicas e culturais das famílias, a formação e o vínculo empregatício das(os) professoras(es) e os índices de esforço docente.

**662.** Ao padronizar realidades tão desiguais em um único número, o índice assume uma falsa simetria: a de que a escola pode superar sozinha todas as desigualdades que a sociedade produz. Não pode. E o Ideb não foi desenhado para medir isso.

**663.** Com base no Ideb, passou-se a classificar as escolas e redes de ensino em uma escala numérica, ranqueando escolas e estados, instalando-se, assim, uma política de classificação na Educação Básica.

**664.** Os últimos resultados do Ideb estão demonstrados na tabela 14 a seguir:

**Tabela 14: Resultados do Ideb (Brasil, 2017-2023)**

Dependência administrativa	Anos iniciais			Anos finais			Ensino médio		
	2017	2021	2023	2017	2021	2023	2017	2021	2023
Federal	—	—	—	—	—	—	6,0	6,3	6,5
Estadual	5,4	5,4	5,8	4,3	4,5	4,7	3,5	3,9	4,1
Municipal	5,6	5,6	5,9	4,5	4,7	4,9	—	—	—
Privada	6,4	6,5	6,6	5,8	5,9	6,0	5,8	6,0	6,2

Fonte: Inep, Ideb, 2024.

**665.** A tabela permite visualizar simultaneamente diferenças entre redes e evolução do índice no correr dos anos. É preciso abstrair os resultados de 2021. Eles foram severamente impactados pela pandemia. Quando observamos os dados das redes estadual e municipais de 2017 e 2023, percebemos que houve um crescimento em todas as combinações.

**666.** No entanto, o índice do Ensino Médio apresenta melhora gradual, mas os resultados da rede estadual, que concentra a maioria da oferta de ensino médio, permanecem significativamente inferiores aos da rede federal e privada. Isso reforça a persistência de desigualdades entre dependências administrativas, entre a rede estadual e as redes federal e privada. A tabela também evidencia desigualdades internas na própria rede, particularmente entre o ensino médio e os anos finais ofertados pela rede estadual.

01 **667.** O que o índice não revela são as estratégias “perversas” adota-  
 02 das por estados e municípios para inflar artificialmente os resultados. En-  
 03 tre elas, o fechamento de escolas noturnas - que elimina do cálculo as(os)  
 04 estudantes trabalhadoras(es), historicamente com maiores índices de re-  
 05 provação e abandono - e a exclusão, dos registros escolares, de estudan-  
 06 tes faltosas(os) que nunca chegam a fazer as provas. Essas práticas não  
 07 melhoram a educação. Apenas falseiam o índice.

08 **668.** No Paraná, esse conjunto de distorções ganhou dimensão políti-  
 09 ca de governo. Desde 2019, o governo Ratinho Jr atuou sistematicamente  
 10 sobre as duas variáveis que compõem o Ideb: as taxas de aprovação e as  
 11 notas do Saeb. O resultado pode ser verificado na tabela 15:  
 12

13 **Tabela 15: Resultados do Ideb (Paraná, 2017-2023)**

Dependência administrativa	Anos iniciais			Anos finais			Ensino médio		
	2017	2021	2023	2017	2021	2023	2017	2021	2023
Federal	—	—	—	—	—	—	6,5	6,8	7,0
Estadual	6,0	6,1	6,4	5,0	5,2	5,4	4,1	4,5	4,7
Municipal	6,3	6,4	6,6	5,2	5,4	5,6	—	—	—
Privada	7,0	7,1	7,2	6,3	6,5	6,6	6,2	6,4	6,6

14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

Fonte: Inep, Ideb, 2024.

**669.** Como se verifica (e o governo tem feito questão de propagan-  
 dear esses índices), o Paraná apresenta níveis de Ideb superiores à média  
 nacional em todas as redes e etapas. Destacam-se os anos iniciais, espe-  
 cialmente na rede municipal, que atingem patamares elevados e estáveis.

**670.** Os dados merecem ser examinados com cuidado, porque eles  
 escondem uma verdadeira engenharia desenhada desde o secretário  
 Renato Feder para atuar sobre os índices para obtenção do resultado  
 que desejam.

**671.** Para controlar o fluxo escolar, a Secretaria de Educação trans-  
 formou o Registro de Chamada Online (RCO) em instrumento de vigilância  
 cotidiana, classificando as escolas por cores de acordo com a frequência  
 das(os) estudantes.

**672.** Além do controle do fluxo, foi criado o programa “Presente na  
 Escola” que penaliza as equipes pedagógicas que não conseguem rever-  
 ter o abandono. Surgiram denúncias, protocoladas nos Ministérios Públi-  
 cos municipais e estadual, de transferências compulsórias de estudantes  
 faltosas(os) para outras escolas sem comprovação de efetiva matrícula  
 — e até de retirada deliberada de estudantes dos registros escolares.

Também há o programa “Se Liga” que permitiu a aprovação de estudantes reprovadas(os) mediante um plano de recuperação ao final do ano letivo, numa lógica que se aproxima da progressão continuada, assim como o fechamento de turnos noturnos nas escolas regulares que eliminou do sistema justamente as(os) estudantes com maiores dificuldades de frequência e desempenho.

**673.** Os resultados dessa engenharia aparecem nas séries históricas. A taxa de aprovação no Ensino Médio variou apenas 1 ponto percentual entre 2007 e 2017. No período de governo Ratinho Jr, entre 2017 e 2024, a variação foi de 15 pontos percentuais. Diversas escolas passaram de taxas de aprovação inferiores a 0,70 em 2017 para taxas iguais a 1,0 em 2023 - o que significaria, na prática, zero reprovações e zero abandonos em um único ano letivo. Em uma escola pública que atende populações marcadas por desigualdades históricas e sistêmicas, esse resultado não é conquista pedagógica. É dado fabricado!

**674.** Na outra variável do Ideb - as notas do Saeb -, o governo agiu com a mesma lógica de controle. Os conteúdos foram uniformizados com base na matriz de proficiência da avaliação nacional. A Prova Paraná foi criada e aplicada três vezes em 2023, com o objetivo declarado de treinar as(os) estudantes para o Saeb. Plataformas digitais como o Desafio Paraná, Khan Academy, Matific, Redação Paraná e Leia Paraná tornaram-se de uso obrigatório nas escolas, com tutoras(es) e embaixadoras(es) atuando como fiscais do cumprimento da cartilha definida pela Secretaria. Em 2023, professoras(es) de Português e Matemática foram obrigadas(os) a interromper seus planejamentos pedagógicos para aplicar o programa “Recomposição de Aprendizagem: Foco no Saeb”.

**675.** O resultado desse esforço maciço sobre a autonomia docente foi, no mínimo, constrangedor para o governo: as notas de proficiência do Saeb permaneceram estacionadas no nível 3 desde 2019 - tanto em Português quanto em Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O nível 3 está muito distante dos patamares superiores que indicariam aprendizagem adequada. Todo o aparato de controle, vigilância e treinamento exaustivo não conseguiu fazer as(os) estudantes paranaenses avançarem sequer um nível na escala de proficiência em seis anos.

**676.** Mas, a maior perversidade de toda essa maquinaria está no custo humano desta política. As(os) professoras(es) têm sido pressionadas(os), vigiadas(os) por plataformas e tutorias, obrigadas(os) a abandonar seus planejamentos pedagógicos e estão entre as(os) mais mal remuneradas(os) do país, com uma defasagem salarial acumulada; vivem sobrecar-

01 regadas(os), desanimadas(os) e adoecidas(os), vítimas de um modelo de  
02 gestão que transforma a escola pública em fábrica de metas.

03 **677.** O Ideb do Paraná é, portanto, não uma medida de qualidade  
04 educacional, mas um produto de uma política que aprendeu a gerenciar  
05 estatísticas. Enquanto o governo celebra o primeiro lugar no ranking,  
06 as(os) estudantes paranaenses permanecem estacionadas(os) no nível 3  
07 de proficiência há seis anos, as(os) professoras(es) seguem com defasa-  
08 gem salarial e também na carreira e a escola pública enfrenta o avanço da  
09 privatização. A fábula da melhor educação do Brasil esconde, na verdade,  
10 uma farsa construída sobre o esforço e o adoecimento de quem faz a edu-  
11 cação acontecer diariamente.

12

### 13 **5.3.2. Prova Paraná, o principal mecanismo dessa farsa**

14

15 **678.** A Prova Paraná foi criada com o objetivo declarado de treinar as(os)  
16 estudantes para o Saeb - e que esse treinamento sistemático, combinado  
17 com o uso obrigatório de plataformas digitais e o programa “Recomposição  
18 de Aprendizagem: Foco no Saeb”, orientou toda a prática pedagógica das es-  
19 colas para um único fim: aumentar as notas da avaliação nacional que entra  
20 no cálculo do Ideb. A influência sobre o Ideb se dá por três caminhos:

21 **679.** 1º) Treinamento para o Saeb: a Prova Paraná replica a matriz de  
22 referência, o formato e a metodologia do Saeb. Ao aplicá-la três vezes  
23 por ano, a Seed identifica quais escolas e estudantes estão abaixo  
24 da meta, intervém com reforço de conteúdo e pressiona por melho-  
25 ra nas notas. É um simulado sistematizado com finalidade explicita-  
26 tamente voltada ao desempenho na avaliação federal;

27 **680.** 2º) Identificação e pressão sobre escolas vulneráveis: por ser  
28 uma prova aplicada simultaneamente às(aos) estudantes da rede,  
29 permite ao governo mapear em tempo real quais escolas estão abai-  
30 xo da meta do Ideb estipulada pela Seed. Isso alimenta a atuação da  
31 Seed e dos NREs nas escolas com piores resultados, criando um ciclo  
32 de pressão sobre as direções e as(os) professoras(es);

33 **681.** 3º) Reorganização do currículo real: ao tornar obrigatório o ali-  
34 nhamento do ensino à matriz do Saeb - via Prova Paraná, plataformas  
35 digitais e programa “Recomposição de Aprendizagem” - o governo  
36 produziu um estreitamento curricular. Professoras(es) de Português  
37 e Matemática foram obrigadas(os) a interromper seus planejamentos  
38 para ensinar o que seria cobrado na avaliação nacional. Disciplinas e  
39 conteúdos fora da matriz do Saeb perderam espaço. O currículo real  
40 das escolas passou a orbitar em torno do que o índice mede.

**682.** Apesar de todo esse esforço, o efeito sobre as notas do Saeb foi modesto. As médias de proficiência do Paraná permaneceram estacionadas no nível 3 desde 2019. O que sustentou a melhora do Ideb paranaense não foi, portanto, o avanço nas notas do Saeb, mas o crescimento acentuado das taxas de aprovação - a outra variável do índice, sobre a qual o governo atuou de forma mais direta e com resultados mais expressivos.

### **5.3.3. Avaliação para a qualidade da educação**

**683.** A defesa de um sistema de avaliação educacional consistente exige que os resultados escolares sejam compreendidos como consequência de múltiplos fatores - e não reduzidos ao Ideb. Aprendizagem e rendimento escolar são produtos não apenas do conhecimento em si, mas das práticas sociais que atravessam a vida das(os) estudantes dentro e fora da escola. Ignorar isso é produzir uma medida incompleta e, pior, uma medida que pode ser manipulada, como tem sido feito pelo atual governo.

**684.** Um sistema de avaliação que se pretenda sério precisa considerar as desigualdades sociais e regionais; os contextos históricos e culturais de cada comunidade escolar; a qualificação, os salários, a autonomia e as condições de carreira das(os) professoras(es); a infraestrutura física e os equipamentos das instituições; o tempo diário de permanência das(os) estudantes na escola; os projetos político-pedagógicos construídos coletivamente; o atendimento extracurricular; e a relação entre o número de estudantes e professoras(es). São variáveis que importam e que o Ideb, em sua fórmula atual, simplesmente ignoram.

**685.** O que se defende, portanto, é uma política de avaliação voltada para a qualidade da educação em sentido amplo, que inclua a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem, e que seja entendida como processo contínuo. Uma avaliação que contribua para o desenvolvimento humano das(os) estudantes, das escolas e do próprio sistema de ensino e não para o ranqueamento, a responsabilização e a propaganda eleitoral. Avaliar para melhorar é diferente de avaliar para classificar. O Paraná, infelizmente, escolheu o segundo caminho.

#### **Propostas:**

**686.** - Instituir e garantir espaços de articulação e debate entre educadoras(es) dos diferentes níveis e modalidades de ensino com vistas à superação do caráter competitivo, punitivo, meritocrático das avaliações de aprendizagem;

- 01 **687.** - Instituição e materialização de mecanismos de avaliação de caráter  
02 formativo e emancipatório, como meio para o desenvolvimento  
03 da aprendizagem, bem como da gestão democrática;  
04
- 05 **688.** - Garantia da autonomia da escola para a avaliação diagnóstica,  
06 revisão de conteúdos, programas e currículo, considerando as defa-  
07 sagens pedagógicas decorrentes do contexto da pandemia;  
08
- 09 **689.** - Garantia de infraestrutura, aumento do porte das escolas e  
10 contraturno para mitigar as dificuldades de aprendizagem de deter-  
11 minadas(os) estudantes;  
12
- 13 **690.** - Garantia das condições materiais necessárias ao desenvolvi-  
14 mento do processo ensino-aprendizagem;  
15
- 16 **691.** - Articular as concepções de educação emancipatórias, as práti-  
17 cas pedagógicas e as avaliações diagnósticas e processuais de modo  
18 que não se ratifiquem posturas meritocráticas e punitivas;  
19
- 20 **692.** - Respeito às decisões da escola (Conselho de Classe, Conselho  
21 Escolar) no que se refere aos processos de avaliação, aprovação e  
22 reprovação das(os) estudantes.  
23

## 24 **5.4. Etapas da Educação Básica**

### 25 **5.4.1 Educação Infantil**

26 **693.** A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança  
27 e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-  
28 cional (1996), do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), do Fun-  
29 do de Desenvolvimento e de Valorização dos(as) Profissionais da Educa-  
30 ção (2007) e dos Planos Nacional (2014) e Estadual de Educação (2015), o  
31 atendimento às crianças na etapa denominada Educação Infantil assume  
32 nova configuração. Passou a ser compreendido como ação educacional e  
33 à criança, desde os primeiros anos de vida, deve ser assegurado o direito  
34 à educação, por meio do atendimento de Centros Municipais de Educação  
35 Infantil (CMEIs) — creches e pré-escolas —, cuja oferta está sob a respon-  
36 sabilidade dos municípios.  
37

38 **694.** Vale destacar que a Emenda Constitucional 59/2009 e a Meta  
39 1 do Plano Nacional de Educação de 2014 trouxeram o desafio da uni-  
40

versalização do acesso ao atendimento de 4 e 5 anos e a expansão de 0 a 3 anos: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Apesar dos esforços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para atingir essas metas, com desigualdades marcantes de acesso.

#### 5.4.1.1. Evolução das Matrículas e Retomada Pós-Pandemia

**695.** Os dados mais recentes do Censo Escolar demonstram uma recuperação nas matrículas da Educação Infantil após as quedas observadas durante o período da pandemia (2020-2021). Em 2024, o Brasil registrou um crescimento de 0,3% nas matrículas em relação ao ano anterior, totalizando quase 9,5 milhões de crianças atendidas. Esse crescimento foi impulsionado principalmente pela rede privada, que apresentou uma expansão mais acelerada no período de retomada.

**Tabela 16: Matrículas na Educação Infantil ( Brasil: 2017 - 2024)**

Ano	Rede Pública	Rede Privada	Total
2021	6.027.420	2.697.535	8.724.955
2022	6.324.189	2.785.479	9.109.668
2023	6.532.438	2.789.766	9.322.204
2024	6.761.256	2.924.302	9.685.558

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**696.** A tabela 16 evidencia a retomada do crescimento a partir de 2022. O crescimento foi mais expressivo na rede privada, que teve um aumento de 34,4% entre os anos de 2021 a 2024, enquanto a rede pública cresceu 8,3% no mesmo período. Isso evidencia a falta de investimentos nas redes municipais e a opção que essas redes fazem pelo convencimento e terceirização do atendimento educacional. Em vez de construir e manter creches públicas, alguns municípios pagam instituições privadas para atender crianças, comprometendo a qualidade da educação que é ofertada.

**697.** Além dos recursos públicos destinados à iniciativa privada, a ausência de fiscalização da qualidade do que se é ofertado nas instituições conveniadas é uma forma de precarização da Educação Infantil. As insti-

01 tuições conveniadas, via de regra, contam com profissionais nem sempre  
02 capacitadas(os), onde se verifica uma alta rotatividade destas(es) profis-  
03 sionais; há superlotação de turmas e as estruturas nem sempre são ade-  
04 quadas para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

05 **698.** Há situações em que os municípios pagam vouchers educacio-  
06 nais para que mães e pais matriculem as crianças em instituições privadas  
07 que, em muitos lugares, como em Curitiba, é chamado de vale-creche ou  
08 de Bolsa Primeira Infância, como é chamado em São Paulo. Isso reduz  
09 custos diretos, mas, além de ser uma forma de privatização, transfere a  
10 responsabilidade dos municípios para as famílias, violando o princípio pú-  
11 blico de que a educação infantil é um direito público que deve ser ofertado  
12 pelos municípios.

13 **699.** A educação infantil deixa de ser um sistema único e integra-  
14 do para se tornar uma rede de prestadores de serviços terceirizados e  
15 privatizados, o que faz aumentar a desigualdade entre quem consegue  
16 vaga na escola pública, que normalmente é de referência, e quem fica na  
17 privada conveniada.

18 **700.** Ainda sobre as matrículas, mesmo que tenhamos um aumento  
19 no número de vagas nos últimos anos, a dificuldade de acesso continua  
20 sendo um obstáculo central. Em 2024, 19,7% (2,3 milhões) das crianças  
21 de 0 a 3 anos não eram atendidas devido a problemas como ausência de  
22 creches, longa distância ou falta de vagas. As filas de espera representam  
23 um gargalo crítico para a gestão municipal. Levantamentos recentes in-  
24 dicam que mais de 826 mil crianças aguardavam por uma vaga em cre-  
25 che no Brasil no início de 2025. Cerca de 44% dos municípios brasileiros  
26 possuem crianças em fila de espera. Não bastasse a fila de espera, a ges-  
27 tão destas vagas carece de modernização. Apenas 20,6% das secretarias  
28 municipais no Brasil utilizam algum sistema unificado de gerenciamento  
29 de vagas para creches, e 27,9% têm informações sistematizadas sobre as  
30 filas de espera.

31 **701.** A destacar, no período, a expansão do atendimento em tempo  
32 integral. Na creche, 59,5% das matrículas em 2024 foram em tempo inte-  
33 gral, um aumento de 1,6 ponto percentual em relação a 2023. Na pré-es-  
34 cola, o percentual subiu de 11,6% em 2020 para 15,8% em 2024. Houve  
35 também um crescimento geométrico nas matrículas da educação especial  
36 na Educação Infantil. O Censo Escolar revelou um acréscimo de 252,1%  
37 nas matrículas de creche e de 235,1% nas de pré-escola entre 2020 e 2024  
38 para as(os) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvi-  
39 mento ou altas habilidades/superdotação.

40

### 5.4.1.2. O Cenário no Paraná

**702.** A Região Sul e o estado do Paraná acompanham a tendência nacional de recuperação das matrículas, embora com particularidades e indicadores frequentemente superiores à média nacional.

**Tabela 17: Matrículas de 0 a 6 anos (Brasil, Região Sul e Paraná, 2024)**

Ano	Brasil		Região Sul		Paraná	
	0-3 anos	4-5 anos	0-3 anos	4-5 anos	0-3 anos	4-5 anos
2021	3.413.929	5.311.026	579.457	706.613	206.812	251.824
2022	3.742.356	5.367.312	600.327	713.448	214.955	254.672
2023	4.012.781	5.309.423	612.984	720.103	219.804	257.118
2024	4.384.345	5.301.213	624.661	724.566	224.932	259.447

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**703.** No Paraná, em 2024, foram registradas 224.932 matrículas em creches e 259.447 em pré-escolas. Em cinco anos, é observada uma evolução nas matrículas na ordem de 8,8% e 3,2%, respectivamente, mostrando uma quase estabilidade nos números, denunciando a falta de oferta de vagas. Mas esse fenômeno, da pouca oferta de vagas, não é uma realidade só no Paraná. A tabela 17 demonstra que, na Região Sul, de 2021 a 2024, houve um incremento nas matrículas de 0 a 3 anos de apenas 2% e de 8% nas idades de 4 e 5 anos em toda a região. As redes municipais são as principais provedoras, responsáveis por 78,3% das matrículas na educação infantil no estado, seguida pela rede privada com 21,7%. A maior demanda por vagas é de 0 a 3 anos, sendo que apenas 42% das crianças nessa idade são atendidas. Um dado positivo no Paraná é o alto percentual de matrículas em tempo integral nas creches, atingindo 62,0% em 2024, acima da média nacional de 59,5%.

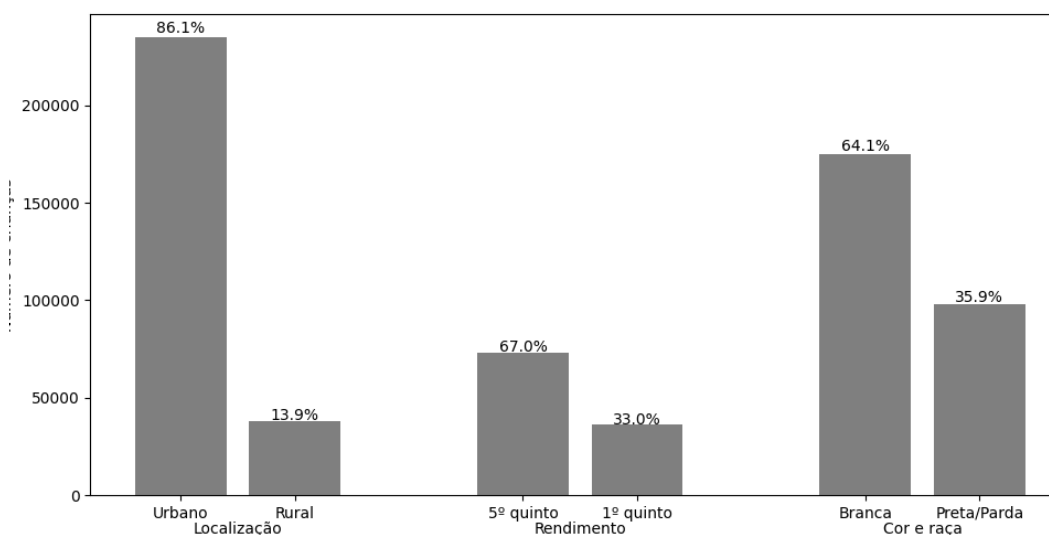
**704.** Em relação às normativas que regulam a educação infantil no estado, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) aprovou em setembro do ano passado a Deliberação 06 (CEE-PR, Del. 06/2025) que estabelece normas complementares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, substituindo a Deliberação CEE-PR nº 02/2014, atualizando a regulamentação da etapa no estado. A norma

01 define regras de organização, funcionamento e qualidade da educação  
 02 infantil (creche e pré-escola) no Paraná, alinhadas às diretrizes nacionais  
 03 para a primeira infância e à legislação educacional brasileira. A intenção  
 04 do documento é garantir acesso, permanência e desenvolvimento inte-  
 05 gral das crianças, considerando dimensões intelectuais, cognitivas, so-  
 06 ciais, emocionais e comportamentais.

07 **705.** Há críticas ao documento, como a possibilidade de ampliação  
 08 do número de crianças por turma, elevando o risco de superlotação em  
 09 creches e pré-escolas. Do ponto de vista pedagógico, isso pode gerar:  
 10 menor atenção individual às crianças e uma maior sobrecarga de profes-  
 11 soras(es) já que traz prejuízo à qualidade das interações. Na educação  
 12 infantil, a relação adulto-criança é considerada um fator central de qua-  
 13 lidade. Outra crítica é que a Deliberação está mais voltada para a gestão  
 14 do sistema do que para a qualidade pedagógica, detalhando normas de  
 15 funcionamento e autorização de instituições e deixando de lado, com  
 16 menos ênfase do que deveria, as questões que envolvem as condições  
 17 concretas de qualidade educativa. Assim, pode haver um deslocamento  
 18 da discussão de qualidade pedagógica para gestão de oferta de vagas.  
 19 Há também uma flexibilização no padrão de atendimento. Esses fatores  
 20 podem levar à precarização do atendimento e à intensificação do traba-  
 21 lho pedagógico.

22 **706.** O mesmo quadro de desigualdades percebido de uma maneira  
 23 geral na educação básica, associado ao quartil mais pobre, à localidade e  
 24 à raça/cor, também persiste nesta etapa de ensino e, principalmente, na  
 25 faixa etária de 0 a 3 anos.

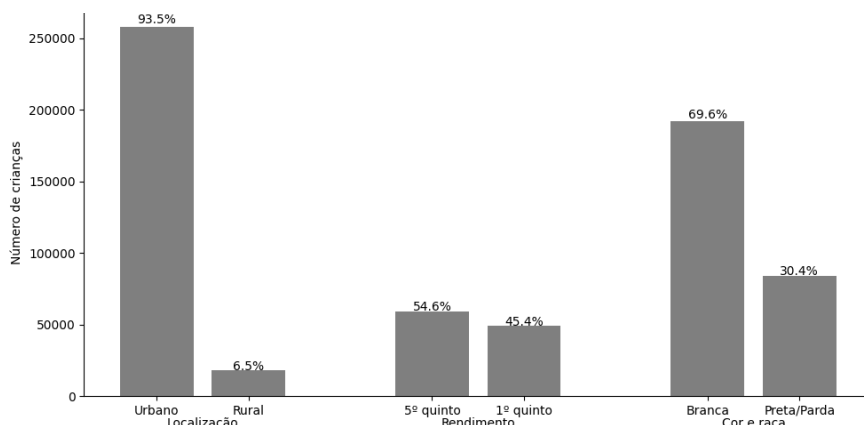
**Gráfico 6: Frequência escolar líquida de 0 a 3 anos  
 (local, renda, raça e cor, Paraná: 2024)**



**EIXO V**  
 Organização curricular  
 na educação básica

40

**Gráfico 7: Frequência escolar líquida de 4 e 5 anos  
(local, renda, raça e cor, Paraná: 2024)**



Fonte: Inep, Censo Escolar e IBGE, PNAD, 2024

**707.** Os dados obtidos no Censo Escolar e na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) apontam as desigualdades no acesso à educação infantil. Nos blocos analisados, conforme demonstram os gráficos 6 e 7 com informações sobre a localização, quintil de rendimento e cor/raça, evidencia-se que:

**708.** - A maior demanda absoluta está nas áreas urbanas. Como cerca de 85–90% da população infantil do Paraná vive em áreas urbanas, é esperado que a maior parte das crianças fora da educação infantil estejam nas cidades e que a demanda absoluta por vagas seja predominantemente urbana. Portanto, do ponto de vista de política pública em escala, a expansão de vagas precisa ocorrer principalmente nas áreas urbanas, especialmente nas periferias e bairros populares onde esta demanda se concentra;

**709.** - A desigualdade rural aparece mais na oferta do que na demanda. A questão central no meio rural não é necessariamente volume de demanda, mas condições de acesso. Dificuldades como a distância até a unidade de educação infantil; a baixa densidade populacional que dificulta a construção e manutenção de unidades educacionais infantis e o transporte escolar inadequado para crianças pequenas, expressam os problemas vivenciados pelo meio rural, tornando o acesso e a permanência nas unidades um desafio tanto para as famílias, que têm direito a essa política, quanto para as políticas públicas, que precisam viabilizar esse direito;

**710.** - A demanda concentra-se nas famílias de baixa renda. A diferença entre crianças do 5º quintil de renda (mais ricos) e do 1º quintil (mais pobres) demonstra uma desigualdade expressiva ao mesmo tempo que revela um padrão de acesso e permanência na educação básica comum aos diferentes níveis e etapas, fruto das desigualda-

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 des de renda que existem no Brasil. Como a renda média do quinto  
02 mais pobre é muito inferior à do quinto mais rico, isso indica que as  
03 famílias pobres dependem fortemente da oferta pública de creche;

04 **711.** - A desigualdade racial aparece já na primeira infância. A fre-  
05 quência em creche também apresenta diferenças por raça/cor, em  
06 que crianças brancas apresentam maior frequência e crianças pretas  
07 e pardas apresentam menor acesso proporcional. Cruzando as infor-  
08 mações, identifica-se que estas desigualdades estão relacionadas à  
09 renda familiar, à localização precária e às condições sociais históricas.

10 **712.** O cruzamento entre população, frequência e demanda por va-  
11 gas mostra que a educação infantil no Paraná apresenta três caracterís-  
12 ticas centrais: déficit significativo de vagas, principalmente de 0 a 3 anos,  
13 etapa que pela lei não é obrigatória; forte desigualdade social no acesso  
14 e maior vulnerabilidade entre crianças pobres, negras e em áreas rurais.

15 **713.** Recentemente (em janeiro de 2026) foi sancionada pelo governo  
16 Lula a Lei Federal nº 15.326/2026. Ela representa um marco histórico ao  
17 corrigir distorções na carreira de quem atua em creches e pré-escolas.

18 **714.** A nova legislação altera a LDB e a Lei do Piso Salarial para garan-  
19 tir que as(os) trabalhadoras(es), muitas vezes denominadas(os) auxiliares  
20 e/ou monitoras(es), sejam oficialmente reconhecidas(os) como integran-  
21 tes da carreira do magistério e, assim, garante o direito de receber, no mí-  
22 nimo, o valor estabelecido pelo Piso Salarial Nacional do Magistério, obri-  
23 gando estados e municípios a incluírem essas(es) profissionais em seus  
24 planos de cargos e salários, permitindo progressão funcional e assegura  
25 que 1/3 da jornada de trabalho seja destinado a atividades extraclasse  
26 (planejamento, reuniões e estudos), conforme previsto na Lei 11.738/2008.

27 **715.** No âmbito da lei, a organização pedagógica deixa de ter a(o) pro-  
28 fessora/professor como figura central e uma ajudante/um ajudante, que  
29 via de regra estava responsável por atividades operacionais e não peda-  
30 gógicas. Passa-se a trabalhar com o conceito de regência compartilhada,  
31 onde ambas(os) as(os) profissionais em sala têm fundamentação teórica  
32 para observar, registrar e avaliar o progresso das crianças.

33 **716.** Embora seja uma lei federal, sua aplicação prática depende da  
34 regulamentação e adaptação por parte das prefeituras e governos esta-  
35 duais, que devem atualizar suas leis municipais e estaduais, bem como  
36 estatutos para efetivar o novo enquadramento e os pagamentos. Há re-  
37 sistências das associações de municípios e da União Nacional dos Dirigen-  
38 tes Municipais de Educação (Undime), que manifestam sua contrariedade  
39 muito por conta das questões financeiras e exigências de complementari-  
40 dade financeira por parte dos estados e da união.

<b>Propostas:</b>	01
	02
<b>717.</b> - Articulação da Educação Infantil com os demais níveis de ensino, especialmente com o Ensino Fundamental, garantindo a sua especificidade;	03 04 05
<b>718.</b> - Garantir o direito à Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. É um dever do Estado, direito da criança e obrigação da família, o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade;	06 07 08 09 10
<b>719.</b> - Garantia da finalidade da Educação Infantil, qual seja, a de promotora do desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, enquanto sujeita(o) histórica(o) e cultural;	11 12 13 14 15
<b>720.</b> - Considerar o papel fundamental da Educação Infantil na formação integral da criança, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e interação social, lembrando que a mesma configura uma complementação da ação da família e, como tal, deve prever ações de educação, justiça, saúde e assistência, realizadas de forma articulada e integrada com os setores competentes;	16 17 18 19 20 21 22
<b>721.</b> - Garantir a articulação, comprometimento, cooperação e maior agilidade entre os diferentes órgãos que atendem à infância;	23 24 25
<b>722.</b> - Garantia do financiamento da Educação Infantil pública pelo Estado brasileiro, de forma a atender o previsto no PNE;	26 27 28
<b>723.</b> - Implantar uma política de expansão cujo objetivo seja garantir o atendimento à Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade com a oferta do atendimento em período integral na rede pública, acompanhando o crescimento populacional e suprimindo, gradativamente, o déficit acumulado, incluindo as(os) estudantes com deficiência;	29 30 31 32 33 34
<b>724.</b> - Garantia da oferta de Educação Infantil para todas(os) em instituições próprias dos sistemas públicos de ensino e extinguir o atendimento, por meio de convênios, com instituições particulares, sejam elas confessionais, filantrópicas ou comunitárias;	35 36 37 38 39
<b>725.</b> - Garantia do atendimento da Educação Infantil, com vagas sufi-	40

01 cientes, para atender à demanda emergencial e com uma política de  
 02 ampliação de CMEIs públicos, com estruturas adequadas, com for-  
 03 mação de profissionais para este nível de ensino e contratação via  
 04 concurso público, no regime estatutário, conforme prevê a LDB;

05

06 **726.** - Garantia de que a gestão das instituições de Educação Infantil  
 07 seja organizada a partir do princípio democrático de escolha das(os)  
 08 dirigentes por eleição direta e participação efetiva da comunidade;

09

10 **727.** - Garantia de que a(ao) educadora/educador tenha espaços de  
 11 planejamento e formação continuada que contemplem as especifi-  
 12 cidades da Educação Infantil dentro de sua jornada de trabalho, in-  
 13 cluindo, no mínimo, 1/3 da hora-atividade;

14

15 **728.** - Assegurar a formação específica para o magistério como exi-  
 16 gência mínima para o exercício profissional, ou seja, a modalidade  
 17 normal (Formação de Docentes) no Ensino Médio e licenciatura plena  
 18 em Pedagogia;

19

20 **729.** - Garantia de que todas as salas que tenham estudantes com de-  
 21 ficiência possam contar com uma/um professora/professor de apoio  
 22 permanente, respeitando as especificidades dos níveis e modalidades;

23

24 **730.** - Assegurar que os CMEIs realizem suas propostas político-pe-  
 25 dagógicas, garantindo o pleno desenvolvimento da criança, que aten-  
 26 dam à especificidade de educar e cuidar;

27

28 **731.** - Implantar conselhos colegiados das instituições da Educação Infan-  
 29 til e outras formas de participação democrática da comunidade escolar;

30

31 **732.** - Garantir que todas as instituições que ofertam a Educação In-  
 32 fantil possuam materiais e condições físicas e pedagógicas conforme  
 33 sua especificidade;

34

35 **733.** - Garantia de que os sistemas e redes municipais de ensino pro-  
 36 cedam à revisão da legislação que determina o porte dos Centros de  
 37 Educação Infantil, adequando a quantidade de profissionais às ne-  
 38 cessidades de uma educação de qualidade;

39

40 **734.** - Garantia de limite máximo de estudantes por sala, concomitan-

te à ampliação proporcional do número de salas e professoras(es), sendo: turmas de zero a três anos - 6 estudantes; turmas de quatro a cinco anos - 15 estudantes;

**735.** - Estabelecer padrões de infraestrutura dos estabelecimentos de Educação Infantil para atendimento às crianças com deficiência, dentro de uma proposta inclusiva, excluindo quaisquer elementos que configurem barreiras arquitetônicas;

**736.** - Garantir o transporte público e gratuito de qualidade para as(os) estudantes da Educação Infantil.

### 5.4.2 Ensino Fundamental

**737.** O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica brasileira, com duração de nove anos, atendendo estudantes dos 6 aos 14 anos de idade. Esta etapa é dividida em duas fases: os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano). Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado o desafio de manter a universalização do acesso alcançada em décadas anteriores, enquanto busca melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais, especialmente no contexto pós-pandemia.

**738.** De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep, o Brasil registrou uma tendência de queda no número total de matrículas no Ensino Fundamental entre 2021 e 2024 (tabela 18). Em 2022, foram registradas 26,5 milhões de matrículas. Esse número caiu para 26,1 milhões em 2023 e chegou a 26,0 milhões em 2024. Essa redução de 2,7% em relação a 2020 reflete, em grande parte, a transição demográfica brasileira, com a diminuição da população em idade escolar, mas também aponta para desafios de evasão.

**Tabela 18: Matrículas na Ensino Fundamental (Brasil: 2021 - 2024)**

Ano	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
2021	26.515.601	14.533.651	11.981.950
2022	26.382.168	14.447.124	11.935.044
2023	26.150.718	14.312.302	11.838.416
2024	25.995.995	14.214.687	11.781.308

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**739.** A oferta do Ensino Fundamental no Brasil é predominantemente pública, com forte municipalização, especialmente nos Anos Iniciais.

01 A Constituição Federal determina que os municípios devem atuar prio-  
 02 ritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enquanto  
 03 os estados devem focar no Ensino Fundamental e Médio. Em 2024, nos  
 04 anos iniciais do ensino fundamental, as redes municipais apresentaram  
 05 a maior participação (tabela 19), com 70,5% das matrículas, seguida pe-  
 06 las redes privadas (17,3%) e estaduais (12,1%). Nos anos finais, as redes  
 07 municipais representam 46,0% das matrículas, seguidas pelas redes es-  
 08 taduais (39,4%) e privadas (14,3%), que assumem um papel complemen-  
 09 tar no Ensino Fundamental.

10  
 11 **Tabela 19: Matrículas Ensino Fundamental por Dependência Administrativa (Brasil: 2024)**

Etapa de Ensino	Total	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada
Anos Iniciais	14.214.687	7.214	1.719.876	10.020.058	2.467.539
Anos Finais	11.781.308	17.109	4.649.892	5.420.317	1.693.990

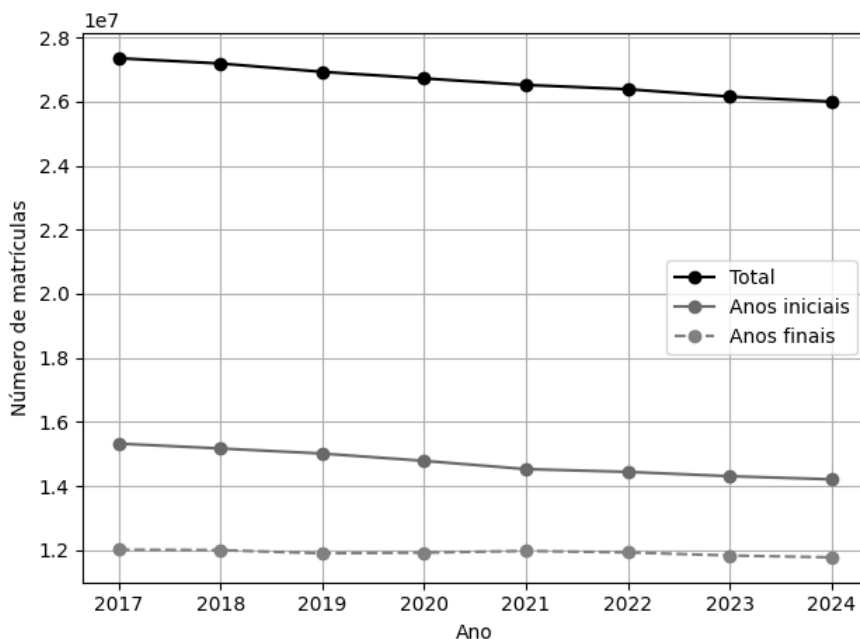
12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

21 **740.** Além disso, entre 2021 e 2024, houve um crescimento notável  
 22 nas matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, impulsionado  
 23 por programas federais e estaduais de fomento. Nos Anos Iniciais, o per-  
 24 centual de matrículas em tempo integral na rede pública saltou de 9,6%  
 25 em 2021 para 17,7% em 2024. Nos anos finais, o crescimento foi ainda  
 26 mais expressivo, passando de 10,4% em 2021 para 20,9% em 2024 na  
 27 rede pública.

28 **741.** A taxa de atendimento escolar (taxa líquida de matrícula) para a  
 29 população de 6 a 14 anos, que vinha em trajetória de alta até 2019, apre-  
 30 sentou oscilações recentes. Segundo a PNAD Contínua (IBGE), em 2024,  
 31 94,5% das crianças de 6 a 14 anos cursavam o Ensino Fundamental, repre-  
 32 sentando um leve retrocesso em relação a 2023 (94,6%) e o menor valor  
 33 da série histórica iniciada em 2016, distanciando-se da meta de 95% esta-  
 34 belecida pelo PNE de 2014.

35 **742.** Quando observamos um período mais longo, há uma queda no  
 36 número total de matrículas na rede pública, tanto nos anos iniciais quanto  
 37 finais. O percentual de matrículas das redes públicas caiu 4,8% no perí-  
 38 do. A maior queda percentual nas matrículas na rede pública ocorreu nos  
 39 anos iniciais, com 6,1%. Observou-se, também, uma redução de 3,2% nas  
 40 matrículas na rede estadual (gráfico 8).

**Gráfico 8: Matrículas do Ensino Fundamental (Brasil: 2017 - 2024)**



Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024

#### 5.4.2.1. O Cenário no Paraná

**743.** O Paraná acompanha as tendências nacionais, mas apresenta indicadores frequentemente superiores à média brasileira. Em 2024, o estado registrou um total de 1.237.292 matrículas no Ensino Fundamental, divididas em rede pública (rede estadual e municipal) e rede privada regular. (tabela 20) A rede pública representou, em 2024, 91,8% de todas as matrículas do ensino fundamental. No entanto, nos últimos 4 anos, houve um leve acréscimo na rede privada, de 3%.

**Tabela 20: Matrículas na Ensino Fundamental (Paraná: 2021 - 2024)**

Ano	Rede Pública			Rede Privada		
	Total	A. Iniciais	A. Finais	Total	A. Iniciais	A. Finais
2021	1.152.914	646.519	506.395	195.382	114.580	80.802
2022	1.148.372	644.118	504.254	196.417	115.203	81.214
2023	1.142.911	641.784	501.127	198.240	116.895	81.345
2024	1.136.508	638.926	497.582	201.784	119.348	82.436

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**744.** Diferentemente do plano nacional em que há um predomínio na oferta das redes municipais no Ensino Fundamental, no Paraná há uma

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 divisão das competências: anos iniciais são ofertados predominantemen-  
 02 te pelas redes municipais (com 99,5% das matrículas), enquanto que nos  
 03 anos finais há a predominância da rede estadual (com 98,7% de matríc-  
 04 las), é o que demonstra a tabela 11. Esse é um arranjo histórico consolida-  
 05 do no governo Requião (2003-2010), entendendo que o Estado teria mais  
 06 condições de operar técnica e financeiramente na oferta dos anos finais,  
 07 principalmente quando comparado aos municípios pequenos. O modelo  
 08 adotado no Paraná, se por um lado reduz as desigualdades nos anos fi-  
 09 nais, garante maior presença numa etapa mais complexa e não represen-  
 10 ta uma grande ruptura para a(o) estudante quando acessar o Ensino Mé-  
 11 dio, por outro, cria ruptura entre o 5º ano e o 6º ano em uma idade mais  
 12 tenra, além de não resolver as desigualdades que existem na oferta entre  
 13 as diferentes redes municipais. É importante observar que as desigualda-  
 14 des educacionais no Brasil e no Paraná não são resolvidas pelo simples  
 15 desenho da rede, mas pela capacidade de coordenação e financiamento  
 16 do sistema todo. Em relação ao número total de matrículas, no período,  
 17 houve uma leve queda, demonstrando uma estabilidade nesse período  
 18 entre as matrículas.

20 **Tabela 21: Matrículas na Ensino Fundamental (redes estadual e municipais, 2021 - 2024)**

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais/	
	Municipais	Estadual	Municipais	Estadual
2021	643.314	3.205	6.114	499.809
2022	641.528	3.192	6.042	497.118
2023	640.131	3.167	5.998	495.129
2024	638.926	3.152	5.951	491.631

28 Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

31 **745.** O Ensino Fundamental é a etapa mais universalizada da educa-  
 32 ção básica brasileira, resultado de políticas implementadas desde a criação  
 33 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de  
 34 Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, do Fundeb, além  
 35 de outras políticas públicas. A pandemia provocou impacto temporário  
 36 na frequência escolar, mas não alterou estruturalmente a universalização  
 37 do ensino fundamental. A tabela 12 mostra a recuperação das taxas após  
 38 a pandemia, aproximando-se novamente de 99%, demonstrando que o  
 39 sistema educacional conseguiu absorver o que havia perdido durante os  
 40 anos de 2020 e 2021. É o que se verifica observando as taxas de matríc-

la líquida apresentadas na tabela 22. A taxa de matrícula líquida indica o percentual da população de 6 a 14 anos que está matriculada no ensino fundamental, sendo a etapa adequada para essa faixa etária. Portanto, ela mede o grau de universalização da etapa.

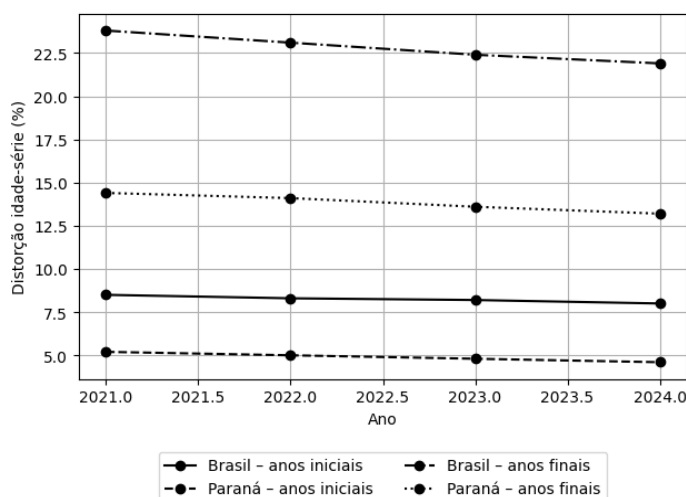
**Tabela 22: Matrícula Líquida no Ensino Fundamental (Brasil, Sul e Paraná: 2021 - 2024, em%)**

Ano	Brasil	Região Sul	Paraná
2021	97,8	97,9	97,6
2022	98,4	98,5	98,3
2023	98,8	98,9	98,7
2024	99,0	99,1	99,0

Fonte: IBGE: PNAD, 2024.

**746.** Apesar de indicar universalização, o indicador não revela problemas importantes do sistema educacional, como as aprendizagens insuficientes e, principalmente, a distorção idade-série. A distorção idade-série mede o percentual de estudantes com 2 anos ou mais de atraso escolar em relação à idade adequada da série. No gráfico 9 observamos a evolução do percentual da distorção idade-série.

**Gráfico 9: Distorção idade-série no Ensino Fundamental (Brasil e Paraná, 2021 - 2024)**



Fonte: Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

**747.** No período de 2021 a 2024, houve uma queda discreta da taxa de distorção idade-série, tanto no Brasil quanto no Paraná, nos anos iniciais - de 8,5% a 8,0% e de 5,2% a 4,6%, respectivamente. Nos anos finais,

01 os índices são significativamente maiores quando comparados com os  
02 anos iniciais, quase 3 vezes maiores, demonstrando dificuldades. A distor-  
03 ção idade-série tem sido maior nos anos finais porque persistem desafios  
04 históricos como os efeitos acumulados de todo o percurso escolar, maior  
05 reprovação e abandono nos anos finais, o impacto das desigualdades so-  
06 ciais e da transição entre redes escolares e etapas do ensino fundamental.

07 **748.** A taxa de distorção idade-série é justificada pelos índices de  
08 aprovação, reprovação e abandono (tabela 23). Nos anos finais, a taxa de  
09 reprovação é superior a dos anos iniciais e são mais que o dobro, como o  
10 verificado em 2024, tanto no Brasil como no Paraná. Neste ano, o estado  
11 teve uma taxa de reprovação pouco superior à taxa nacional em função da  
12 taxa de abandono que é menor.

13  
14 **Tabela 23: Indicadores Educacionais no Ens. Fundamental**  
15 **(Brasil e Paraná: 2021 a 2024, em%)**

16  
17

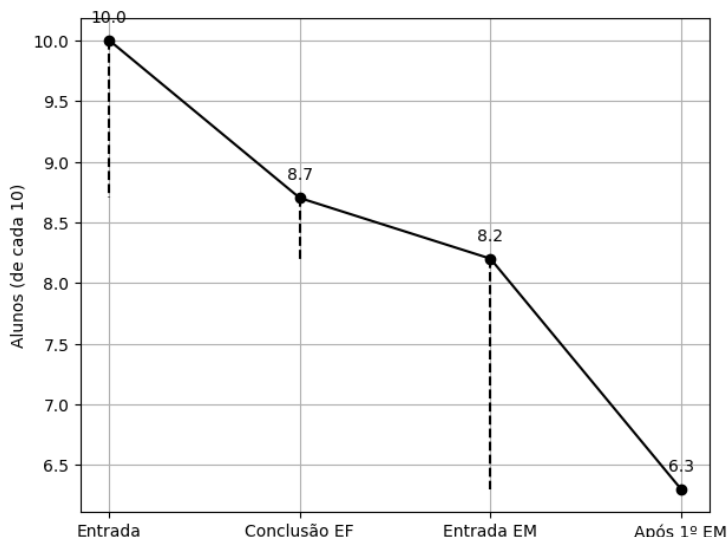
Ano	Etapa	Brasil			Paraná		
		Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.
2021	A. iniciais	96,3	3,0	0,7	97,1	2,4	0,5
	A. finais	90,8	6,4	2,8	93,5	5,9	0,6
2022	A. iniciais	96,8	2,5	0,7	97,5	2,1	0,4
	A. finais	91,6	5,8	2,6	94,1	5,4	0,5
2023	A. iniciais	97,0	2,3	0,7	97,8	1,9	0,3
	A. finais	92,3	5,2	2,5	94,8	4,8	0,4
2024	A. iniciais	97,3	2,2	0,5	97,9	1,8	0,3
	A. finais	92,9	4,9	2,2	95,4	4,4	0,2

18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28 Fonte: Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

29  
30 **749.** Além disso, estudos do Inep indicam que de cada 10 estudantes  
31 que saem do Ensino Fundamental, apenas 8 chegam ao Ensino Médio (grá-  
32 fico 10). O problema não é mais o acesso inicial (universalizado), mas a per-  
33 manência e conclusão desta(e) estudante na idade e série correspondente.  
34 Questões sociais, como as desigualdades de classe e emprego, impactam  
35 na permanência dessa(e) estudante. Não obstante a isso, dos 8 estudantes  
36 que chegam ao 1º ano do ensino médio, apenas 6 deles seguem adiante.  
37 O 1º ano funciona como um grande funil que leva à reprovação e abando-  
38 no, e geralmente isso ocorre no primeiro semestre. Estes dados indicam  
39 serem necessárias dinâmicas de gestão e organização das redes estadual  
40 e municipais, bem como políticas e ações direcionadas à permanência com

qualidade das(os) estudantes na escola, de modo a lhes garantir processos de aprendizagem significativos. É necessária uma política não só de acesso, mas de permanência, com qualidade, neste nível de ensino.

**Gráfico 10: Fluxo escolar: acesso, transição e permanência (Brasil: 2021 - 2024)**



Fonte: Análise feita a partir de dados do Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

**750.** Os indicadores educacionais resultam de questões político-pedagógicas dos sistemas e unidades escolares, bem como das políticas de acesso, permanência, avaliação e gestão, a qualidade da formação pedagógica das(os) profissionais da educação, o tempo de permanência diária das(os) estudantes na escola, as condições físicas das escolas, a existência de materiais e recursos pedagógicos no espaço escolar, a qualidade da gestão escolar. Envolve questões relativas à garantia do direito social, o papel do Estado e sua interface com as políticas de inclusão social e distribuição de renda que passam pela garantia da escola pública que seja democrática, não só no acesso, mas na permanência com qualidade, crítica e emancipadora em suas propostas de ensino.

**Propostas:**

**751.** - Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% das(os) estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, assegurando o processo de ensino-aprendizagem;

**752.** - Assegurar jornada escolar ampliada e integrada, com a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas, estru-

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 tura física em condições adequadas, profissionais habilitadas(os) e  
02 materiais didáticos apropriados;

03

04 **753.** - Garantia, por parte do Estado, de acesso e permanência no  
05 Ensino Fundamental a todas as crianças, adolescentes, jovens, adul-  
06 tas(os) e idosas(os), que hoje estão fora da escola, ou porque não  
07 acessaram, abandonaram ou porque foram excluídas(os) pelo pro-  
08 cesso escolar;

09

10 **754.** - Assegurar a publicação dos dados do Ensino Fundamental, por  
11 meio de um sistema de informações estatísticas e de divulgação das  
12 avaliações da política e dos resultados das ações político-pedagógi-  
13 cas no Ensino Fundamental ao nível nacional, com maior transparên-  
14 cia e um melhor acesso para as(os) profissionais da educação;

15

16 **755.** - Garantia de que as(os) educadoras(es) tenham espaços de  
17 planejamento e formação continuada que contemplem as especifi-  
18 cidades dentro de sua jornada de trabalho, incluindo a ampliação da  
19 hora-atividade.

20

### 21 **5.4.3 Ensino Médio**

22

23 **756.** O Ensino Médio corresponde à última etapa da Educação Básica  
24 e, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, passou a  
25 ser obrigatório, devendo ser também universalizado. Em 2016, logo após  
26 o golpe à presidenta Dilma, o governo federal publicou uma medida provi-  
27 sória desconfigurando o Ensino Médio que veio a se tornar, meses depois,  
28 a Lei 13.415/2017. A Reforma do Ensino Médio retomava os tempos da  
29 ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. Além  
30 disso, com a aprovação da BNCC nos anos de 2017 e 2018, fez ressurgir  
31 na educação as competências e habilidades, impondo à Educação Básica  
32 um currículo tecnicista, desconsiderando as diferentes, e quase sempre  
33 desiguais, realidades educacionais do Brasil e subordinando-a às refor-  
34 mas internacionais da educação propostas por organismos como a OCDE.

35

36 **757.** O Brasil tinha cerca de 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio  
37 em 2024 (tabela 24), sendo que a rede pública concentra a grande maioria,  
38 com 86% do total. A rede estadual é a que possui o maior percentual de matrí-  
39 culas, com 83%. A rede federal com 3%, ainda que pequena, tem uma função  
40 estratégica de alta qualidade na educação técnica e que teve neste quadriênio,  
ainda que lenta, um crescimento na oferta de vagas, demonstrando a expan-

são dos Institutos Federais por parte do atual governo Lula. A rede privada, no período, manteve uma estabilidade no número de matrículas.

**Tabela 24: Matrículas no Ensino Médio por Dependência Administrativa (Brasil: 2021 - 2024)**

Ano	Total Geral	Rede Pública (Total)	Rede Estadual	Rede Federal	Rede Privada
2021	7.770.645	6.687.355	6.463.512	223.843	1.083.290
2022	7.742.711	6.648.112	6.421.403	226.709	1.094.599
2023	7.730.210	6.640.502	6.403.210	237.292	1.089.708
2024	7.799.894	6.713.642	6.470.913	242.729	1.086.252

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**758.** A implementação do Novo Ensino Médio em 2017 evidenciou e aprofundou as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro. A promessa de escolha dos itinerários formativos esbarrou na dura realidade da infraestrutura das escolas públicas. Essa disparidade refletiu-se rapidamente nos indicadores de desempenho. Dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apresentados pelo Jornal o Globo de 2024 mostraram um crescimento na desigualdade entre escolas públicas e privadas em 2023, com as(os) estudantes do Novo Ensino Médio da rede pública tendo, em média, 25% menos aulas de formação geral do que suas/seus pares da rede privada.

**759.** A ampliação da carga horária, outra promessa da reforma, ocorreu muitas vezes sem o correspondente investimento em infraestrutura, contratação de professoras(es) e melhoria das condições de trabalho docente. O aumento do tempo na escola, desacompanhado de atividades pedagógicas significativas e de apoio estrutural, não se traduz em melhoria da qualidade do ensino.

**760.** Diante do acúmulo de críticas e das evidências de aprofundamento das desigualdades, o governo federal promoveu uma revisão das regras do Ensino Médio. Após consultas públicas e intensos debates no Congresso Nacional, foi sancionada a Lei 14.945, em julho de 2024, estabelecendo novas diretrizes que passam a valer a partir de 2025. A nova legislação tenta corrigir os principais equívocos da reforma de 2017. A mudança mais significativa é a recomposição da carga horária da Formação Geral Básica, que passa de 1.800 para 2.400 horas, reduzindo o espaço dos itinerários formativos de 40% para 20% do currículo total. Essa medida visa garantir uma base comum mais sólida para todas(os) as(os) estudantes,

01 independentemente da escola em que estudam. A lei também determina o  
 02 retorno de disciplinas humanísticas, como Filosofia e Sociologia, com maior  
 03 carga horária, respondendo à demanda por uma formação mais crítica e  
 04 integral. O Espanhol volta a figurar como língua estrangeira preferencial,  
 05 embora ainda não obrigatória, reconhecendo a importância da integração  
 06 regional. Outro avanço importante é a obrigatoriedade de os estados man-  
 07 terem a oferta de Ensino Médio noturno em todos os municípios, condi-  
 08 cionada à demanda, garantindo o acesso às(aos) jovens trabalhadoras(es).

09 **761.** A nova lei manteve a organização do Ensino Médio em dois mo-  
 10 mentos distintos, no entanto, com características diferentes. O itinerário  
 11 formativo dividiu-se em itinerário de aprofundamento (refere-se especifi-  
 12 camente àqueles percursos focados no aprofundamento acadêmico das  
 13 áreas do conhecimento da BNCC, em oposição à formação técnica) e apro-  
 14 fundamento técnico e, ainda que se mantenha a possibilidade dos arran-  
 15 jos curriculares, com mudanças na carga horária, reduzida a 600h e com a  
 16 excepcionalidade da oferta do ensino a distância.

17 **762.** O Ensino Médio continua sendo a etapa com a maior taxa de eva-  
 18 são da educação básica no Brasil. Dados cruzados do Censo Escolar e PNAD  
 19 revelam que 857 mil jovens em 2024, na idade de 15 a 17 anos, estão fora  
 20 da escola (tabela 25). Com uma taxa de evasão de 9,1% nas redes estaduais  
 21 (tabela 26), chegamos a 580 mil estudantes que em algum momento sairão  
 22 da escola. Há um estoque estrutural de exclusão fora da escola e um fluxo  
 23 contínuo de evasão. A evasão alimenta esse contingente já existente, reve-  
 24 lando que o problema não é episódico, mas permanente. Mesmo com avan-  
 25 ços recentes nos indicadores de aprovação e redução da evasão percentual,  
 26 o volume absoluto de jovens excluídas(os) permanece elevado, indicando  
 27 que o sistema educacional brasileiro ainda falha em garantir permanência,  
 28 sobretudo no momento crítico de transição e adaptação ao Ensino Médio —  
 29 especialmente no 1º ano, onde se concentram as principais perdas.

31 **Tabela 25: População de 15 a 17 anos matriculadas no Ensino Médio (Brasil: 2024)**

Situação educacional	Qtde. de jovens	% do total
Ensino Médio – Regular	7.276.500	69,3%
Ensino Médio – EJA	118.650	1,1%
Ensino Fundamental – Regular	1.942.500	18,5%
Ensino Fundamental – EJA	304.500	2,9%
Não estudam e não concluíram o EM	857.850	8,2%
Total	10.500.000	100%

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

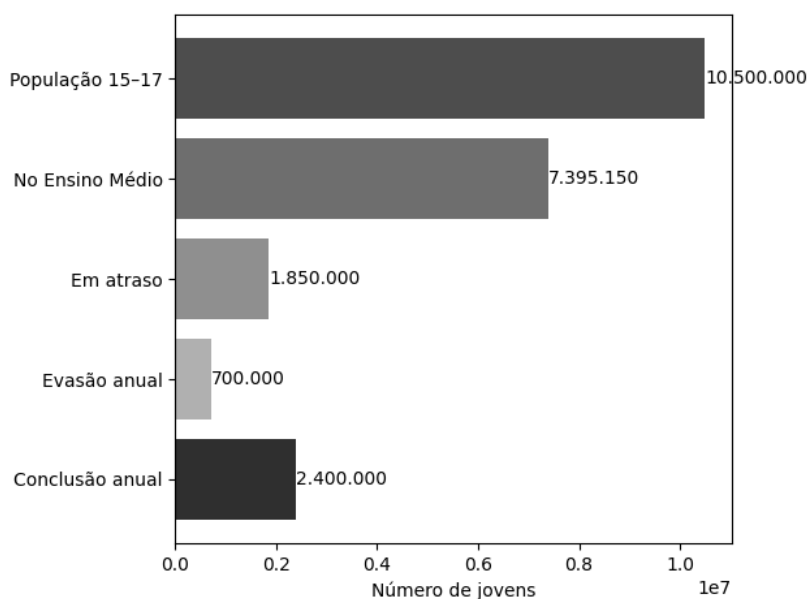
**Tabela 26: Fluxo escolar no Ensino Médio (Brasil, 2024 em %)**

Ano	Distorção idade-série	Aprovação	Reprovação	Evasão
2021	28,4	81,6	6,8	11,6
2022	27,1	83,2	6,1	10,7
2023	25,9	84,5	5,6	9,9
2024	24,8	85,7	5,2	9,1

Fonte: Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

**763.** O gráfico 11, que representa o fluxo do Ensino Médio, evidencia que o sistema educacional brasileiro opera com forte dispersão e perda ao longo do percurso: embora parta de um universo de 10,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos, apenas cerca de 7,4 milhões chegam efetivamente ao Ensino Médio na idade adequada, e uma parcela expressiva já apresenta trajetórias marcadas pelo atraso escolar. Ao longo do processo, a evasão anual de aproximadamente 700 mil estudantes, computadas as redes pública e privada, reforça o caráter seletivo do sistema, que vai filtrando progressivamente as(os) jovens, sobretudo no primeiro ano. O volume de concluintes anuais (cerca de 2,4 milhões) é significativamente menor que o contingente total da população jovem, indicando que a conclusão do Ensino Médio não ocorre linearmente nem universal, mas sim por meio de trajetórias desiguais, frequentemente interrompidas ou retardadas, especialmente entre os grupos mais vulneráveis.

**Gráfico 11: Fluxo escolar no Ensino Médio (Brasil: 2024)**



Fonte: Análise a partir de dados do Inep (Censo Escolar 2024) e IBGE (PNAD Contínua 2024).

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 **764.** Segundo o IBGE (2024), a necessidade de inserção precoce no  
 02 mercado de trabalho é o principal motivo apontado pelas(os) jovens, es-  
 03 pecialmente os homens (53,7%), para abandonar os estudos. Entre as  
 04 mulheres, a gravidez (23,1%) e os afazeres domésticos (9%) somam-se à  
 05 necessidade de trabalhar como causas principais (25,1%). Esses dados evi-  
 06 denciam que a pobreza e a vulnerabilidade social são os principais moto-  
 07 res da evasão. A desigualdade no Ensino Médio organiza-se combina-  
 08 damente: renda define o nível mais profundo de exclusão, enquanto raça e  
 09 gênero condicionam as trajetórias escolares, mantendo padrões persis-  
 10 tentes e estruturais de desigualdade mesmo em um cenário de melhora  
 11 geral dos indicadores (tabela 27).

12  
 13 **Tabela 27: Frequência escolar líquida (raça/cor, renda e sexo, Brasil 2024, em %)**

Indicador	Raça/Cor		Renda		Sexo	
	Brancos	Pardos/ Negros	1º quinto	5º quinto	Homens	Mulheres
D. idade-série	19,0	28,1	33,4	10,2	26,2	22,4
Reprovação	4,3	6,2	7,3	2,2	6,0	4,3
Evasão	6,5	11,2	13,6	2,9	10,5	7,4

14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22 Fonte: Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

23 **765.** A distorção idade-série, que ocorre quando a(o) estudante está  
 24 dois ou mais anos atrasada(o) em relação à série esperada, é um forte  
 25 preditor da evasão. Esse problema afeta desproporcionalmente as(os) es-  
 26 tudantes negras, que, em 2024, tiveram quase 2 vezes mais risco de se  
 27 evadirem e possuíam índice de distorção idade-série 1 ½ maior em com-  
 28 paração às(aos) estudantes brancas(os). No entanto, é a diferença de ren-  
 29 da que aprofunda as desigualdades, com uma distorção idade-série entre  
 30 as(os) mais pobres superior a 3 vezes e uma evasão escolar de 4 a 5 vezes  
 31 maior que a(o) quinto mais rica(o). Os homens, por sua vez, concentram  
 32 maior fracasso escolar que as mulheres. Ainda que haja melhora geral nos  
 33 indicadores ao longo dos anos, as distâncias entre os grupos permanecem  
 34 elevadas, indicando que o avanço é desigual e insuficiente para romper  
 35 com a lógica histórica e sedimentada do sistema educacional, que segue  
 36 excluindo de forma mais intensa exatamente aquelas(es) que mais depen-  
 37 dem da escola pública.

38 **766.** O enfrentamento a essas situações exige políticas públicas in-  
 39 terterseoriais. Não basta apenas reformar o currículo; é necessário garantir  
 40 condições materiais para a permanência, como bolsas de estudo, a exem-

plo do programa Pé de Meia. O Programa Pé de Meia, instituído pela Lei 14.818, de 16 de janeiro de 2024, pelo governo Lula, representa um ponto de inflexão nas políticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino médio. O programa reconhece uma realidade frequentemente negligenciada pelas reformas curriculares: a permanência escolar não depende apenas de mudanças pedagógicas, mas também de condições socioeconômicas que permitem às(aos) jovens mais pobres dedicarem-se aos estudos. O programa foi criado em 2024 e ainda está em processo de consolidação. Questões de monitoramento, avaliação de impacto de longo prazo e ajustes na implementação ainda estão em andamento. Além disso, a integração do programa com outras políticas educacionais ainda precisa ser aprofundada. No entanto, o programa não substitui a necessidade de investimentos em infraestrutura escolar, formação de professoras(es) e melhoria pedagógica.

#### 5.4.3.1. O cenário do Paraná

**767.** O Ensino Médio no Paraná apresenta crescimento recente das matrículas - de 451,9 mil matrículas em 2021 para 475,8 mil matrículas em 2024 -, com forte centralidade da rede estadual (70%) e expansão gradual de 9% do setor privado, indicando um sistema que se amplia, mas mantém sua estrutura concentrada e socialmente segmentada (tabela 28).

**Tabela 28: Matrículas no Ensino Médio por Dependência Administrativa (Paraná: 2021 - 2024)**

Ano	Rede Estadual	Rede Federal	Rede Privada	Total
2021	335.421	7.612	108.945	451.978
2022	338.904	7.845	112.306	459.055
2023	341.120	8.102	115.774	464.996
2024	349.256	8.209	118.430	475.895

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**768.** A taxa líquida de matrícula no Ensino Médio no período revela avanços graduais no acesso, com o Paraná pouco acima da média nacional, como demonstra a tabela 29. No entanto, ainda distante da universalização, indicando que a principal fragilidade do sistema educacional brasileiro permanece na garantia de permanência e progressão adequada

01 das(os) jovens na etapa final da educação básica. Cerca de 1 em cada 5  
02 jovens ainda está fora da escola ou fora da etapa adequada.

03  
04 **Tabela 29: Taxa Líquida de matrículas no Ensino Médio**  
05 **(Brasil e Paraná: 2021 - 2024, em %)**

Ano	Brasil	Paraná
2021	74,4	78,5
2022	75,8	79,9
2023	76,5	80,7
2024	77,2	81,5

06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13 Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

14 **769.** O Paraná apresenta melhora nos indicadores de fluxo do Ensino  
15 Médio, com redução da evasão, reprovação e distorção idade-série, acima  
16 da média nacional, mas ainda com níveis altos de abandono e atraso es-  
17 colar (tabela 30).

18  
19 **Tabela 30: Fluxo Escolar no Ensino Médio (Paraná: 2021 - 2024)**

Ano	Dist. idade-série	Aprovação	Reprovação	Evasão
2021	24,7	83,9	5,8	10,3
2022	23,5	85,2	5,2	9,6
2023	22,4	86,6	4,7	8,7
2024	21,3	87,8	4,3	7,9

20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27 Fonte: Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

28 **770.** O Ensino Médio no Paraná evidencia um padrão clássico de es-  
29 trangulamento no 1º ano, onde se concentram os maiores níveis de atra-  
30 so, reprovação e abandono, enquanto os anos finais apresentam maior  
31 estabilidade, revelando que o principal desafio não é a conclusão, mas a  
32 permanência principalmente no primeiro ano (tabela 31).

33  
34 **Tabela 31: Fluxo Escolar no Ensino Médio (Paraná: 2021 - 2024, em %)**

Série	Dist. idade-série	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	28,7	82,1	6,8	11,1
2º ano	20,5	88,6	4,1	7,3
3º ano	14,2	93,4	2,3	4,3

35  
36  
37  
38  
39  
40 Fonte: Inep, Censo Escolar / Indicadores Educacionais, 2024.

<b>771.</b> Esse período foi marcado por forte influência da Seed para obtenção de índices de fluxos que incidisse sobre o Ideb. A gestão educacional do estado do Paraná, sob o governo de Ratinho Jr e da Secretaria de Estado da Educação tem implementado políticas sistemáticas de manipulação destes índices— especificamente as taxas de aprovação e evasão — com o objetivo de inflar artificialmente o Ideb do estado para fins de propaganda política.	01 02 03 04 05 06 07
<b>772.</b> A APP-Sindicato tem denunciado a manipulação dos índices que ocorre por meio das seguintes políticas:	08 09
<b>773.</b> - O Programa “Se Liga! É tempo de aprender mais!”: implantado em 2019, durante a gestão do então secretário Renato Feder, tem sido uma ferramenta de aprovação compulsória, de retirada da autonomia das(os) professoras(es) e de esvaziar o papel do Conselho de Classe. Sob a justificativa de “recuperação contínua”, o programa impõe uma lógica focada exclusivamente em resultados numéricos, ignorando o processo real de aprendizagem das(os) estudantes;	10 11 12 13 14 15 16
<b>774.</b> - Alteração Arbitrária de Notas e Faltas: há denúncias frequentes relatando pressão e assédio moral por parte das chefias e direções escolares para que notas das(os) estudantes reprovadas(os) sejam alteradas no sistema. Também há relatos de exigências para o abono injustificado de faltas, visando maquiar os índices de evasão e frequência;	17 18 19 20 21
<b>775.</b> - Aprovação Direta e Esvaziamento do Conselho de Classe: as denúncias indicam que a Seed tem exigido a aprovação direta de estudantes com baixo rendimento, mesmo sem êxito nas atividades de recuperação. Essa aprovação é feita muitas vezes à revelia do Conselho de Classe. A estratégia de evitar o Conselho tem um motivo óbvio: quando uma/um estudante é aprovada(o) pelo Conselho, o registro das notas baixas e da reprovação original permanecem no sistema, impactando negativamente os dados utilizados para o cálculo do Ideb. A aprovação direta “limpa” o histórico da(o) estudante no sistema;	22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
<b>776.</b> - Provas de “Adequação Idade-Série”: a Seed tem aplicado essas provas de forma autoritária, sem transparência e sem debate com a comunidade escolar. A suspeita é de que essas provas estejam sendo usadas para promover estudantes do 6º ano diretamente ao Ensino Médio, com o único propósito de corrigir a distorção idade-série e inflar os indicadores do Saeb e do Ideb;	32 33 34 35 36 37
<b>777.</b> - O Programa de Preparação para o Saeb - Treinamento em Detrimento do Ensino: uma das críticas do Sindicato refere-se à forma como a Seed conduz a preparação para o Saeb. O conteúdo curricular	38 39 40

01 regular e a formação integral das(os) estudantes têm sido sistemati-  
02 camente deixados de lado para dar lugar a treinamentos sucessivos,  
03 provas e aulões específicos nos temas ligados ao Saeb.

04 **778.** A maquiagem dos índices de fluxo escolar e o treinamento in-  
05 tensivo para o Saeb criam uma falsa percepção de excelência educacional.  
06 Enquanto o governo estadual celebra o “melhor Ideb do Brasil”, a reali-  
07 dade da escola tem sido de precarização e esvaziamento do sentido da  
08 educação. A aprovação automática, a manipulação e o foco exclusivo em  
09 treinar para testes padronizados tira a autonomia docente e o tempo de-  
10 dicado à aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento crítico, à ci-  
11 ência, às artes, direito da(o) estudante e de preparação para o trabalho e/  
12 ou futuros níveis de ensino. Diante da gravidade da situação, a APP-Sindi-  
13 cato tem orientado as(os) educadoras(es) a não cederem às pressões para  
14 fraudar documentos e a denunciarem os casos. O sindicato tem buscado a  
15 intervenção do Ministério Público para investigar o que considera ser um  
16 crime de responsabilidade e uma violação flagrante do direito à educação  
17 de qualidade no Paraná.

18

#### 19 **5.4.3.2. A nova Matriz Curricular para o Ensino Médio no Paraná**

20

21 **779.** A publicação da Instrução Normativa Conjunta 015/2025 (DE-  
22 DUC/DPGE/Seed) pelo governo do Estado do Paraná, que estabelece a  
23 nova matriz curricular para o Ensino Médio a partir de 2026, gerou forte  
24 reação e críticas por parte de professoras(es), especialistas em educação  
25 e, principalmente, da APP-Sindicato.

26 **780.** Embora a nova matriz cumpra formalmente a exigência da Lei  
27 Federal 14.945/2024 de destinar 2.400 horas para a Formação Geral Bási-  
28 ca (FGB), a forma como essa carga horária foi distribuída e estruturada é  
29 o alvo das críticas.

30 **781.** A Instrução Normativa 015/2025 da Secretaria de Educação  
31 do Paraná reorganiza a matriz curricular do Ensino Médio, ampliando a  
32 Formação Geral Básica para 2.400 horas e incluindo componentes como  
33 Educação Digital, Computação e Robótica. Na prática, porém, essa reorga-  
34 nização concentra a carga horária em Matemática e Português - em detri-  
35 mento das Humanidades -, enquanto disciplinas como Sociologia, Filoso-  
36 fia, História e Geografia aparecem de forma fragmentada, distribuídas de  
37 maneira alternada entre os três anos do Ensino Médio. Essa opção não é  
38 neutra: trata-se de uma escolha política e ideológica voltada para melho-  
39 rar índices em testes padronizados como o Saeb e o Ideb, sem compro-  
40 misso com a formação humana integral. A carga horária ínfima reservada

às humanidades inviabiliza o desenvolvimento do pensamento crítico e cidadão e contradiz o próprio Referencial Curricular do Paraná, que defende a continuidade e o aprofundamento progressivo das aprendizagens.	01 02 03
<b>782.</b> Os impactos sobre o trabalho docente são igualmente graves. A redistribuição da carga horária coloca em risco a manutenção do vínculo empregatício de professoras(es) de Biologia, Física, Química, Filosofia e Sociologia, que podem não conseguir fechar sua jornada de trabalho. Nos contratos PSS, as vagas nessas áreas praticamente desaparecem, aprofundando a precarização. A norma abre ainda espaço para a figura da(o) professora/professor polivalente: profissional que passa a ministrar disciplinas fora de sua área de formação. Some-se a isso a implementação do ensino híbrido no período noturno, com cinco horas-aula semanais a distância para estudantes trabalhadoras(es), justamente a parcela mais vulnerável da rede, e a oferta do Espanhol restrita ao contraturno via Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), tornando o acesso à disciplina inviável para quem trabalha ou mora distante da escola.	04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16
<b>783.</b> Componentes curriculares como educação digital, robótica e computação dialogam diretamente com o mercado e demonstram que a Instrução Normativa 015/2025 mantém e aprofunda a lógica neoliberal do Novo Ensino Médio de 2017, sacrificando o conhecimento sistematizado e a formação integral em nome de um currículo que privilegia o que é mensurável e funcional ao mercado.	17 18 19 20 21 22 23
<b>Propostas:</b>	24 25
<b>784.</b> - Garantir uma política de Estado que assegure o acesso e permanência no ensino médio de todas(os) as(os) jovens e adultas(os) que hoje estão fora da escola em estabelecimentos públicos com a devida adequação de infraestrutura que se fizer necessária e com a realização de discussão curricular e pedagógica pelas(os) profissionais da educação;	26 27 28 29 30 31 32
<b>785.</b> - Assegurar a expansão progressiva do Ensino Médio sob a responsabilidade do Estado, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade para este nível de ensino;	33 34 35 36
<b>786.</b> - Garantir a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, tendo como princípio a formação omnilateral e a base politécnica, da(o) trabalhadora/trabalhador que possibilite a articulação entre o projeto de educação profissional que se pretende construir	37 38 39 40

01 e implementar e o projeto maior de luta para a construção de uma  
02 educação pública, gratuita, laica e de qualidade;

03

04 **787.** - Assegurar, na expansão do Ensino Médio, a adequação das  
05 condições físicas através da construção de ambientes propícios ao  
06 desenvolvimento da proposta de ensino;

07

08 **788.** - Garantir a oferta de Ensino Médio noturno, com qualidade e adequa-  
09 do às necessidades e características das(os) estudantes trabalhadoras(es);

10

11 **789.** - Defesa da valorização das disciplinas humanísticas na organi-  
12 zação curricular do Ensino Médio, em virtude de se constituírem em  
13 instrumentos fundamentais para o autoconhecimento e leitura do  
14 contexto social;

15

16 **790.** - Garantir que o trabalho, entendido como produção da existên-  
17 cia humana e enquanto princípio da organização da ação pedagógica,  
18 deva orientar a concepção na qual se fundamentam os conteúdos, os  
19 métodos de ensino e a avaliação, superando a fragmentação da for-  
20 mação técnica e acadêmica hoje ainda presente tanto na organização  
21 curricular, como nas formas de oferta do Ensino Médio e profissional;

22

23 **791.** - Garantir nos currículos e propostas pedagógicas a unicidade  
24 entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da com-  
25 preensão do trabalho em seu sentido ontológico;

26

27 **792.** - Garantir a oferta da Língua Espanhola na grade curricular das  
28 escolas públicas, sem alterações ou prejuízo de carga horária de ou-  
29 tras disciplinas.

30

## 31 **5.5. Modalidades da Educação Básica**

32

### 33 **5.5.1 Educação Especial Inclusiva**

34

35 **793.** A pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacio-  
36 nal inclusivo em todos os níveis, bem como ao aprendizado ao longo  
37 de toda a vida. Direito à educação sem discriminação e com base na  
38 igualdade de oportunidades.

39

40 **794.** A garantia acima descrita está prevista na Lei 18419/2014 - Es-  
tatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Este, por sua vez,

tem como referencial a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e demais legislações que procuram assegurar direitos e condições dignas de acesso e permanência da pessoa com deficiência à educação.	01 02 03 04 05
<b>795.</b> O período compreendido entre os anos de 2021 e 2025 foi marcado por transformações significativas na legislação educacional brasileira para a educação especial e inclusiva. Observou-se um movimento contínuo de atualização normativa visando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	06 07 08 09 10 11
<b>796.</b> Em agosto de 2021, foi sancionada a Lei 14.191, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) para instituir a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar independente. Esta legislação estabeleceu que a educação para esse público deve ser oferecida tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. A lei determinou que a oferta dessa modalidade deve ter início no 0 (zero) ano, na educação infantil, estendendo-se ao longo de toda a vida da(o) estudante. Além disso, garantiu o fornecimento de materiais didáticos específicos e a atuação de professoras(es) bilíngues com formação e especialização adequadas ao nível superior. Essa mudança representou um avanço histórico para a comunidade surda, reconhecendo suas especificidades linguísticas e culturais no sistema educacional brasileiro.	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
<b>797.</b> Em 2024, foi promulgada a Lei 14.880, que alterou o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). Esta norma instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos, também conhecida como Atenção Precoce. A legislação determinou a criação e articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais destinados a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de zero a três anos que necessitem de atendimento educacional especializado. A lei também incluiu bebês nascidos em condição de risco, como prematuros ou aqueles com síndromes genéticas e problemas neurológicos. Foi estabelecida a prioridade absoluta na oferta de serviços, apoios e recursos para esse público, inclusive em programas de visita domiciliar, reforçando a importância da intervenção nos primeiros anos de vida.	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36
<b>798.</b> No ano de 2025, foi aprovada a Nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva por meio do Decreto 12.773/2025, que alterou o polêmico Decreto 12.686/2025. Além de se instituir a nova política nacional, também foi instituída a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revo-	37 38 39 40

01 gando normativas anteriores. A nova política reafirmou o direito à educa-  
02 ção em um sistema educacional inclusivo, estabelecendo que estudantes  
03 com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou  
04 superdotação devem ser incluídas(os) em classes e escolas comuns. En-  
05 tre os princípios fundamentais, destacou-se o combate explícito ao capaci-  
06 tismo e à discriminação no contexto educacional. O Decreto 12.773/2025  
07 garante a educação básica para o público da educação especial de zero a  
08 dezessete anos e a institucionalização obrigatória de documentos peda-  
09 gógicos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Es-  
10 pecializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Além disso,  
11 estabeleceu requisitos mais rigorosos para a formação de professoras(es)  
12 do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais de apoio  
13 escolar, exigindo carga horária mínima de formação continuada.

14 **799.** A controvérsia em torno do Decreto 12.686/2025 evidenciou as  
15 tensões inerentes à formulação de políticas públicas para a Educação Es-  
16 pecial no Brasil. O debate contrapôs a visão de uma inclusão irrestrita na  
17 rede regular de ensino à defesa da manutenção de espaços especializados  
18 para casos de maior complexidade.

19 **800.** As críticas demonstraram que a imposição normativa da inclu-  
20 são, desacompanhada de investimentos massivos em infraestrutura, for-  
21 mação docente e apoio técnico, pode levar à precarização do atendimen-  
22 to. Embora o decreto exija a elaboração de planos individualizados (PEI e  
23 PAEE) e aumente a carga horária de formação, ele não resolve os proble-  
24 mas crônicos de infraestrutura, superlotação de salas e escassez de recur-  
25 sos que afetam as redes de ensino. O decreto não garante investimentos  
26 suficientes para implementação adequada e há o evidente risco de au-  
27 mentar o peso sobre as(os) docentes sem resolver problemas estruturais.

28 **801.** Há também lacunas formativas e institucionais significativas na  
29 gestão do Plano Educacional Individualizado. A simples obrigatoriedade le-  
30 gal não garante que as(os) profissionais terão as condições de trabalho e o  
31 suporte técnico necessários para elaborar e implementar esses planos de  
32 forma efetiva e contínua. A exigência de 360 horas de formação para pro-  
33 fessoras(es) de AEE, embora vista como um avanço, impõe um desafio de  
34 implementação para redes públicas com limitações orçamentárias, poden-  
35 do gerar um déficit de profissionais habilitadas(os) a curto e médio prazo.

36 **802.** Em relação às matrículas no período, os dados do Inep de 2021  
37 e 2024 (tabela 32) apontam que o número de matrículas desta modalida-  
38 de tem aumentado. Em 2021, as matrículas na Educação Básica eram de  
39 um pouco mais de 1,3 milhão. Em 2024, as matrículas somaram 2 milhões,  
40 um crescimento de 53,7% no período. As principais variações ocorreram

na educação infantil, com um percentual de aumento de 330%, e no ensino médio, com 50,8%.

**Tabela 32: Matrículas educação Especial por classes e etapas de ensino (Brasil, 2021 - 2024)**

UF	Ano	Total	Classes		Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
			Comuns	Exclusivas		A. Iniciais	A. Finais	
Brasil	2021	1.350.921	1.194.844	156.077	114.758	504.378	423.981	173.935
	2024	2.076.825	1.923.692	153.133	376.383	739.848	545.927	262.243
PR	2021	102.609	58.631	43.978	9.058	36.091	21.879	8.770
	2024	149.823	101.962	47.861	22.290	51.144	31.545	17.476

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**803.** O Paraná saltou de 102,6 mil matrículas em 2021 para 149,8 mil em 2024, uma variação de 46% e, assim como ocorre no Brasil, a Educação Infantil, com uma variação de 246%, e o Ensino Médio, com variação muito próxima de 200%, são os que tiveram o maior crescimento (tabela 33).

**Tabela 33: Matrículas educação Especial por classes(Brasil e Paraná, 2021 - 2024)**

Classes	Brasil			Paraná		
	2021	2024	Δ%	2021	2024	Δ%
Comuns	1.194.844	1.923.692	60,9	58.631	101.962	73,9
Exclusivas	156.077	153.133	- 1,9	43.978	47.861	8,8

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**804.** No Brasil, a preferência por classes especiais ou escolas especializadas de 2021 a 2024 caiu: de 156 mil para 153 mil (variação de -1,9%). Esses dados demonstram os acertos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) nestes últimos anos, fruto das políticas que ocorreram no setor. O aumento das classes comuns também ocorreu no Paraná, acima da média nacional. No entanto, houve também aumento de 8,8% nas classes exclusivas.

**805.** O crescimento nas matrículas da Educação Especial entre 2021 e 2024, principalmente nas classes comuns, resulta da convergência de fatores estruturais e institucionais: a consolidação de políticas de educação inclusiva, que ampliaram a presença de estudantes nas classes comuns; o aumento significativo dos diagnósticos, especialmente do Transtorno do

01 Espectro Autista (TEA), impulsionado por maior acesso a serviços de saúde  
02 e conscientização social; a entrada mais precoce das crianças na escola,  
03 sobretudo na educação infantil; a expansão do Atendimento Educacional  
04 Especializado (AEE) e de mecanismos de financiamento como o Fundeb;  
05 além do aperfeiçoamento dos registros no Censo Escolar, que reduziu  
06 a subnotificação histórica. Em conjunto, esses elementos indicam que o  
07 crescimento não expressa apenas um aumento da incidência de defici-  
08 ências, mas principalmente a ampliação do acesso, da identificação e da  
09 permanência dessas(es) estudantes no sistema educacional.

10 **806.** Se, por um lado, a política nacional de educação inclusiva é uma  
11 realidade, com mais de 92% das matrículas em classes comuns; por outro  
12 lado, mesmo com o aumento que houve nas matrículas das classes co-  
13 muns no Paraná (de 58,6 mil para 101,9 mil), ainda estamos distantes des-  
14 ta realidade, com um total de 68% das matrículas em classes comuns. Isso  
15 se explica porque a política do estado é do conveniamento com entidades  
16 como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE).

17 **807.** O Paraná também é responsável por 26.424 matrículas de Edu-  
18 cação Especial na EJA, concentradas no Ensino Fundamental - são mais de  
19 25 mil matrículas nessa etapa de ensino. É a maior concentração, corres-  
20 pondente a 20% das matrículas da Educação Infantil em todo o Brasil.

21 **808.** O Paraná apresenta um paradoxo interessante: embora tenha  
22 aumentado as matrículas em classes comuns, mantém e fortalece o con-  
23 veniamento com instituições privadas de educação especial. Para as con-  
24 veniadas, é conveniente economicamente o atual arranjo, uma vez que se  
25 permite a matrícula e o financiamento duplos. Os(as) estudantes podem  
26 estar matriculadas(os) tanto em classes comuns quanto em instituições  
27 especializadas, estão simultaneamente em classes comuns e recebendo  
28 AEE nas conveniadas. O financiamento do Fundeb acompanha essa dupli-  
29 cidade de matrículas e as conveniadas recebem recursos do Fundo. A Lei  
30 14.113/2020 estabelece um fator de ponderação de 1,40 para Educação  
31 Especial, o que significa que cada estudante com deficiência gera mais re-  
32 cursos que uma/um estudante do ensino regular. Aproximadamente R\$  
33 293 milhões foram repassados via Fundeb ao atendimento educacional  
34 especializado em instituições privadas no Brasil no ano de 2024. Além des-  
35 tes valores, segundo o Senador Flávio Arns, o Paraná, sozinho, investiu R\$  
36 350 milhões nas conveniadas no ano de 2024.

37 **809.** Por conta da inexistência de uma política efetivamente inclusiva  
38 de matrículas em classes comuns, optando-se pelas escolas especializa-  
39 das, no estado do Paraná, criou-se um híbrido em que os governos federal,  
40 estadual e municipais estabelecem convênios e disponibilizam recursos fi-

nanceiros e trabalhadoras(es) para o atendimento destas complexidades em instituições privadas/conveniadas. Este híbrido tem trazido ônus para os governos e profissionais que atuam nestas instituições, isto porque a gestão dos recursos financeiros obedece à lógica privatista e esta mesma lógica impacta sobre os recursos humanos. Assim, profissionais da educação, funcionárias(os) públicos(as), se vêem num regime e condições de trabalho diferenciados em relação às(aos) colegas profissionais das demais escolas públicas e estão submetidas(os) à ingerência de uma gestão que, na maioria das vezes, não é nada democrática, enquanto que nas instituições públicas a gestão democrática aparece como um princípio de organização da gestão escolar.

**810.** Atualmente, a demanda da modalidade de Educação Especial no Paraná constitui-se de estudantes que, durante o processo de ensino e aprendizagem, apresentem:

- a) deficiência física e neuromotora;
- b) deficiência visual;
- c) surdez e deficiência auditiva;
- d) surdocegueira;
- e) deficiência intelectual;
- f) deficiência múltipla;
- g) transtornos globais do desenvolvimento;
- h) superdotação e altas habilidades;
- i) estudantes com enfermidades graves que impedem o acesso e frequência à escola;
- j) transtornos funcionais específicos.

**811.** Terceirizar o atendimento destas demandas para as instituições privadas conveniadas implica em terceirizar também a definição político-pedagógica desta modalidade. Coloca o estado e, em especial, a Seed na condição de fomentadora financeira e coadjuvante nas definições que norteiam a Educação Especial. As principais entidades privadas que atendem à Educação Especial impõem suas condições: menos participação do Estado, aumento dos recursos e maior controle sobre as(os) trabalhadoras(es). Em nenhum dos momentos de debate dos conveniamentos vimos a proposta pedagógica ser debatida.

**812.** Como resultado de todo esse processo, vemos professoras(es), que há anos dedicam suas vidas à educação de crianças, adolescentes e jovens com deficiência, serem dispensadas(os) ou a mudança de regime de contrato, uma vez que o conveniamento atual prevê a cessação gradativa da cessão de funcionárias(os) públicas(os) e a substituição por

01 contratadas(as) diretamente pelas conveniadas. Isso resultará no fim dos  
02 concursos e de uma carreira pública e, possivelmente, terão as condições  
03 trabalhistas, como carga horária, hora-atividade e salários, precarizadas. É  
04 a privatização imperando.

05 **813.** Reconhecemos a importância histórica e atual destas escolas, do  
06 atendimento feito por elas quando da ausência do Estado. No entanto, so-  
07 mos peremptoriamente contra a precarização das condições trabalhistas  
08 que os conveniamentos possam trazer para os(as) profissionais da área e  
09 defendemos a ampliação da oferta em uma rede escolar regular pública  
10 especializada no tratamento das deficiências e suas complexidades. É de  
11 fundamental importância a construção dessas escolas regulares públicas  
12 para que se avance ainda mais na consolidação de uma efetiva política  
13 inclusiva. Acreditamos que algumas deficiências ou complexidades preci-  
14 sam de estrutura, espaços e tempos adequados, que não são possíveis de  
15 serem contemplados na atual organização da escola regular, e que uma  
16 escola especial teria condições de oferecer.

17 **814.** Nossa defesa é pelo direito à educação que atenda às deficiên-  
18 cias e suas diversas especificidades, por meio da ampliação da oferta do  
19 atendimento pedagógico especializado na rede escolar pública, bem como  
20 reivindicamos os direitos das(os) trabalhadoras(es) estaduais da educação  
21 que atuam nestas instituições especializadas, como salário e carreira, jor-  
22 nada de trabalho e formação.

23 **815.** Como já constatado por dados quantitativos apresentados, esta  
24 demanda é atendida, em sua boa parte, em Escolas Conveniadas. Já as(os)  
25 demais estudantes e pessoas da comunidade que cursam ou não o ensino  
26 comum, têm a complementação ou suplementação provida por meio dos  
27 serviços do Atendimento Educacional Especializado: CAP - Centros de Apoio  
28 Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, Salas de  
29 Recursos Multifuncionais tipo I e Sala de Recursos Multifuncionais Área Vi-  
30 sual, Salas de Recursos Multifuncionais - Altas Habilidades. Professoras(es)  
31 de Apoio à Comunicação Alternativa, Professoras(es) de Apoio Educacional  
32 Especializado em sala de aula, Professora/Professor Intérprete de Libras  
33 - Língua Brasileira de Sinais, Professora/Professor de LIBRAS - Língua Bra-  
34 sileira de Sinais, SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização  
35 Hospitalar, Professoras(es) de atendimento domiciliar, Centros de Atendi-  
36 mento Especializados - SURDOCEGUEIRA - CAES: Centro de Atendimento  
37 Especializado na Área da Surdez e Instituição Especializada de Fissura Lá-  
38 bio Palatal - Escola Bilíngue de Surdos: auxiliar operacional (DFN).

39 **816.** Diante da diversidade de atendimentos realizados na modali-  
40 dade, a falta de condições de trabalho e da promoção de uma formação

continuada para as(os) profissionais da educação merecem ser analisa- 01  
 das. É preciso que se considere que a Educação Especial apresenta várias 02  
 áreas que se diferenciam muito entre si e isto exige formação continuada 03  
 específica para cada atendimento, não uma formação generalizada como 04  
 a ofertada pelo Estado, quando ofertada. Na maioria das áreas atendidas, 05  
 as(os) trabalhadoras(es) não recebem formação continuada há anos, ca- 06  
 bendo a elas(es), por iniciativa e com recursos próprios, buscar a qualifica- 07  
 ção para o atendimento. Esse tema já foi pauta de muitas reuniões com a 08  
 Seed, mas a ausência de política para esta modalidade resulta na ausência 09  
 de investimento nas condições de trabalho e na formação e qualificação 10  
 das(os) profissionais que se dedicam à Educação Especial. 11

### **Propostas:**

**817.** - Garantia da oferta da Educação Especial, no âmbito do ensino 15  
 regular, em todos os níveis de ensino, com atendimento especializa- 16  
 do nos âmbitos de escolas especiais e centros de atendimento espe- 17  
 cializados interdisciplinares; 18

**818.** - Garantia do acesso e permanência nesta modalidade de ensi- 20  
 no das pessoas com deficiência, que durante o processo educacio- 21  
 nal apresentem: 22

a) deficiências adquiridas ou congênitas de causas orgânicas como: 23  
 física, visual, auditiva, intelectual, surdocegueira ou múltipla; 24

b) transtornos globais do desenvolvimento: psicoses, autismos, es- 25  
 quizofrenias, neuroses, quadros emocionais, levando ou não a trans- 26  
 tornos globais do desenvolvimento; 27

c) transtornos funcionais específicos, dificuldades na aprendizagem, 28  
 decorrentes de causas orgânicas ou contextuais; 29

d) superdotação ou altas habilidades; 30

e) situações de hospitalização longas ou impedimentos prolongados 31  
 de frequência escolar devidos a enfermidades graves. 32

**819.** - Garantir, acompanhar e adequar a aplicação dos recursos desti- 34  
 nados à Educação Especial, com a participação dos Conselhos Escolares; 35

**820.** - Agilizar o atendimento de demandas apontadas pelos censos 37  
 e Conselhos Escolares, para a ampliação de ofertas de vagas e res- 38  
 pectivas(os) profissionais habilitadas(os), recursos materiais, físicos 39  
 e financeiros; 40

- 01 **821.** - Articular as políticas públicas de atendimento das áreas de  
02 educação, saúde, assistência social, trabalho, esporte, cultura e lazer;  
03
- 04 **822.** - Garantir, através de meios legais, e respectivos controles, às  
05 mães, pais ou responsáveis, dispensa de parte da jornada de traba-  
06 lho para acompanhamento aos serviços especializados;  
07
- 08 **823.** - Manutenção de um setor próprio para a gestão do sistema de  
09 Educação Especial, em suas diversas formas de organização e oferta,  
10 garantindo-lhe unidade em relação ao Sistema Público de Ensino;  
11
- 12 **824.** - Constituição de um Sistema de Educação Especial que contemple:  
13 a) Programas de complementação e suplementação curricular, inse-  
14 ridos no ensino regular em todos os níveis e modalidades do Sistema  
15 de Ensino Público;  
16 b) Instituições educacionais especializadas para toda a Educação Bá-  
17 sica, Educação de Jovens e Adultas(os), orientação para o trabalho e  
18 formação profissional;  
19 c) Atendimentos Especializados Interdisciplinares.  
20
- 21 **825.** - Implementação da Gestão Democrática nas escolas especiais,  
22 públicas ou conveniadas, com eleição de suas/seus dirigentes e a  
23 composição de Conselhos Escolares constituídos com a participação  
24 da comunidade escolar.  
25
- 26 **826.** - Instituição de um processo de avaliação da(o) estudante que  
27 apresente sinais de deficiência por:  
28 a) avaliação do desempenho escolar, de responsabilidade do esta-  
29 belecimento de ensino, devendo levar em consideração: o desem-  
30 penho nas áreas de conhecimento, a relação professora/professor  
31 e estudante, as potencialidades e dificuldades, a relação interpares,  
32 a relação família-escola, objetivando a implementação e orientações  
33 às(aos) estudantes e nas necessidades comprovadas, encaminha-  
34 mento para a avaliação diagnóstica interdisciplinar;  
35 b) avaliação diagnóstica interdisciplinar, de responsabilidade das  
36 equipes multiprofissionais, e no caso das(os) estudantes dos estabe-  
37 lecimentos de ensino públicos, através de equipes alocadas em Cen-  
38 tros de Atendimentos Interdisciplinares, eminentemente públicos e  
39 gratuitos, garantidos pelo estado.  
40

<b>827.</b> - Garantia de condições para que as escolas especiais ou instituições educacionais especializadas constituam seus projetos político-pedagógicos com destinações específicas articulados ao currículo oficial do sistema de ensino público, respeitadas as deficiências das(os) estudantes nos níveis:	01
	02
	03
	04
	05
a) Educação Infantil: com oferta de Educação Especial de zero a três anos e onze meses ou Estimulação Precoce, e Pré-Escolar de quatro a seis anos;	06
	07
	08
b) Ensino Fundamental e Médio;	09
c) Orientação para o Trabalho e Educação Profissional – para estudantes adolescentes a partir de 16 anos e onze meses que apresentarem impossibilidade, em decorrência de suas deficiências, de prosseguimento de estudos para o Ensino Médio, oferecendo a EJA diurno e/ou noturno.	10
	11
	12
	13
	14
	15
<b>828.</b> - Formação continuada para as(os) professoras(es) do ensino regular que tenham estudantes com deficiência, conforme previsto pelo artigo 59, inciso III da LDB;	16
	17
	18
	19
<b>829.</b> - Delimitação do número de estudantes por turma conforme a resolução vigente e a recomendação da equipe interdisciplinar responsável, considerando as características das deficiências apresentadas;	20
	21
	22
	23
<b>830.</b> - Garantir professoras(es) com graduação na área de Pedagogia com especialização na área de Educação Especial e/ou graduação em Educação Especial para atuar nas escolas de Educação Especial, considerando a metodologia especial para os anos iniciais da Educação Básica;	24
	25
	26
	27
	28
	29
<b>831.</b> - Garantia de constituição e organização de equipes de atendimento especializado interdisciplinar, via concurso público, alocadas em centros de atendimentos especializado, distribuídos por regiões ou bairros de responsabilidade do poder público, em suas respectivas esferas de competência, estadual e municipais;	30
	31
	32
	33
	34
	35
<b>832.</b> - Garantir às(aos) profissionais da Educação Especial os mesmos direitos que são garantidos pela Lei Complementar 103/04 como fixação das(os) professoras(es) nas escolas; concurso de remoção; hora-atividade; cursos, seminários, simpósios;	36
	37
	38
	39
	40

01 **833.** - Definir e implementar políticas públicas que promovam a ter-  
02 minalidade educacional e certificação diferenciada de estudantes  
03 com deficiência;

04

05 **834.** - Oportunizar às(aos) professoras(os) de Educação Especial e do  
06 ensino regular o curso de Libras;

07

08 **835** - Incluir Braille e Libras no currículo da Educação Básica e garan-  
09 tir políticas públicas para o ensino de Libras para as(os) profissionais  
10 da educação;

11

12 **836.** - Assegurar que as capacitações também devam ser específicas  
13 para a área da surdez, com materiais próprios, com interpretação si-  
14 multânea em Libras, respeitando as(os) profissionais surdas(os) que  
15 participam dos cursos de formação continuada ofertados pelo esta-  
16 do e outros órgãos;

17

18 **837.** - Garantia de que os concursos para professoras(es) surdas(os),  
19 também devam ser bilíngues, ou seja, Libras e Língua Portuguesa;

20

21 **838.** - Garantia de tradutora/tradutor Intérprete de acordo com  
22 descrição e formação profissional apontadas no artigo 17 do Decre-  
23 to 5626/05;

24

25 **839.** - Equipar constantemente as escolas que atendem estudantes  
26 com deficiência visual prevendo e provendo recursos tecnológicos,  
27 tais como: computadores para acesso a livros em formato digital, le-  
28 dores e ampliadores de telas, programas diversos de acessibilidade  
29 entre eles o Dosvox, impressora Braille, Máquinas Perkins Braille, So-  
30 robã, regletes, bengalas longas, lupas e telulupas de diferentes diop-  
31 trias e formatos, entre outros que se fizerem necessários;

32

33 **840.** - Garantia de adequação do espaço físico, como a colocação  
34 de piso tátil, piso de alerta e identificação de degraus, guias, inscri-  
35 ções em Braille e outros como a Lei de Acessibilidade prescreve, bem  
36 como, a Formação Continuada para as(os) profissionais que atuam  
37 na referida área;

38

39 **841.** - Garantia de impressoras braille para a impressão do livro na  
40 região das escolas que atendem as(os) estudantes cegas(os);

- 842.** - Exigir das editoras que, ao apresentar o livro didático ao PNLD, já o faça devidamente organizado para a impressão em braille. Esta medida encontra amparo legal no Decreto Federal de 27 de janeiro de 2010, no seu artigo 28, o qual afirma em parágrafo único que: “Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativo à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial”;
- 843.** - Criar um cadastro geral de estudantes cegas(os) no estado do Paraná, no qual se deve constar, dentre outras informações: a) Instituição de ensino onde está estudando; b) Ano/série em que está matriculada(o); c) Livros didáticos que a(o) estudante utilizará ao longo do ano; d) Livros didáticos adaptados recebidos pela(o) estudante; e) Frequência nas aulas e apropriação do conhecimento (desempenho nas avaliações). Este cadastro deverá ser preenchido pela instituição de ensino no momento da matrícula da(o) estudante cega(o) ser atualizado ao longo do ano letivo;
- 844.** - Manutenção periódica dos equipamentos do CAP, como de computadores e, substituição dos seus periféricos quando necessário, da encadernadora, das impressoras Braille, etc;
- 845.** - Que os CAPs tenham certa autonomia para a certificação de cursos oferecidos, quando não existir parcerias com Universidades Públicas ou Privadas, podendo abranger a capacitação de todas(os) as(os) profissionais da educação que atuam direta e indiretamente com as(os) estudantes com deficiência visual no âmbito escolar;
- 846.** - Garantia de oferta do atendimento especializado para estudantes com surdocegueira;
- 847.** - Garantia de atendimento em Centros Especializados em Surdocegueira;
- 848.** - Garantir a guia-interpretação, a mediação, a itinerância e o apoio permanente à pessoa surdocega.
- 849.** - Garantia de espaços físicos, condições, adequações e profissionais capacitadas(os) para concretizá-las, conforme previsto na Deliberação 02/03, de 02/06/2003, do CEE/PR;

01 **850.** - À(ao) estudante com deficiência física neuromotora deve ser as-  
02 segurado o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional e à pro-  
03 fessora/professor de apoio à Comunicação Alternativa que apresen-  
04 tem formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva, oral  
05 e escrita, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares;

06

07 **851.** - Garantia de uma/um professora/professor especializada(o) para  
08 que atenda a demanda de hora-atividade das(os) professoras(es) de  
09 apoio à Comunicação Alternativa. Esta(e) deverá cumprir a carga horá-  
10 ria somente destas(as) profissionais, que estarão em hora-atividade;

11

12 **852.** - Às(aos) estudantes com Transtornos Globais do Desenvol-  
13 vimento deverá ser assegurado, além do atendimento na Sala de  
14 Recursos Multifuncional, a(o) professora/ professor de Apoio Edu-  
15 cacional Especializado.

16

17 **853.** - Garantia de oferta do serviço de Atendimento Educacional da  
18 Sala de Recursos Multifuncional tipo I como apoio e complementação  
19 do ensino comum:

20

21 **854.** - Garantia de legislação específica para que todo material pe-  
22 dagógico produzido pelos governos federal e estaduais, empresas,  
23 meios de comunicação e informativos contemplem todas as lingua-  
24 gens: Libras, legendas e Braille;

25

26 **855.** - Garantia de recursos e materiais pedagógicos para o trabalho edu-  
27 cacional no AEE da SRM considerando a faixa etária das(os)estudantes;

28

29 **856.** - Garantia de professora/professor de Apoio Educacional Espe-  
30 cializado para às(aos) estudantes com Deficiência Intelectual em sala  
31 comum, com o objetivo de estabelecer mediações dos conteúdos tra-  
32 balhados na série, realizar adaptações curriculares mais específicas,  
33 de modo geral;, assegurar melhores condições didáticas e pedagó-  
34 gicas no processo de ensino e aprendizado das(os) estudantes com  
35 essa especificidade;

36

37 **857.** - Implantação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação nos  
38 NREs para oferecer suporte aos sistemas de ensino no atendimento  
39 às necessidades educacionais das(os) estudantes com indícios e/ou  
40 com AH/SD já comprovada;

<b>858.</b> - Ampliar e adequar as SRM na área de AH/SD com estruturas físicas e materiais pedagógicos: (equipamentos, acervo bibliográfico específico da área, materiais áudio visuais, etc);	01 02 03 04
<b>859.</b> - Contemplar na Lei o acesso ao Passe Livre para as(os) estudantes com AH/SD;	05 06 07
<b>860.</b> - Garantia de carga horária da(o) professora/professor do AEE da SRM ao turno regular da(o) estudante dentro da carga horária de trabalho dessa(e) professora/professor para que seja estabelecida a comunicação das(os) profissionais especializadas(os) com a equipe pedagógica, professoras(es) e agentes educacionais do turno em que a(o) estudante frequenta a série regular, garantindo presença nas atividades pedagógicas do grupo de professoras(es), nos conselhos de classe e entrega de avaliações;	08 09 10 11 12 13 14 15 16
<b>861.</b> - Redução do número máximo de estudantes por turma na Sala de Recursos Multifuncional para 15 estudantes, levando-se em conta não apenas os dados quantitativos na relação hora-aula, mas, sim, o nível de complexidade pedagógica dos casos atendidos.	17 18 19 20 21
<b>5.5.2 Educação de Jovens e Adultas(os) (EJA)</b>	22 23
<b>862.</b> A Meta 9 PNE (2014-2024) estabelecia como objetivos elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final de sua vigência, em 2024. Com base nos dados mais recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), nenhuma dessas duas metas finais foi alcançada.	24 25 26 27 28 29 30
<b>863.</b> Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, divulgados pelo IBGE em junho de 2025 (referentes a 2024), o Brasil ainda possuía 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, com uma taxa de analfabetismo de 5,3% (tabela 34). Embora seja a menor taxa da série histórica iniciada em 2016 (quando era de 6,7%), o ritmo de queda foi muito lento (redução de apenas 0,1 ponto percentual em relação a 2023, que registrou 5,4%).	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

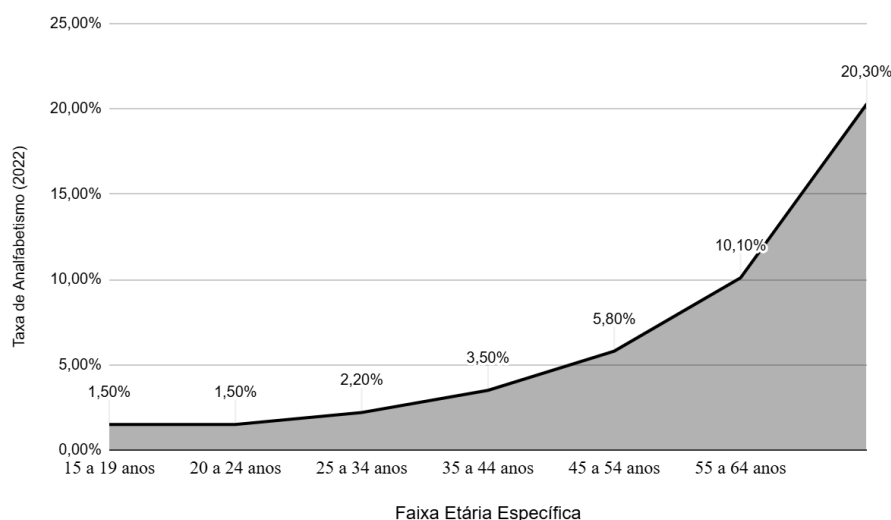
**Tabela 34: Taxa e número de analfabetos(as) por idade (Brasil, 2024)**

Faixa Etária (Grupos Cumulativos)	Taxa de Analfabetismo	Número Absoluto Estimado
15 anos ou mais (Total)	5,3%	9,1 milhões
25 anos ou mais	6,3%	Não detalhado na síntese
40 anos ou mais	9,1%	Não detalhado na síntese
60 anos ou mais (Idosas(os))	14,9%	5,1 milhões

Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2024.

**864.** Os dados do último Censo mostram objetivamente como a taxa é quase nula entre as(os) mais jovens e cresce exponencialmente nas idades mais avançadas (gráfico 12).

**Gráfico 12: Taxa de analfabetismo por idade (Brasil, 2022)**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2022.

**865.** O analfabetismo hoje tem um forte caráter geracional. Mais da metade (5,1 milhões) de todas(os) as(os) analfabetas(os) do Brasil em 2024 são pessoas com 60 anos ou mais. A taxa de 1,5% entre jovens de 15 a 24 anos indica que o acesso à educação básica nas últimas décadas foi quase universalizado, restando um resíduo muito pequeno de analfabetismo absoluto nas novas gerações.

**866.** Além da questão geracional, o analfabetismo no Brasil tem cor, classe social e CEP (tabela 35). As desigualdades sociais e econômicas do

Brasil também estão presentes quando analisamos o analfabetismo. Ele não é distribuído de forma homogênea. As taxas são consistentemente mais que o dobro entre a população preta/parda em comparação com a branca. A diferença entre as(os) mais ricas(os) e as(os) mais pobres é abissal. Enquanto as(os) mais ricas(os) conseguem reduzir seu analfabetismo mais rapidamente, as(os) mais pobres ficam para trás. A razão entre elas(es) passou de 6,83x para 7,00x, indicando que a lacuna de desigualdade está se ampliando e não se reduzindo; que o analfabetismo está diretamente ligado à vulnerabilidade socioeconômica. Igualmente gritante é o que ocorre na localização geográfica: moradoras(es) de áreas rurais têm uma taxa de analfabetismo quase quatro vezes maior do que as(os) de áreas urbanas, refletindo a dificuldade histórica de acesso à educação e à EJA no campo. Estes são sinais de que as políticas de EJA não estão conseguindo alcançar adequadamente a população mais vulnerável.

**Tabela 35: Taxa de analfabetismo por gênero, raça/cor e renda (Brasil 2022 - 2024, em %)**

Recorte	Categoria	Taxa Analfabetismo (2022)	Taxa Analfabetismo (2024)
Gênero	Homens	5,9	5,6
	Mulheres	5,4	5,0
Cor ou Raça	Branca	3,4	3,1
	Preta ou Parda	7,4	6,9
Domicílio	Urbana	~ 4,3	4,0
	Rural	~ 15,0	14,4
Renda	1º Quartil	~ 8,2	7,7
	4º Quartil	~ 1,2	1,1%

Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2024.

**867.** A situação da EJA no Paraná tem sido de muita resistência e luta, como forma de travar os retrocessos impostos por decisões do governo Ratinho Jr e Roni Miranda, que têm feito da Seed um instrumento de desmantelamento e redução na oferta pública de EJA.

01 **868.** Embora o estado tenha conseguido diminuir a taxa de analfabe-  
 02 tismo entre 2022 e 2024, ele continua tendo a maior porcentagem das(os)  
 03 analfabetas(os) da região Sul (tabela 36).

04  
 05 **Tabela 36: Taxa de analfabetismo (Brasil, sul e Paraná 2022 - 2024, em %)**

06  
 07  
 08  
 09  
 10  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18

Estado	Taxa de Analfabetismo (%)		Variação (p.p.)	Variação (%)
	2022	2024		
Santa Catarina	2,2	1,9	-0,3	-13,6
Rio Grande do Sul	2,8	2,4	-0,4	-14,3
Paraná	4,0	3,5	-0,5	-12,5
Brasil	5,6	5,3	-0,3	-5,4

19  
 20 Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2024.

21 **869.** Apesar da Região Sul possuir as menores taxas de analfabetis-  
 22 mo do Brasil, o Paraná apresenta uma taxa significativamente maior que  
 23 seus vizinhos. Por exemplo, a diferença de 1,6 pontos percentuais entre o  
 24 Paraná e Santa Catarina representa uma taxa 84% maior de analfabetis-  
 25 mo. Embora o Paraná tenha população similar ao RS, ele concentra mais  
 26 da metade das(os) analfabetas(os) adultas(os) da Região Sul. Isso significa  
 27 que, mesmo com uma população parecida, o Paraná tem um contingente  
 28 muito maior de pessoas analfabetas. Existem razões históricas, sociais e  
 29 econômicas que explicam essa diferença.

30 **870.** Inclusive em relação às políticas públicas educacionais. A EJA no  
 31 Paraná tem financiamento insuficiente, dificuldade em atrair e reter es-  
 32 tudantes adultas(os) e menor cobertura em áreas rurais, frutos de uma  
 33 política educacional direcionada ao desmonte, ao apagamento e à discrimi-  
 34 nação da modalidade no estado. Mesmo as políticas existentes são na  
 35 perspectiva da formação aligeirada na tentativa de melhorar os índices e  
 36 o ranqueamento do Paraná.

**Tabela 37: Matrículas na EJA por rede de ensino (Brasil e Paraná, 2021 - 2024)**

Local	Ano	Etapa	Total	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2021	Ensino Fundamental	1.725.129	413.863	1.237.559	73.329
		Ensino Médio	1.237.193	1.090.643	25.734	109.351
	2024	Ensino Fundamental	1.414.929	279.503	1.058.030	77.065
		Ensino Médio	976.390	826.682	17.968	122.156
Paraná	2021	Ensino Fundamental	67.883	34.607	9.263	24.013
		Ensino Médio	46.505	38.362	0	8.066
	2024	Ensino Fundamental	53.161	20.513	7.149	25.499
		Ensino Médio	28.548	19.735	0	8.795

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**871.** No Brasil, a rede privada tem participação relativamente pequena (8,3%), sendo mais relevante no Ensino Médio (tabela 37). No Paraná, o cenário é completamente diferente. A rede privada concentra quase metade das matrículas no Ensino Fundamental da EJA. É mais de 40% do total geral, um valor extremamente elevado. A rede privada tinha, em 2021, uma participação nas matrículas de 28%. Em 2024, esse percentual saltou para 42%. Isso ocorre em um contexto de forte redução do total de matrículas, ampliando o peso relativo do setor privado. As atuais políticas da Seed são direcionadas para uma substituição da oferta pública pela oferta privada. Não obstante a isso, o privado oferta a modalidade de forma precária, com o crescimento de modalidades flexíveis, como EJA/EAD, e tem resultado no desmonte da EJA no estado.

**872.** Não é de hoje que temos denunciado esse desmonte. Desde 2019, a APP-Sindicato e o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultas(os) denunciam as políticas implementadas pela gestão Ratinho Jr e Renato Feder/Roni Miranda na Secretaria de Educação do Paraná. Essas críticas apontam para um “desmonte” sistemático.

**873.** A queda acentuada e contínua de matrículas na EJA revela uma situação ainda mais grave do que o inicialmente denunciado. O Paraná

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 tinha 125.881 matrículas na EJA em 2019, primeiro ano da Gestão Ratinho  
02 Jr. Hoje, em 2024, esse número caiu para apenas 81.709 matrículas, re-  
03 presentando uma redução de 44.172 estudantes ou 35,1% em cinco anos.  
04 Essa queda significa mais de um terço das(os) estudantes que frequenta-  
05 vam a EJA no Paraná em 2019 e ela não se explica apenas pelo aumento  
06 da conclusão e certificação.

07 **874.** No período a redução de matrículas foi de:

08 - 2019-2020: -9,1%;

09 - 2020-2021: -28,8%;

10 - 2021-2022: -29,1% e

11 - 2022-2023: -38,6%.

12

13 **875.** Essas quedas anuais de 28-39% são incompatíveis com taxas  
14 normais de certificação. Seria necessário que praticamente toda a popula-  
15 ção de EJA se certificasse a cada ano, o que é biológica e educacionalmente  
16 impossível. Os dados evidenciam que as mudanças nas políticas da EJA  
17 ocorreram exatamente quando as matrículas começaram a cair, vejamos:  
18 em 2019 houve o fim do modelo flexível de EJA; no ano de 2020, a impo-  
19 sição do modelo semestral com 4 disciplinas simultâneas e a implantação  
20 de educação a distância (EaD); e entre 2019-2023 foram fechadas 54 esco-  
21 las de Ensino Fundamental e 27 de Ensino Médio que atendiam EJA. Ainda,  
22 se a queda fosse por certificação, a educação privada também deveria  
23 cair proporcionalmente, o que não tem ocorrido. Enquanto a rede pública  
24 perde 94.138 matrículas, a rede privada ganha 6.396. Isso é evidência de  
25 privatização encoberta, não de certificação. Por fim, a redução de matrícu-  
26 las da EJA deveria ser proporcional à queda do número de analfabetas(os)  
27 no estado, o que não tem ocorrido.

28 **876.** Está em curso, deliberadamente, uma política educacional de  
29 morte da EJA pública. O modelo anterior (flexível, com escolha de dia/  
30 hora/disciplinas) era adequado para as(os) trabalhadoras(es). O novo mo-  
31 delo (semestral, 4 disciplinas simultâneas, frequência diária obrigatória)  
32 afasta trabalhadoras(es) e idosos(os). A EaD é inadequada para 68% da po-  
33 pulação analfabeta - idosos(os) 60+ - que não tem acesso à tecnologia ou  
34 não sabe utilizá-la. O fechamento recorrente de escolas e turmas, muitas  
35 próximas da casa da(o) estudante, elimina a oferta e dificulta o acesso. En-  
36 quanto a rede pública é desmantelada, a rede privada cresce, ocorrendo  
37 a transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado, um  
38 tipo específico também de privatização do ensino, uma privatização en-  
39 coberta, em que há uma estratégia deliberada de desmontar a educação  
40 pública para favorecer a educação privada.

**877.** Essas mudanças estruturais eliminaram a característica que tornava a EJA acessível para trabalhadoras(es). Essa política caminha na contramão da inclusão dessa população. E considerando que 68% das(os) analfabetas(os) têm mais de 60 anos, fica demonstrado que a política imposta na EJA por Ratinho, com incentivo à educação a distância e o fim do atendimento individual, é fundamentalmente inadequada para o público que pretende servir. As atuais políticas não fracassam por falta de demanda, mas porque estão sendo deliberadamente estruturadas para não atender o público da escola pública. Não há políticas de retenção das(os) estudantes, não há apoio pedagógico adequado, não há incentivos para permanência. As(os) estudantes simplesmente abandonam por falta de condições e o governo não se responsabiliza por isso.

**878.** Outros dois ataques à oferta da EJA têm sido a militarização das escolas e a reforma do Ensino Médio. Ambas têm como característica a extinção da oferta de educação no noturno, principal período em que se oferta EJA, dada a característica do público a que se pretende atender, trabalhadoras(es) que têm o dia para organizar e resolver as coisas da vida. No caso da militarização, o estabelecimento de ensino é simplesmente proibido de ofertar educação no período noturno, uma medida absolutamente inexplicável e, por isso, incompreensível. Na reformulação do Ensino Médio, a ampliação de carga horária em que se pretende alcançar educação em período integral inviabiliza a permanência de quem precisa.

**879.** Porém, não pretendemos, ao olhar o que acontece com a EJA no PR, ficar só na denúncia, mas também trazer o anúncio da resistência e da luta para podermos recuperar o direito à educação por meio da escolarização ofertada pela rede pública. Manteremos a luta coletiva com esforços de mobilização da comunidade, a mais beneficiada com a oferta pública, de estudantes, trabalhadoras(es) da educação e outros segmentos e movimentos, potencializando a atuação do Fórum Paranaense de EJA no enfrentamento às reformas que têm vindo para reduzir, a ponto de inviabilizar a oferta do direito fundamental à educação, garantida também a jovens, adultas(os) e idosas(os), como preconiza nossa Constituição Federal.

### **Propostas:**

**880.** - Restabelecer na estrutura da Seed um Departamento de Educação de Jovens e Adultas(os) com equipe de áreas do conhecimento e de organização dos processos administrativos e pedagógicos voltados às especificidades desta modalidade de ensino;

01 **881.** - Garantir equipe específica de EJA na Seed e nos NREs com aten-  
02 dimento das suas demandas, articulada às ações de Alfabetização de  
03 Jovens, Adultas(os) e Idosas(os);

04

05 **882.** - Garantir a continuidade e ampliação das ações de Alfabetiza-  
06 ção de Jovens, Adultas(os) e Idosas(os) até que se alcance a supera-  
07 ção do analfabetismo no estado do Paraná, articuladas à elevação da  
08 escolaridade nas Redes Públicas Estadual e Municipais, como consta  
09 da meta 09 do PEE (Lei 18.492 de 24 de junho de 2015);

10

11 **883.** - Garantir que a escolarização dos jovens, adultas(os) e idosas(os)  
12 seja realizada em prédios escolares com acessibilidade e demais ins-  
13 talações adequadas para atendimento a esta demanda, por meio da  
14 ampliação e/ou reforma dos prédios públicos que já atendem a essa  
15 modalidade, ou da prioritária construção de Escolas Estaduais para a  
16 EJA onde se identificar demanda;

17

18 **884.** - Viabilizar a utilização dos espaços físicos das escolas estaduais  
19 e municipais para o atendimento das demandas da EJA, seja essa mo-  
20 dalidade ofertada pela Seed ou pelos municípios;

21

22 **885.** - Garantir a oferta da modalidade EJA em todos os turnos;

23

24 **886.** - Ofertar EJA para estudantes com deficiências múltiplas, trans-  
25 tornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação,  
26 surdas(os) independentemente do número de estudantes nas insti-  
27 tuições de ensino, garantindo as condições pedagógicas e estruturais  
28 para seu o atendimento adequado;

29

30 **887.** - Tratamento isonômico da EJA em relação aos demais níveis e  
31 modalidades da Educação Básica quanto à execução dos recursos  
32 federais e estaduais, inclusive os vinculados ao Fundeb, à produção  
33 e utilização de material de apoio pedagógico, à garantia da qualida-  
34 de pedagógica, à formação inicial e continuada, à alimentação esco-  
35 lar, ao transporte das(os) estudantes, dentre outros, para garantir o  
36 acesso e a permanência das(os) estudantes;

37

38 **888.** - Efetuar análise estratégica da demanda e da oferta de EJA, por  
39 meio da elaboração de um mapa geoeducacional dessa modalidade  
40 no estado do Paraná, com o propósito de identificar e atender à de-

manda de alfabetização e continuidade da escolarização de jovens, adultas(os) e idosas(os);	01 02 03
<b>889.</b> - Gestão junto às IES para oferta de disciplinas vinculadas à temática EJA na formação inicial de profissionais da educação, bem como o fomento à pesquisa;	04 05 06 07
<b>890.</b> - Garantir que a formação continuada específica em EJA seja ofertada pela Seed e em parceria com as IES públicas. Fortalecer as ações do PDE e inserir a EJA como um de seus eixos de estudo;	08 09 10 11
<b>891.</b> - Manutenção e ampliação da educação pública de jovens e adultas(os) em todas as unidades prisionais e socioeducativas do estado do Paraná, prioritariamente presencialmente, e também por meio de criação de formas alternativas de oferta que garantam a sua inclusão e permanência na escolarização;	12 13 14 15 16 17
<b>892.</b> - Retomar e aprimorar a proposta curricular da EJA presencial, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2006, tendo como fundamentação orientadora as Diretrizes Nacionais e Estaduais da EJA;	18 19 20 21
<b>893.</b> - Pactuar com as Prefeituras Municipais, orientações conjuntas, metas e ações integradas sobre a oferta da EJA – Fase I para garantir a continuidade da escolarização às(aos) jovens, adultas(as) e idosas(os) alfabetizadas(os) e aos que possuem baixa escolarização;	22 23 24 25 26
<b>894.</b> - Garantir políticas voltadas à remoção e fixação das(as) professoras(es) de EJA nas escolas estaduais que atendam a essa modalidade;	27 28 29
<b>895.</b> - Garantir, através do processo de lotação, preferencialmente, professoras(es), pedagogas(os) com qualificação e experiência na modalidade de EJA;	30 31 32 33
<b>896.</b> - Garantir a oferta da EJA às populações do campo, povos indígenas, comunidades quilombolas, populações das ilhas, dentre outros povos e comunidades tradicionais, atendendo às especificidades sociais, culturais e territoriais próprias desses segmentos, articuladas nas propostas curriculares e pedagógicas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação; possibilitando o atendimento educacional próximo às localidades em que residam e/ou trabalhem;	34 35 36 37 38 39 40

01 **897.** - Garantir a articulação entre a política pública de EJA e a política  
02 pública de Educação das Relações Étnico-raciais para implementação  
03 da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos  
04 escolares, fundamentalmente por meio da constituição e consolidação  
05 das equipes multidisciplinares das escolas que atendem a EJA na Rede  
06 Estadual de Educação;

07  
08 **898.** - Garantir a oferta de EJA articulada à qualificação profissional e à  
09 formação técnico-profissional enquanto política pública nas escolas de  
10 EJA da Rede Estadual de Educação;

11  
12 **899.** - Adotar a idade mínima preferencial de 18 anos para os cursos de  
13 EJA, garantindo que o atendimento de adolescentes de 15 a 17 anos seja  
14 de responsabilidade e obrigatoriedade preferencial de oferta na rede re-  
15 gular de ensino, com adoção de práticas concernentes a essa faixa etária;

16  
17 **900.** - Garantir a produção, reprodução e distribuição de materiais di-  
18 dáticos e paradidáticos específicos para a modalidade EJA, nas diferen-  
19 tes etapas da Educação Básica; produzido pela Seed em conjunto com  
20 professoras(es) da rede estadual e alfabetizadoras(as) articulados às  
21 diretrizes curriculares nacional e estadual de EJA;

22  
23 **901.** - Cumprir, no que diz respeito à EJA, a Resolução 03/2010 do CNE e  
24 a Deliberação 05/2010 do CEE-PR quanto à chamada pública e ampliada  
25 de estudantes para o Ensino Fundamental e Médio, viabilizando estraté-  
26 gias diferenciadas e contínuas de divulgação e mobilização;

27  
28 **902.** - Avaliar a efetividade dos exames em EJA a fim de consolidar polí-  
29 tica adequada de avaliação e certificação das(os) estudantes, sobretudo  
30 que não sobreponha, substitua ou prejudique a oferta presencial;

31  
32 **903.** - Promover a construção de políticas públicas por meio de diálogos,  
33 parcerias horizontais, intersetoriais, articuladas nas diferentes instâncias  
34 governamentais e na sociedade civil, de forma a promover a integração  
35 da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer,  
36 dentre outros, na perspectiva da formação integral cidadã;

37  
38 **904.** - Acolher o Parecer CEE/CEB 1.160/10 e fazer cumprir a Delibera-  
39 ção n. 05/2010 do CEE-PR afirmando a modalidade EJA na política de  
40 Educação Básica do estado do Paraná;

<b>905.</b> - Participação dialogada com a comunidade escolar no processo de avaliação das propostas pedagógicas e curriculares das escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), adequando-as constantemente à realidade das(os) estudantes e à prática social, garantindo qualidade do ensino e fortalecendo a autonomia da escola;	01 02 03 04 05 06
<b>906.</b> - Construir coletivamente com as(os) profissionais e estudantes da EJA ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre as(os) estudantes da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira: hierárquica e autoritária;	07 08 09 10 11 12 13 14
<b>907.</b> - Assegurar recursos para publicação e divulgação da produção científica e cultural das(os) educadoras(es) e estudantes da EJA;	15 16 17
<b>908.</b> - Exercer controle social e intensa fiscalização sobre a propaganda e propostas de instituições privadas não credenciadas de EJA que oferecem venda de serviços (cursos e exames supletivos) em tempos inaceitáveis para a conclusão de níveis de ensino e certificação de estudantes, por seu caráter mercantil, incompatível com o direito humano e pelo desrespeito à cidadania junto aos órgãos colegiados (CEE);	18 19 20 21 22 23 24
<b>909.</b> - Fiscalizar e fazer cumprir a lei que garante a redução da jornada de trabalho para que a(o) estudante trabalhadora/trabalhador frequente a escola, como também na organização, garantir o direito dela(e) optar pela forma de organização individual ou coletiva de seus estudos;	25 26 27 28 29 30
<b>910.</b> - Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade das pessoas privadas(os) de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA, integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para aquelas(es) com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadoras(es);	31 32 33 34 35 36 37 38
<b>911.</b> - Garantir a educação pública regular das pessoas privadas de liberdade como direito humano;	39 40

01 **912.** - Garantir mais intensamente a articulação entre o Ministério  
02 da Justiça, Secretaria de Justiça e Direitos Humanos e Secretaria de  
03 Educação em relação à educação nas prisões;

04

05 **913.** - Rever a legislação no que diz respeito à equiparação de dias de  
06 aula a dias trabalhados para fins de remição de pena, garantindo o  
07 direito à aprendizagem de internas(as) penitenciárias(os), conforme  
08 recomendação de revisão dos sistemas de ensino estaduais e muni-  
09 cipais e assegurar, também, que a remição pela educação deve ser  
10 garantida como um direito, de forma paritária, sendo concedida ao  
11 trabalho e considerada cumulativa quando envolver a realização pa-  
12 ralela das duas atividades;

13

14 **914.** - Ampliar o atendimento escolar em todas as unidades peni-  
15 tenciárias, reconhecendo também as(os) trabalhadoras(es) e as(os)  
16 gestores(es) do sistema como sujeitas(os) de EJA, e efetivar a garantia  
17 do direito à educação, além de melhores condições de reintegração  
18 social das(os) internas(os);

19

20 **915.** - Assegurar e inserir a oferta pública de educação profissional  
21 integrada à Educação Básica de jovens e adultas(os) nos presídios;

22

23 **916.** - Fomentar, nas instituições de Ensino Superior, a assunção do  
24 compromisso de realização de pesquisas para conhecer a população  
25 carcerária, incluída sua escolarização, nos termos das deliberações  
26 do Encontro Nacional de Educação nas Prisões;

27

28 **917.** - Criar, garantir e implementar política pública de educação nas  
29 unidades socioeducacionais compatíveis às pessoas nesta condição;

30

31 **918.** - Garantir a formação específica dos(as) profissionais da educa-  
32 ção carcerária e sócio educativa;

33

34 **919.** - Implementar e garantir política pública de incentivo ao livro e  
35 à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e programas  
36 que atendam não somente às(aos) estudantes matriculadas(os), mas  
37 a todas(os) as(aos) integrantes da comunidade prisional;

38

39 **920.** - Implementar o Plano Estadual de Educação em prisões com a  
40 participação dos estabelecimentos penais, contemplando as diferen-

tes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional;	01 02 03
<b>921.</b> - Garantir que sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias voltadas ao ensino e aprendizagem nas unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino aprendizagem;	04 05 06 07
<b>922.</b> - Criação de políticas públicas para o desenvolvimento da EJA em privação de liberdade, principalmente para a elaboração de material didático específico;	08 09 10 11
<b>923.</b> - Instituir espaços e mecanismos de discussão das políticas públicas para a EJA em privação de liberdade com a participação das direções das unidades penais e dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebjas);	12 13 14 15 16
<b>924.</b> - Garantir a fixação ou lotação dos cargos das(os) professoras(es), agentes I e II, pedagogas(os) que atuam nos Ceebjas do sistema penitenciário e que os processos seletivos seguintes sejam por meio dos concursos de remoção;	17 18 19 20 21
<b>925.</b> - Garantir liberação e afastamento total para o PDE das(os) professoras(es) e pedagogas(es) que atuam nos Ceebjas do sistema penitenciário e na socioeducação;	22 23 24 25
<b>926.</b> - Garantir eleição, por meio de processo democrático e direto, para diretoras(es) dos CEEBJAS que atendam o sistema penitenciário do PR;	26 27 28 29
<b>927.</b> - Garantir espaços físicos, materiais pedagógicos, equipamentos e mobílias próprias e adequadas em todas as escolas das unidades prisionais.	30 31 32 33
<b>5.5.3. Educação Profissional</b>	34 35
<b>928.</b> A Educação Profissional, no que prevê os artigos 12 e 13 da LDB, deve considerar em sua proposta curricular, as experiências das(os) jovens e das(os) trabalhadoras(es), as(os) quais têm seus próprios saberes sobre o mundo do trabalho, a tecnologia e seu processo de produção. Nesse sentido, é importante superar a tradicional redu-	36 37 38 39 40

01 ção da preparação para o trabalho nos aspectos meramente opera-  
 02 cionais, simplificados e lineares, para permitir uma apropriação crítica  
 03 da gênese histórica e social da produção da ciência e da tecnologia. O  
 04 objetivo é uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da  
 05 leitura de mundo, fornecendo às(aos) adolescentes, jovens e trabalha-  
 06 doras(es) ferramentas para que, enquanto sujeitas(os), compreendam  
 07 criticamente o mundo do trabalho e a produção de tecnologia na so-  
 08 ciedade capitalista atual e tenham condição de se posicionar política-  
 09 mente sobre estas produções.

10 **929.** No Brasil, a Educação Profissional é uma modalidade de ensino  
 11 regida pela LDB (1996), complementada pelo Decreto 2208, de 17 de abril  
 12 de 1997, e reformada pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. A Lei  
 13 11741/2008 reformulou os dispositivos da LDB, redimensionando, institu-  
 14 cionalizando e integrando a Educação Profissional à Educação Básica, bem  
 15 como determinou que a EJA deve se articular, preferencialmente, com a  
 16 Educação Profissional. Depois, a Resolução CNE/CEB 11/2012 definiu as  
 17 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de  
 18 Nível Médio que, em virtude das mudanças trazidas pela Lei 13.415/17  
 19 (Reforma do Ensino Médio), foram atualizadas pela Resolução CNE/CP 01,  
 20 de 05 de janeiro de 2021.

21 **930.** Em relação às matrículas, no Brasil (tabela 38), verifica-se um  
 22 aumento de 36% entre os anos de 2021 e 2024. O acréscimo de aproxima-  
 23 damente 684 mil novas matrículas na Educação Profissional e Tecnológica  
 24 (EPT) no Brasil entre 2021 e 2024 não foi um evento isolado, mas o resulta-  
 25 do de uma combinação de mudanças na educação básica, novas políticas  
 26 públicas e dinâmicas do mercado de trabalho.

27  
 28 **Tabela 38: Matrículas educação profissional por tipo de rede (Brasil, 2021-2024)**

29  
 30  
 31  
 32  
 33  
 34  
 35  
 36

Tipo de Rede	Matrículas 2021	Matrículas 2024	Crescimento Absoluto	Crescimento (%)
Federal	332.727	335.557	+2.830	+0,85%
Estadual	806.307	1.168.027	+361.720	+44,86%
Municipal	40.098	67.409	+27.311	+68,11%
Privada	713.326	1.005.300	+291.974	+40,93%
<b>Total Geral</b>	<b>1.892.458</b>	<b>2.576.293</b>	<b>+683.835</b>	<b>+36,13%</b>

37  
 38 Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

39 **931.** A rede estadual foi a grande protagonista desse salto (adicio-  
 40 nando mais de 361 mil vagas). Os governos estaduais passaram a investir

fortemente na oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio como uma estratégia para reduzir a evasão escolar e preparar as(os) jovens diretamente para o trabalho regional. Estados como Paraná, São Paulo e Minas Gerais lideraram programas agressivos de expansão de vagas técnicas em suas escolas públicas.

**932.** A reforma do Ensino Médio flexibilizou e integrou a carga horária da EPT das escolas às instituições privadas, como o Sistema S. Permitiu que parte da carga horária da formação técnica seja realizada por meio destas parcerias. Muitas secretarias estaduais de educação, como a do Paraná, firmaram parcerias com instituições privadas. Isso explica não apenas o crescimento na rede pública, mas também o forte aumento de matrículas na rede privada (que cresceu mais de 291 mil vagas no período). No Paraná, a aprovação pelo CEE da Deliberação 04/2021 permitiu a parceria com as instituições privadas.

**933.** Do ponto de vista das(os) estudantes e de suas famílias, o ensino técnico tornou-se uma opção atrativa em um cenário de incertezas econômicas e pressão sobre os custos de se cursar o ensino superior. O curso técnico oferece uma porta de entrada mais rápida para o mercado de trabalho.

**934.** Por fim, houve um incremento nacional de revalorização da Educação Profissional. O Governo Federal retomou investimentos na área, anunciando a expansão da Rede Federal (com a criação de novos campi de Institutos Federais) e fomentando o debate sobre a importância da EPT para a reindustrialização e o desenvolvimento tecnológico do país. O Programa Pé de Meia, que estimulou o jovem a estudar, também auxiliou no aumento das matrículas.

**935.** O Paraná cresceu acima da média nacional (tabela 39). No período, houve um aumento próximo de 65 mil matrículas (103 mil em 2021 para 168 mil em 2024). A rede estadual quase dobrou de tamanho (+85,45%), adicionando mais de 49 mil novas matrículas. Também apresentou um crescimento expressivo de quase 60%, acompanhando a tendência de alta procura por qualificação profissional. É altamente provável que parte expressiva desse crescimento privado seja fruto de parcerias do governo estadual com o Sistema S (Senai, Senac). Em muitos arranjos do Novo Ensino Médio, o estado “compra” vagas no Sistema S para ofertar a parte técnica e essas matrículas acabam impulsionando os números da rede privada/conveniada. Diferente do cenário nacional, no Paraná houve uma redução de aproximadamente 25% das matrículas da rede federal neste período.

**Tabela 39: Matrículas educação profissional por tipo de rede (Paraná, 2021-2024)**

Tipo de Rede	Matrículas 2021	Matrículas 2024	Crescimento Absoluto	Crescimento (%)
Federal	14.192	10.653	-3.539	-24,94%
Estadual	57.608	106.832	+49.224	+85,45%
Municipal	0	53	+53	N/A
Privada	32.007	51.194	+19.187	+59,95%
<b>Total Geral</b>	<b>103.807</b>	<b>168.732</b>	<b>+64.925</b>	<b>+62,54%</b>

Fonte: Inep, Censo Escolar, 2024.

**936.** Além do Sistema S, o Governo do Paraná (através da Seed) terceirizou o Ensino Técnico à Unicesumar (Centro Universitário de Maringá). A parceria ganhou força a partir da implementação do Novo Ensino Médio. Em 2021/2022, a Seed realizou um pregão eletrônico (Contrato nº 234/2022) no valor de aproximadamente R\$ 38,4 milhões, com duração inicial de três anos, no qual a Unicesumar venceu a licitação para ofertar cursos técnicos (como Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio) para as(os) estudantes da rede estadual. Diferente da parceria com o Senai (que é presencial e focada em laboratórios industriais), o modelo adotado com a Unicesumar foi majoritariamente EaD (Educação a Distância) em que aulas teóricas e técnicas são transmitidas por professoras(es) da Unicesumar (via estúdios) para as salas de aula das escolas estaduais, onde as(os) estudantes são acompanhadas(os) por monitoras(es) (profissionais contratadas(os) que não necessariamente possuem formação pedagógica na área técnica específica). Esse contrato foi um dos grandes responsáveis pela explosão inicial das matrículas de educação profissional no Paraná entre 2021 e 2023. Como a Unicesumar tem capacidade de transmissão em larga escala, o Estado conseguiu abrir milhares de vagas simultaneamente em centenas de municípios que não possuíam infraestrutura física para cursos técnicos. Isso também ajuda a explicar o forte crescimento das matrículas registradas na rede privada/conveniada no Censo Escolar.

**937.** Não há possibilidade de duplicidade de matrículas na tabela de Educação Profissional, mas a(o) mesma(o) estudante gera duas matrículas distintas no sistema geral do Censo (uma no Ensino Médio regular e outra no Ensino Técnico). No caso dos cursos técnicos, a matrícula é registrada no sistema Educacenso como matrícula da rede estadual ou privada.

**938.** No modelo da Unicesumar, o curso técnico ocorre no espaço físico da escola estadual. A matrícula é contabilizada como Rede Estadual. O

Estado terceirizou a aula, mas manteve a posse estatística da matrícula. O salto gigantesco de 85% nas matrículas estaduais deve-se, e muito, a essa terceirização. Foram aproximadamente 21.700 estudantes atendidos(as) pela Unicesumar a cada ano. Esse número representa a capacidade de atendimento simultâneo (matrículas ativas) gerada pelo contrato. É como se o Estado tivesse construído uma megaescola virtual com capacidade para abrigar 21.700 estudantes ao mesmo tempo, todos os anos, durante a vigência do contrato. É esse volume constante que manteve os números da Rede Estadual do Paraná tão altos nas estatísticas de 2024.

**939.** No modelo Sistema S, quando a(o) estudante matricula-se para a parte técnica, é o Senai/Senac quem registra esse vínculo no sistema Educacenso. Essa matrícula é contabilizada como Rede Privada. Isso explica parte do crescimento atípico de quase 60% nas matrículas da rede privada no Paraná. O incremento de 19 mil matrículas de 2021 para 2024, 31% deve-se a essa estratégia.

**940.** Vale destacar que ambas as situações de terceirização são pagas com o dinheiro do Fundeb. A lei permite a dupla contagem financeira nesses casos. O Estado recebe o valor integral pela(o) estudante no Ensino Médio e um valor adicional (fração) pela matrícula no Ensino Técnico, incentivando os governos a expandirem essa modalidade.

**941.** A rápida expansão das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), impulsionada pelo Novo Ensino Médio e por modelos de terceirização adotados no Paraná com a Unicesumar e o Sistema S, além de serem um equívoco pedagógico, maquiagem os dados e têm servido de vitrine política para Ratinho Jr e Roni Miranda. Os modelos (Sistema S e Unicesumar) funcionam como um duto de transferência de dinheiro público para a iniciativa privada. Em vez de utilizar os recursos do Fundeb para construir laboratórios nas escolas estaduais, realizar concursos públicos e valorizar a carreira docente, o Estado repassa milhões (como os R\$ 38,4 milhões da Unicesumar) para conglomerados educacionais privados ou para o Sistema S. A educação passa a ser tratada como mercadoria. As empresas privadas ganham em escala (transmitindo a mesma aula para centenas de escolas), maximizando seus lucros enquanto entregam um serviço padronizado e de baixo custo operacional.

**942.** Na contramão, a entrada das empresas privadas para assumir o EPT, as(os) professoras(es) da rede pública (especialmente os contratados temporariamente, como as(os) PSS) perdem aulas e, conseqüentemente, seus empregos ou parte de sua renda. Além disso, em vez de professoras(es) qualificadas(os) e especialistas na área técnica interagindo, o Estado coloca monitoras(es) para ligar a TV e controlar a disciplina na sala.

01 **943.** O Estado está entregando quantidade sem qualidade. A expan-  
02 são da EPT, baseada em parcerias público-privadas e EaD, promove uma  
03 falsa democratização. Ela infla as estatísticas oficiais de matrículas, mas  
04 entrega à juventude da classe trabalhadora uma formação precarizada,  
05 que dificilmente as(os) colocará em condições de igualdade na disputa pe-  
06 las melhores vagas no mercado de trabalho ou no acesso ao ensino supe-  
07 rior. Cria-se um abismo educacional, uma vez que as(os) estudantes dos  
08 Institutos Federais (Rede Federal) continuam tendo acesso a um Ensino  
09 Médio Integrado de excelência, as(os) estudantes das escolas estaduais  
10 têm recebido, na maioria das vezes, um ensino técnico fast-food via TV.

11  
12 **Propostas:**

13  
14 **944.** - Cumprir o disposto na Constituição Federal, estabelecendo uma  
15 política pública específica de financiamento, vinculada à manutenção e  
16 desenvolvimento da Educação Básica, visando a expansão e a garantia  
17 de oferta do Ensino Médio, integrado e profissional de qualidade;

18  
19 **945.** - Manter e expandir a oferta da Educação Profissional Pública no  
20 Paraná, nas modalidades de Ensino Médio Integrado e Subsequente  
21 e Proeja, tendo como eixos a formação integral, a politecnia, a con-  
22 cepção do trabalho como princípio educativo e a articulação entre  
23 esta modalidade de ensino e a Educação Básica;

24  
25 **946.** - Garantir a superação da vinculação subordinada do Ensino Mé-  
26 dio e da Educação Pública Profissional às expectativas mercadológi-  
27 cas e econômicas;

28  
29 **947.** - Defesa intransigente da expansão do Ensino Médio e da Edu-  
30 cação Profissional Pública, com progressivo aumento de alocação de  
31 recursos ordinários do Estado;

32  
33 **948.** - Garantia da articulação entre as diferentes formas de oferta do  
34 Ensino Médio, tendo como eixo a formação integral das(os) estudan-  
35 tes e trabalhadoras(es);

36  
37 **949.** - A garantia da gestão democrática dos recursos oriundos dos fun-  
38 dos públicos destinados à educação profissional deve ser orientada de  
39 modo a não mais permitir que organismos privados tenham a possibili-  
40 dade de tomar decisões e implementar programas de forma autônoma;

<b>950.</b> - Considerar como principais interlocutoras(es) do Poder Público no debate acerca dos rumos da educação profissional as representações sindicais, as instituições e associações diretamente ligadas à formação profissional e os segmentos estudantis organizados;	01 02 03 04 05
<b>951.</b> - Garantia da continuidade da formação de professoras(es) através da Modalidade Normal, para a Educação Infantil e Séries Iniciais;	06 07 08
<b>952.</b> - Diversificação da oferta dos cursos de Educação Profissional com análise rigorosa de quais cursos são demandados em cada região do estado;	09 10 11 12
<b>953.</b> - Garantir a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Pública em todas as regiões do estado;	13 14 15
<b>954.</b> - Garantir o apoio aos cursos profissionalizantes das Casas Familiares Rurais, assegurando os recursos financeiros, humanos e pedagógicos, bem como a contratação de profissionais de formação da área técnica de acordo com essa demanda e salários compatíveis com o mercado;	16 17 18 19 20 21
<b>955.</b> - Assegurar a abertura de concurso público para a(o) professora/professor que atua na Educação Profissional Pública;	22 23 24
<b>956.</b> - Garantir formação continuada específica e pedagógica para as(os) professoras(es) da Educação Profissional;	25 26 27
<b>957.</b> - Garantir a oferta do ensino 100% presencial nos cursos de Educação Profissional.	28 29 30
<b>5.5.4. Educação do Campo, Florestas e das Águas, Indígena e Quilombola</b>	31 32
<b>958.</b> A Educação do Campo é resultado das experiências das(os) trabalhadoras(es) camponesas(es) frente à exploração e opressão vividas ao longo da história. É a expressão da organização da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação. Forjada na luta das(es) camponesas(es), tendo como perspectiva a ruptura com o atual modelo hegemônico de agricultura, marcado pela concentração de terra e exploração das(os) trabalhadoras(es). Educação do Campo é mais que educação escolar, objetiva compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana	33 34 35 36 37 38 39 40

01 e da transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo; ten-  
 02 do como horizonte a emancipação da classe trabalhadora contrapondo-se  
 03 aos avanços do capital.

04 **959.** A Educação do Campo é uma concepção construída na segun-  
 05 da metade da década de 1990, a partir das experiências dos movimentos  
 06 sociais dos povos do campo (da terra, das águas e das florestas). Seu vín-  
 07 culo é com um projeto de sociedade em que o campo é tido como lugar  
 08 de vida, trabalho e cultura. Funda-se na lógica da participação efetiva dos  
 09 povos do campo nas questões escolares e considera educativo todo pro-  
 10 cesso formativo vinculado ao mundo do trabalho. Os conteúdos escolares  
 11 são organizados em função de temas e problemas vinculados ao campo,  
 12 considerando a legislação e as diretrizes educacionais nacionais. Luta-se  
 13 pela formação de profissionais da educação com perspectivas de trans-  
 14 formação social. A identidade da escola é construída a partir da participa-  
 15 ção das famílias, educandas(os) e educadoras(es). Luta-se para manter as  
 16 escolas no campo e com identidade marcada pela participação popular  
 17 (identidade do campo).

18 **960.** São características da Educação do Campo:

19 **961.** - É no campo e dos povos do campo;

20 **962.** - O reconhecimento da diversidade dos povos do campo, das  
 21 águas e das florestas: escola do campo, escola indígena, escola qui-  
 22 lombola e escolas das ilhas;

23 **963.** - O fortalecimento de um Projeto Popular Brasileiro que valorize  
 24 e transforme a agricultura familiar/camponesa de acordo com os in-  
 25 teresses e necessidades da maioria da população;

26 **964.** - A integração na construção de outro projeto de desenvolvi-  
 27 mento sustentável de campo, apoiado pelo Estado e controlado pe-  
 28 las(os) agricultoras(es) e camponesas(es);

29 **965.** - A superação da dicotomia entre campo e cidade;

30 **966.** - Tem o campo como um lugar de vida, cultura, produção, mo-  
 31 radia, educação, lazer, cuidado com a natureza e relações solidárias;

32 **967.** - A concepção das políticas de educação articuladas a outras de  
 33 garantia dos direitos sociais e humanos do povo que vive no e do  
 34 campo;

35 **968.** - Uma concepção de educação de interesse geral das(os) traba-  
 36 lhadoras(es) do país, desde a especificidade do campo;

37 **969.** - Tem as(os) educadoras(es), educandas(os) e moradoras(es)  
 38 como sujeitas(os) da educação, na perspectiva de construção da es-  
 39 cola emancipadora;

40 **970.** - O diálogo e produção de conhecimentos;

<b>971.</b> - A seriação pode atrapalhar o aprendizado;	01
<b>972.</b> - O material didático e pedagógico produzido pelos movimentos sociais, universidades públicas e grupos de educadoras(es) comprometidas(es) com a Educação do Campo;	02 03 04
<b>973.</b> - A busca estrutura com condições de desenvolver todas as atividades;	05 06
<b>974.</b> - O compromisso de educadoras(es), capazes de análise do contexto e das políticas do Estado; o estudo para se recriar pessoal e pedagogicamente;	07 08 09
<b>975.</b> - O planejamento coletivo e interdisciplinar e;	10
<b>976.</b> - As condições dignas de trabalho às(aos) educadoras(es).	11
<b>977.</b> Dentre as especificidades, encontram-se: Escola Ribeirinha, Escola das Ilhas, Escola Quilombola, Escola Indígena, Escola Faxinalense, Escola de Assentamento, Escola Itinerante, Casa Familiar Rural, Escola da Agricultura Familiar e Escola Rururbana.	12 13 14 15 16
<b>a) Escolas de Assentamentos, Itinerantes, ligados à agricultura familiar e rururbana</b>	17 18 19
<b>978.</b> Este é um grupo de escolas localizadas em áreas rurais ou municípios interioranos, em assentamentos, em acampamentos ou no interior dos municípios, ligados, em sua maioria, à agricultura familiar.	20 21 22
<b>979.</b> A Escola de Assentamento é uma Escola Pública do Campo, localizada em assentamentos já conquistados na luta pela Reforma Agrária. São escolas municipais e estaduais que ofertam diferentes modalidades de ensino, algumas com oferta da EJA e formação profissional. As Escolas Itinerantes estão localizadas nos acampamentos do MST em que ainda ocorre a luta pela conquista da terra. A escola intitula-se itinerante em função de que ela acompanha o itinerário das famílias sem-terra acampadas, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos(os) que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária.	23 24 25 26 27 28 29 30 31
<b>980.</b> As Escolas da Agricultura Familiar ou Camponesas são escolas de comunidades ligadas à agricultura familiar, que tradicionalmente se caracterizaram por ser uma escola rural e que se encontram em processo de mudança de nomenclatura e identidade, vinculada à concepção de Educação do Campo. Essas escolas, além das(os) agricultoras(es) familiares, acolhem as(os) meeiras(os), assalariadas(os) rurais, arrendatárias(os), pequenas(os) proprietárias(os) rurais, entre outras(os).	32 33 34 35 36 37 38
<b>981.</b> Por último, as escolas urbanas são aquelas que atendem estudantes de municípios interioranos. Essa definição foi assumida na Políti	39 40

01 ca Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), especificamente para  
02 justificar o transporte escolar para além do intra-campo, levando as(os)  
03 estudantes do campo para as cidades ou pequenos povoados e distritos.

04

#### 05 **b) Escolas das Ilhas e Ribeirinhas**

06

07 **982.** As Escolas das Ilhas e Escolas Ribeirinhas são constituídas por  
08 povos que, na sua maioria, vivem e trabalham na atividade pesqueira, nos  
09 manguezais, no cultivo de ostras, no turismo comunitário, etc. As Escolas  
10 da e na Ilha trazem na sua identidade a valorização dos conhecimentos  
11 tradicionais e a cultura destas comunidades. Buscam fortalecer o vínculo  
12 entre o território e as(os) sujeitas(os). De modo que a vida coletiva contri-  
13 bua na formação da comunidade, no enfrentamento das contradições e  
14 limites, que o viver na ilha seja uma possibilidade de construir melhores  
15 condições de vida no cotidiano. Outra característica das Escolas Ribeiri-  
16 nhas é que elas estão localizadas às margens dos rios paranaenses. Os  
17 conteúdos escolares são possibilidades importantes para que as(os) es-  
18 tudantes fortaleçam seus sentimentos de identidade cultural, valorizando  
19 conhecimentos a partir de experiências vividas no lugar de vida.

20

#### 21 **c) Escolas Faxinalenses – Localizadas em Comunidades Tradicionais**

22

23 **983.** As escolas do campo localizadas nos faxinais são constituídas  
24 por pequenas escolas, em sua maioria multisseriadas. Os faxinais carac-  
25 terizam-se pelo modo de vida e desenvolvimento das(os) sujeitas(os) do  
26 campo às margens de rios, como pescadoras(es), agricultoras(es) tradicio-  
27 nais, fundo de pastos e outros. Esta forma de organização é muito comum  
28 nos municípios de produção agrícola, sobretudo na região central do es-  
29 tado do Paraná. Estas comunidades constituíram-se historicamente como  
30 mecanismo de autodefesa do seu território.

31

#### 32 **d) Escola Indígena**

33

34 **984.** A Escola Indígena está localizada nas terras demarcadas e re-  
35 conhecidas no Paraná. A educação escolar indígena traz dimensões im-  
36 portantes e necessárias, como a dimensão cultural e a língua materna,  
37 garantidas pela legislação vigente. Nas escolas dos anos iniciais do Ensino  
38 Fundamental, as(os) estudantes têm direito a serem alfabetizadas(os) na  
39 língua materna, exigindo a presença de uma/um professora/professor de  
40 língua indígena.

<b>985.</b> A escola parte da compreensão da dimensão formativa da cultura e do espaço sociocultural, da(o) indígena enquanto sujeita(o) capaz de construir e se posicionar sobre a realidade em que vive, capaz de decidir os rumos de sua história. Assim, uma escola precisa garantir qualidade, acesso e permanência a estes povos. Isto passa necessariamente por políticas públicas efetivas e um vínculo concreto com as comunidades.	01 02 03 04 05 06
<b>986.</b> Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, para organizar a escola indígena faz-se necessário considerar: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nestas diretrizes; IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professoras(es) indígenas oriundas(os) da respectiva comunidade. A escola indígena é criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.	07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
<b>e) Escola do Campo Quilombola</b>	23 24
<b>987.</b> Entende-se por Escola Quilombola aquela localizada em território quilombola, que se constitui como um lugar com importância histórica, de transmissão de valores, de conhecimentos, de tradições e respeito à ancestralidade. Entende-se por quilombos:	25 26 27 28
<b>988.</b> I - Os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;	29 30 31 32
<b>989.</b> II - Comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória;	33 34 35 36 37 38
<b>990.</b> III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valo-	39 40

01 rização dos antepassados calcada numa história identitária comum,  
02 entre outros (Resolução CNE/CEB 08/2012/art.3);

03 **991.** IV - Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias  
04 comuns possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valo-  
05 rização dos antepassados calcada numa história identitária. Segun-  
06 do as Diretrizes da Educação Quilombola, art. 9º, a Educação Escolar  
07 Quilombola compreende: I – Escolas quilombolas; II – Escolas que  
08 atendem estudantes oriundas(os) de territórios quilombolas.

09 **992.** Hoje, no Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2024, 11% das  
10 matrículas são em regiões rurais. No entanto, não necessariamente estas es-  
11 colas estão vinculadas à Educação do Campo. Das 5 milhões de matrículas  
12 do meio rural, 418 mil são em escolas localizadas em assentamentos, 302 mil  
13 matrículas em áreas indígenas e 278 mil em comunidades quilombolas. Em  
14 relação às escolas das ilhas ou ribeirinhas, o censo não apresenta uma estatís-  
15 tica. Elas são contabilizadas como localizações diferenciadas, sendo somadas  
16 às estatísticas dos assentamentos, terras indígenas ou comunidades quilom-  
17 bolas. Ou seja, os dados até existem, mas são fragmentados.

18 **993.** Em relação à política paranaense para estas escolas, são inúmeras  
19 as denúncias sobre a atual política educacional promovida por Ratinho Jr e  
20 Roni Miranda. Em diversos casos de fechamento, houve desrespeito ao mar-  
21 co legal que protege escolas do campo, indígenas, quilombolas e das ilhas. O  
22 governador e seu secretário fecharam 45 escolas do campo e suspenderam  
23 as aulas em 121 unidades entre 2000 e 2024. Estas escolas e turmas foram  
24 cessadas sem haver diálogo, análise de impacto e manifestação da comunida-  
25 de escolar para cessação de escolas, cursos ou turmas do campo, indígenas,  
26 quilombolas e de ilhas. Trata-se de uma ação arbitrária do atual governo.

27 **994.** Ratinho Jr e de Roni Miranda têm operado por uma lógica de  
28 reordenamento administrativo e otimização de recursos que, na prática,  
29 ameaça a permanência da escola pública nos territórios rurais e tradi-  
30 cionais. Eles tratam a manutenção ou fechamento de escolas ou turmas  
31 como uma questão de fluxo, matrícula e georreferenciamento. No en-  
32 tanto, as escolas do campo não podem ser reduzidas a números, porque  
33 exercem a função pedagógica, social, cultural e territorial indispensável à  
34 manutenção da vida nestas comunidades. Essa política contribui para o  
35 esvaziamento das comunidades, para o enfraquecimento das identidades  
36 coletivas e para o agravamento das desigualdades educacionais.

37 **995.** No caso do fechamento de escolas do campo, indígenas, qui-  
38 lombolas ou das ilhas, as(os) estudantes são transferidas(os) para áreas  
39 urbanas, o que pode comprometer a identidade destes povos e elevar a  
40 evasão escolar. A Seed opera com uma concepção de política pública que

descola o direito à educação do direito ao território. Para a educação do campo, essa é uma concepção indissociável.

**996.** O Parecer CEE/Bicameral 152/2024, embora trate de um caso específico de cessação temporária em colégio indígena, registra que, para qualquer cessação de escola, curso ou turma do campo, indígena, quilombola e de ilhas, o pedido deve ser precedido de manifestação do órgão normativo competente e protocolado dentro de prazo próprio. O parecer também remete à Lei Federal nº 12.960/2014, segundo a qual o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas deve considerar a justificativa da Secretaria, a análise do impacto da medida e a manifestação da comunidade escolar.

**997.** Isso significa que, mesmo quando a cessação é aprovada em um processo formalmente instruído, a própria documentação estatal confirma a existência de proteção normativa reforçada para essas modalidades e territórios. Em outras palavras, há um marco jurídico que exige cautela, participação social e exame específico de impacto sempre que o poder público pretende interromper a oferta educacional em escolas do campo, indígenas, quilombolas e de ilhas.

**998.** A luta e a resistência para o não fechamento de escolas e turmas do campo, quilombolas, indígenas e das ilhas é a luta contra a violação concreta do direito à educação vinculada ao território, à cultura e à vida comunitária. Quando APP-Sindicato, fóruns, articulações e organizações populares denunciam essas medidas, mobilizam as comunidades e exigem o cumprimento da legislação, elas defendem não só a manutenção física das escolas, mas a permanência das crianças, jovens e adultos(os) em seus espaços de pertencimento, com acesso a uma educação pública socialmente referenciada. Decisões burocráticas tomadas de cima para baixo aprofundam o isolamento, a evasão escolar, o apagamento das identidades coletivas e o enfraquecimento dos próprios territórios; por isso, a organização e a pressão social são condições centrais para enfrentar o desmonte. Nenhuma escola a menos é uma defesa da dignidade, da memória e do futuro dessas comunidades.

### **Propostas:**

**999.** - Ampliar o número de escolas públicas do Campo, turmas e turnos nos diferentes níveis, modalidades e contextos, com atenção especial às escolas em territórios tradicionais – Escolas nas Ilhas, nos territórios faxinalenses, territórios quilombolas, terras indígenas para evitar a nuclearização;

- 01 **1000.** - Garantir concurso público para superar o alto índice de rotati-  
02 vidade das(os) professoras(es);  
03
- 04 **1001.** - Garantia de laboratórios, bibliotecas e outros espaços pedagógicos;  
05
- 06 **1002.** - Fortalecer a identidade da escola do campo e suas/seus sujeitas(os)  
07 nos diferentes contextos e superar a falta de diálogo entre as escolas;  
08
- 09 **1003.** - Garantia de oferta de Transporte Escolar;  
10
- 11 **1004.** - Garantia da oferta da Educação Infantil;  
12
- 13 **1005.** - Organizar os diversos sujeitas(os) coletivas(os) nas articulações  
14 regionais para o trabalho com Educação do Campo na região, aproxi-  
15 mar e fortalecer o vínculo com os sindicatos buscando ampliar e fortala-  
16 cer as ações;  
17
- 18 **1006.** - Ampliar os projetos de extensão das universidades visando for-  
19 mação continuada das(os) educadoras(es), reelaboração PPP, Novas prá-  
20 ticas de Planejamento – através da construção dos Inventários da Real-  
21 dade, com alguns elementos do Experimento das Escolas Itinerantes do  
22 MST – Complexo de Estudos, planejamento coletivo e interdisciplinar;  
23
- 24 **1007.** - Possibilitar estudo das Diretrizes da Educação do Campo, legisla-  
25 ção e textos sobre fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos;  
26
- 27 **1008.** - Reunir o conjunto de teses, dissertações, livros e qualificar as  
28 estruturas das bibliotecas digitais e impressas;  
29
- 30 **1009.** - Garantia da erradicação do analfabetismo entre os povos indí-  
31 genas e quilombolas;  
32
- 33 **1010.** - Garantia da produção de material didático para cada território  
34 etnoeducacional, bem como o desenvolvimento de currículos, conteú-  
35 dos e metodologias para o desenvolvimento da educação indígena e  
36 quilombola, respeitando as especificidades culturais, econômicas, políti-  
37 cas e socioambientais, bem como suas práticas tradicionais e ancestrais;  
38
- 39 **1011.** - Implementação de ações afirmativas para a inclusão de ne-  
40 gras(os), indígenas e quilombolas nos cursos de graduação, pós-gra-

duação lato e stricto sensu;	01
	02
<b>1012.</b> - Garantia da implementação dos territórios etnoeducacionais para o acompanhamento e gestão da educação escolar indígena e quilombola;	03
	04
	05
<b>1013.</b> - Garantia de conteúdos da história e cultura afro-brasileira, quilombola e indígena nos currículos e ações educacionais gerais, fazendo cumprir as Leis 10639/08 e 11645/08;	06
	07
	08
	09
<b>1014.</b> - Oferta de cursos de Formação de Docentes e curso superior específico, em que as(os) educadoras(es) indígenas não precisem ficar o período integral do curso afastadas(os) do convívio em suas respectivas aldeias;	10
	11
	12
	13
	14
<b>1015.</b> - Garantia de atendimento especializado, com a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas indígenas e quilombolas;	15
	16
	17
<b>1016.</b> - Implantação de cursos técnicos em escolas públicas, relacionados principalmente ao desenvolvimento sustentável e questões ambientais, nas escolas indígenas e quilombolas;	18
	19
	20
	21
<b>1017.</b> - Concurso Público específico para a Educação Escolar Indígena;	22
	23
<b>1018.</b> - Garantia de auxílio financeiro às(aos) educadoras(es) que atuam nas escolas indígenas e quilombolas que não morem nas comunidades;	24
	25
	26
<b>1019.</b> - Garantir que o currículo escolar esteja de acordo com a organização social da comunidade escolar, respeitando a cultura e tradições;	27
	28
	29
<b>1020.</b> - Elaboração, junto às comunidades escolares indígenas, das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, que possam nortear uma pedagogia específica, de respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;	30
	31
	32
	33
	34
<b>1021.</b> - Fomentar metodologias diferenciadas com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem adequados à organização da comunidade;	35
	36
	37
<b>1022.</b> - Inclusão do estudo das línguas nativas no Celem, em escolas de municípios que possuam aldeias localizadas em seu território, sendo a disciplina ministrada por educadoras(es) indígenas.	38
	39
	40



## **EIXO VI**

### **DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E IGUALDADE**

**1023.** A LDB, carta magna da educação, coloca entre os princípios da Educação: o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Portanto, é papel da Educação debater a diversidade, a fim de proporcionar a participação e a inclusão de todas e todos, com acesso, permanência e conclusão. Cabe salientar que o papel das educadoras e educadores é de extrema importância nessa construção.

**1024.** É o momento de reafirmar a luta pela educação pública, laica, de qualidade e livre de preconceitos, discriminações e violências, criando assim um ambiente onde todas e todos possam conviver com base na valorização e no respeito às diferenças, sem que isto interfira no seu aprendizado. O grande desafio está em articular as ações e políticas públicas educacionais que perpassam pelas diretrizes curriculares, pelo conteúdo dos livros didáticos e pelas práticas pedagógicas, promovendo uma educação que reconheça e dê visibilidade às diferenças, no combate à desigualdade produzida pelo sexismo, racismo e lgbtfobia, à negação de direitos e exclusão social.

**1025.** A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 foi a pá de cal que faltava para o acirramento da destruição de direitos e os inúmeros retrocessos propostos desde o governo de Michel Temer. Esta política culminou em uma intensa destruição das políticas públicas para mulheres, populações negra e indígena, LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres e homens transexuais) e demais segmentos minoritários em direitos. A onda fascista e a militarização legitimaram o aumento da violência contra tais populações. A eleição de Lula em 2022 foi um respiro e representou a retomada das políticas da diversidade que foram aniquiladas durante o governo Bolsonaro. No entanto, a manutenção de Ratinho Jr para mais um governo não só intensificou as políticas de mercantilização da escola pública, como também ampliou os ataques às políticas de diversidade no estado.

**1026.** No plano nacional, a manutenção de um congresso reacionário, que barra avanços legislativos e confronta o Executivo em pautas de defesa dos direitos humanos, é reveladora do ambiente político dominante.

**1027.** É nesta conjuntura nacional e estadual, de retomada das políticas, de manutenção do reacionarismo e de projetos que assustam pelo seu caráter intervencionista, misógino, preconceituoso e sexista, como é o da militarização das escolas, que nos propomos à construção de uma escola sem machismo, lgbtfobia e racismo.

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

**01 6.1. Por uma escola sem machismo**

02

03 **1028.** Nós, mulheres, somos maioria nas escolas. Somos professoras,  
04 funcionárias, pedagogas, diretoras e estudantes. Pensar uma escola de  
05 qualidade implica reconhecer que este espaço é profundamente marcado  
06 pelo feminino, mas também atravessado por desigualdades estruturais  
07 de gênero. Garantir condições dignas de trabalho, respeito, segurança e  
08 valorização das mulheres é condição essencial para uma educação demo-  
09 crática e emancipadora.

10 **1029.** A educação, historicamente, foi constituída como um dos prin-  
11 cipais espaços de inserção das mulheres no mundo do trabalho. Como  
12 apontam Scott (1991) e Kergoat (1989), a divisão sexual do trabalho atri-  
13 buiu às mulheres funções relacionadas ao cuidado e à reprodução social,  
14 enquanto aos homens foram destinados os espaços de poder e decisão.  
15 Essa lógica permanece presente até hoje.

16 **1030.** Bruschini (2007) já identificava o magistério como um “gueto  
17 feminino”, com altíssima concentração de mulheres — realidade que se  
18 mantém. Dados recentes do Censo Escolar confirmam essa tendência: as  
19 mulheres seguem sendo mais de 80% da força de trabalho na educação  
20 básica, chegando a índices ainda maiores nas redes municipais. No Para-  
21 ná, essa presença é ainda mais expressiva.

22 **1031.** No entanto, essa maioria não se traduz em equidade. As mu-  
23 lheres continuam enfrentando desigualdades salariais, menor acesso a  
24 cargos de liderança e sobrecarga de trabalho, especialmente devido à du-  
25 pla jornada. Dados do IBGE (2023) mostram que as mulheres ainda dedi-  
26 cam quase o dobro de tempo aos afazeres domésticos em comparação  
27 aos homens, impactando diretamente suas trajetórias profissionais.

28 **1032.** Segundo Bruschini (2007), “a estrutura ocupacional do merca-  
29 do de trabalho brasileiro apresenta tendências recorrentes que pouco têm  
30 se alterado nos últimos 30 anos” (Bruschini, 2007). Entre as ocupações, a  
31 autora identifica como “guetos” femininos ocupações em que a média per-  
32 centual de mulheres que desempenham essas atividades ultrapassa os  
33 90%, como o magistério, a enfermagem, a nutrição, a assistência social, a  
34 psicologia, as secretárias, as auxiliares de contabilidade e as caixas.

35 **1033.** Segundo dados do Censo Escolar 2020, 72% do quadro docen-  
36 te da rede estadual no Paraná é formado por professoras, já nas redes  
37 municipais esse percentual sobe para 95%. Percentuais que aumentam  
38 se considerarmos a inclusão das funcionárias de escola, informações  
39 ainda não constantes dos relatórios do Censo Escolar. Entre as(os) estu-  
40 dantes, a composição está equilibrada, sendo que as estudantes são um

pouco menos de 50% de todas as matrículas, sejam elas na rede estadual ou nas municipais.	01 02
<b>1034.</b> Diante desta composição, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado do debate, da construção e desconstrução social do papel da mulher e das pautas constituídas pelo movimento feminista ao longo dos anos e se torna também alvo de disputa constante. Precisamos compreender que as mudanças impostas ao currículo, à organização da escola, às regras e normas, às definições de condutas, trazem imbricadas, a manutenção ou não de definições sociais que vão além do conteúdo programático de cada disciplina, o currículo oculto.	03 04 05 06 07 08 09 10
<b>1035.</b> A exemplo disso, vivenciamos em 2014 a disputa na construção dos planos de educação nacional, estadual e municipais, em que a centralidade do debate saiu do planejamento educacional e centrou na pauta moral e na disputa da presença de conteúdos que tivessem como foco a sexualidade. Fomos acusadas(os) de doutrinar os estudantes, de ensinarmos sexo e não sobre a sexualidade, de incentivarmos a pedofilia e tantos outros absurdos. Vimos pessoas que não vivenciam o cotidiano escolar ocuparem os espaços de elaboração dos planos educacionais, as Câmaras Legislativas combatendo o que chamaram de “ideologia de gênero”, impondo uma retirada nos documentos de qualquer referência a “gênero”, não importando que o termo fizesse menção a gênero literário ou alimentício. Enfim, estava proibido falar de gênero na escola.	11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
<b>1036.</b> Na esteira deste debate, projetos de lei foram apresentados em várias Câmaras Municipais e na Assembleia Legislativa do Estado defendendo a “Escola sem partido”. Alguns desses projetos chegaram a ser aprovados, a exemplo do município de Cascavel e da Assembleia Legislativa do Paraná, sendo, na sequência, considerados inconstitucionais. Mesmo sem aplicação por força de lei, percebemos que a ideologia foi adotada e imposta por pressão social, chegando ao absurdo de termos redes municipais em que, na disciplina de Ciências, foi retirado o conteúdo do sistema reprodutivo do programa.	23 24 25 26 27 28 29 30 31
<b>1037.</b> Ações que visam proibir as abordagens de gênero no sistema educacional são afrontas à democracia e aos objetivos fundamentais expressos na Constituição Federal de 1988, que garante em seu Art. 3º a promoção do bem de todas(os) “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988). A efetivação dessa garantia passa por termos espaços de debate e de desconstrução dos processos discriminatórios construídos ao longo dos séculos. Esses princípios estão presentes na LDB em seu art. 3º, que garante que a escola deve proporcionar:	32 33 34 35 36 37 38 39 40

01 *II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pen-*  
 02 *samento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pe-*  
 03 *dagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. (Brasil, 1988)*  
 04

05 **1038.** A LDB, ademais, determina a inclusão nos currículos escolares  
 06 de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as  
 07 formas de violência contra a criança e à(ao) adolescente, pautada pelo  
 08 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069, de 13 de julho de  
 09 1990). Ainda podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais do  
 10 Ensino Fundamental (1997), que trouxeram a Orientação Sexual como um  
 11 tema transversal, fundamental para a democracia e a cidadania.

12 **1039.** As violências podem se configurar de diversas formas, desde  
 13 as mais explícitas às mais sutis. Em janeiro de 2022, foi publicado um rela-  
 14 tório produzido pela Coalizão Solidariedade Brasil, uma rede formada por  
 15 18 entidades internacionais, com sede na França, que pesquisou no Brasil  
 16 temas relacionados aos direitos humanos e ambientais, focado em três  
 17 eixos: justiça social, ambiental e espaços democráticos. Utilizaram para a  
 18 pesquisa dados publicados pelos órgãos oficiais do governo federal sobre  
 19 racismo e violência policial, violência contra as mulheres, população LGB-  
 20 TQ+, direitos trabalhistas e emprego, segurança alimentar, acesso à terra,  
 21 povos tradicionais, meio ambiente, educação, violência política e liberda-  
 22 de de expressão.

23 **1040.** Do resultado, os dados sobre a violência contra a mulher apon-  
 24 taram que, em 2019, três em cada dez mulheres sofreram algum tipo de  
 25 violência, 1.326 feminicídios foram registrados no Brasil (aumento de 7,1%  
 26 em comparação com 2018), além da ocorrência de um estupro a cada oito  
 27 minutos, 66,6% das vítimas do feminicídio eram negras e, a análise de um  
 28 período mais longo, variando de 2008 a 2018, mostrou que a taxa de ho-  
 29 micídios de mulheres negras cresceu 12,4%, enquanto que diminuiu em  
 30 11,7% para as mulheres “não negras”.

31 **1041.** As mulheres negras, quilombolas e indígenas são as principais  
 32 vítimas nessa sociedade machista e eurocêntrica. 59,4% (2020) dos casos  
 33 de violência doméstica, registrados pela Central de Atendimento à Mulher  
 34 - Ligue 180, referem-se às mulheres negras. A violência contra as mulhe-  
 35 res ocorre em todas as classes sociais, mas, se somada a outras violências  
 36 sociais, ela se intensifica a depender da cor, da raça, da classe social, da  
 37 faixa etária e da orientação sexual.

38 **1042.** No Paraná, a causa da morte das mulheres vítimas da violência  
 39 altera-se a depender da faixa etária. Entre as pessoas idosas, as princi-  
 40 pais causas dos óbitos são sufocamento e uso de objetos cortantes. Entre

as adolescentes e mulheres adultas, a arma de fogo é a principal causa, 01  
 seguida de agressões por objetos cortantes e, entre as crianças e adoles- 02  
 centes até 14 anos, há uma distribuição de causas mais pulverizadas, com 03  
 uma predominância nos estrangulamentos. (Ministério da Saúde - MS/ 04  
 SVS/CGIAE. Sistema de Informações sobre Mortalidade Infantil (SIM), de 05  
 2002 a 2019. As pesquisas constataam o que é percebido em nosso cotidia- 06  
 no, todas estamos sob o risco de sofrermos algum tipo de violência, pelo 07  
 simples motivo de sermos mulheres. 08

**1043.** Um dos indicativos de desigualdade de gênero é o percentu- 09  
 al de mulheres em cargos de liderança. Segundo o IBGE 2021, sobre es- 10  
 tatísticas de gênero, o Brasil é um dos países mais desiguais nesse crité- 11  
 rio. A mulher não tem representatividade no sistema político brasileiro. 12  
 Em 2020, este índice foi de apenas 14,8%, colocando o Brasil na posição 13  
 142 num ranking com 190 países. Localmente, em 2020, foram eleitas 9 14  
 mil vereadoras, representando 16%, frente a 473 mil homens eleitos. As 15  
 vereadoras negras representam apenas 3,5 mil (6,3%). Somos a maioria 16  
 da população, mas, mesmo diante da Lei 12.034/2009, que obriga cota 17  
 de mulheres candidatas por partido ou coligação, as candidaturas pou- 18  
 co ultrapassaram o previsto em lei. A escolha ministerial também privi- 19  
 legia os homens: em 2020, contamos com apenas 2 ministras, frente a 20  
 20 ministros. 21

**1044.** A quantidade de ministras escolhidas para compor a equipe do 22  
 governo federal materializa e escancara o retrocesso imposto às mulheres 23  
 nos últimos anos no Brasil. Em 2016, após o golpe de Estado que tirou do 24  
 poder a primeira mulher eleita presidenta no Brasil, Dilma Rousseff, uma 25  
 das primeiras medidas adotadas pelo ilegítimo governo de Michel Temer 26  
 foi a extinção dos Ministérios: das Mulheres, da Promoção da Igualdade 27  
 Racial, Direitos Humanos e Juventude, atribuindo os cargos de chefia para 28  
 os homens, brancos, acima de 40 anos de idade e, em sua maioria, indi- 29  
 ciados por desvio de recursos públicos. Esta situação foi agravada com 30  
 a chegada ao poder, em 2018, do governo Bolsonaro com sua posição 31  
 ultraconservadora e ultraliberal, contrário à luta das mulheres, expressan- 32  
 do posições públicas misóginas e de apoio ao desmonte institucional das 33  
 políticas que vinham sendo construídas até 2016. 34

**1045.** Como consequência, houve o desmonte das políticas públicas 35  
 que garantiam proteção às mulheres e outros segmentos vulneráveis da 36  
 população. Assim, a pandemia que chegou ao país em 2020 atingiu de for- 37  
 ma mais grave esses segmentos que já vivenciavam situações de violência 38  
 e de vulnerabilidade. O confinamento e o isolamento social fizeram crescer 39  
 os casos de violência doméstica, seja contra as mulheres ou contra as 40

01 crianças e adolescentes. Intensificou o trabalho das mulheres e acarretou  
02 perda de postos de trabalho formal.

03 **1046.** Nós, trabalhadoras(es) da educação, fomos atingidas(os) em  
04 nossa forma de atuação. As(os) funcionárias(os), diretoras(es) e pedago-  
05 gas(os), viram-se obrigadas(os), mesmo sob o risco da contaminação, a  
06 manter o trabalho presencial nas escolas. O governo do Estado transfor-  
07 mou as escolas em espaço de distribuição de produtos que compunham  
08 a alimentação escolar, mantendo a distribuição do leite e a entrega das  
09 atividades escolares. Se, por um lado, essas ações mostravam-se necessá-  
10 rias para a população atendida, de outro, fomos expostas(os), na maioria  
11 dos lugares, sem as condições ideais de proteção e segurança. Em grande  
12 parte das escolas, fomos obrigadas(os) a comprar nossos equipamentos  
13 de segurança e contar com a compreensão das equipes de direção para  
14 montar escalas de trabalho, evitando que estivéssemos diariamente pre-  
15 sencialmente nas escolas. Infelizmente, essa compreensão não foi encon-  
16 trada em todas as direções escolares ou nas chefias dos Núcleos Regio-  
17 nais de Educação, onde algumas/alguns obrigaram o trabalho presencial  
18 diariamente, mesmo não tendo razão para tal.

19 **1047.** Professoras(es), pedagogas(os) e diretoras(es) tiveram que se  
20 reinventar, aprendendo a ministrar aulas à distância. Vimo-nos obriga-  
21 das(os) a adquirir novos equipamentos e a melhorar nossas redes de inter-  
22 net com recursos próprios. Nossa jornada de trabalho foi ampliada, sendo  
23 exigido de nós resultados que não eram possíveis para aquele momento  
24 e com a forma de aula que tínhamos disponível. Deparamo-nos com uma  
25 nova forma de trabalhar, rimos, choramos, adoecemos, nos sentimos es-  
26 gotadas(os), mas não foi só isso que mudou. Ter que fazer o trabalho das  
27 nossas casas rompeu a fronteira entre o público e o privado, misturou os  
28 tempos e espaços e nos vemos tendo que atender tudo ao mesmo tempo.

29 **1048.** As nossas muitas jornadas aconteciam todas ao mesmo tempo.  
30 Atendemos as(os) estudantes, nossas(os) filhas(os) que também estudavam  
31 na forma remota, organizamos os espaços da casa para que todas(os) pu-  
32 dessem trabalhar, garantimos as tarefas domésticas e os cuidados. As esta-  
33 tísticas de gênero divulgadas em 4 de março de 2021 pelo Instituto Brasileiro  
34 de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, em 2020, as mulheres dedi-  
35 caram 21,4 horas aos afazeres domésticos semanais, enquanto os homens  
36 dedicaram apenas 11 horas. Estas atividades domésticas, ou trabalho não  
37 pago, são consideradas pela ONU (2020) um fator extremamente impor-  
38 tante para a situação de desigualdade enfrentada por meninas e mulheres.

39 **1049.** Outro elemento importante para nossa reflexão são as nossas  
40 condições de trabalho e de avanço nas carreiras. De acordo com o Censo

Escolar, na Educação (2020) também temos essa perversidade, educadores 01  
 homens ganham, em média, 25% a mais que as mulheres. Apesar de divi- 02  
 direm a mesma tabela salarial, a maioria dos homens não enfrenta a dupla 03  
 jornada, tendo reflexos na carga horária e nas oportunidades de qualifica- 04  
 ção que, muitas vezes, as educadoras são forçadas a abandonar. Estamos 05  
 com as responsabilidades sobre a criação das(os) filhas(os), a organização da 06  
 casa, o trabalho na escola, enquanto aos homens está reservado apenas o 07  
 trabalho na escola, o remunerado. Essa desconstrução de papéis, em que a 08  
 mulher é a grande responsável pelas(os) filhas(os) e o homem pelo sustento 09  
 do lar, é um passo para uma educação transformadora. Na pandemia, ficou 10  
 muito mais acentuada a sobrecarga das professoras e o cansaço mental. 11

**1050.** Conforme o Mapa da Desigualdade (2020), com base nos dados 12  
 da RAIS-MTE/2018, historicamente, homens brancos perpetuam-se no topo 13  
 da pirâmide econômica e as mulheres brancas e negras seguem sendo pagas 14  
 inferiormente pelas mesmas funções, lembrando que as mulheres negras so- 15  
 frem a dupla desigualdade nos salários, por serem mulheres e serem negras, 16  
 ganhando menos do que os homens brancos, mulheres brancas e homens 17  
 negros. No Brasil, as mulheres negras ganham menos da metade do salário 18  
 dos homens brancos. Mulheres negras compõem ainda a maior parcela de 19  
 mães solo no Brasil. A visão sexista condiciona às mulheres o papel de cuida- 20  
 doras do lar e da família, excluindo-as muitas vezes do trabalho externo e das 21  
 relações com atividades tidas como masculinas, como os cargos de decisão e 22  
 de direção nas escolas, empresas e a participação na política. 23

**1051.** Os dados referentes a 2024 e 2025 evidenciam que a experi- 24  
 ência laboral das mulheres permanece marcada por uma “dupla carga” 25  
 invisível, onde o progresso na inserção profissional não se traduziu em 26  
 uma distribuição justa das responsabilidades domésticas. A desigualdade 27  
 vai além do tempo dedicado ao trabalho formal, englobando as atividades 28  
 realizadas antes e após esse período. No Brasil, as mulheres dedicam, em 29  
 média, 9,8 horas a mais por semana ao trabalho de cuidados não remune- 30  
 rados em comparação aos homens (dados consolidados em 2025). 31

**1052.** Essa carga é ainda mais acentuada para as mulheres negras, 32  
 que chegam a dedicar até 22,4 horas semanais a tarefas domésticas e 33  
 de cuidado, quase o dobro da média masculina. Nesse contexto, há um 34  
 reconhecimento da invisibilidade econômica relacionada ao trabalho fe- 35  
 minino; estima-se que o valor do cuidado não remunerado realizado por 36  
 mulheres equivaleria a 13% do PIB brasileiro se fosse monetizado. 37

**1053.** A disparidade salarial em 2025 é evidente no ambiente de tra- 38  
 balho: conforme o Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS), as mu- 39  
 lheres em empresas privadas recebem 21,2% menos que os homens. Nes- 40

01 se aspecto, o Marco Simbólico indica que, em 2026, os cálculos baseados  
02 nos dados de 2025 mostraram que as brasileiras trabalharam “de graça”  
03 até o dia 21 de março; ou seja, precisariam realizar quase 80 dias adicio-  
04 nais de trabalho para alcançar o rendimento anual médio dos homens.

05 **1054.** O acúmulo de funções gera uma crise sem precedentes rela-  
06 cionada ao esgotamento: pesquisas de 2025 indicam que 49% das mulhe-  
07 res estão afetadas por Burnout. Além disso, cerca de 29% das mulheres  
08 relatam dificuldade em se desconectar do trabalho devido à sobrecarga  
09 nas tarefas domésticas após o horário comercial.

10 **1055.** Apesar do aumento na presença feminina em cargos decisó-  
11 rios (chegando a 28,8% na liderança global em 2025), a estrutura da jorna-  
12 da laboral ainda desconsidera que a base do sistema econômico depende  
13 do trabalho doméstico não remunerado desempenhado pelas mulheres.  
14 A transição para modelos híbridos e remotos entre 2024 e 2025 prometia  
15 liberdade; no entanto, os dados recentes indicam que essa flexibilidade  
16 frequentemente se revela uma “arma” de dois gumes”.

17 **1056.** Embora o “home office” elimine deslocamentos físicos, ele des-  
18 foca as fronteiras entre vida profissional e pessoal, resultando no fenôme-  
19 no da “jornada onipresente”. Dados de 2025 do DIEESE e consultorias de  
20 recursos humanos mostram que as mulheres trabalhando remotamente  
21 utilizam cerca de 70% do tempo economizado no deslocamento para re-  
22 alizar atividades domésticas ou cuidados com filhas(os) e idosas(os). Uma  
23 pesquisa realizada em 2024 revelou que mulheres envolvidas em traba-  
24 lhos remotos são interrompidas até 40% mais vezes do que os homens  
25 durante suas jornadas para lidar com questões familiares.

26 **1057.** A flexibilização da jornada sem políticas adequadas (como cre-  
27 ches e divisão equitativa das tarefas) não representa uma solução real  
28 para as demandas femininas; trata-se apenas de uma alteração no cená-  
29 rio atual. Em consequência disso, trabalhar remotamente frequentemen-  
30 te implica para as mulheres exercer suas funções simultaneamente em  
31 dois ambientes distintos, elevando o risco de problemas mentais.

32 **1058.** Dessa forma, o direito à desconexão torna-se um tema central  
33 para discussão em 2026, visto que celulares e computadores transforma-  
34 ram os lares numa extensão contínua dos locais de trabalho.

### 35 **6.1.1. Violência contra as mulheres: permanências e atualizações**

36  
37  
38 **1059.** Os dados apresentados no texto acima seguem, infelizmen-  
39 te, atuais em sua essência. O Brasil continua registrando altos índices  
40 de violência de gênero.

- 1060.** Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2025, mais de 1.568 feminicídios são registrados por ano. A maioria das vítimas são mulheres negras. Neste sentido, a violência doméstica permanece como principal forma de agressão. Aqui também deve constar que há crescimento da violência psicológica e digital.
- 1061.** Esses dados dialogam diretamente com os apresentados anteriormente, que já evidenciavam o caráter estrutural e racializado da violência no Brasil. As mulheres negras, indígenas e periféricas seguem sendo as mais atingidas, revelando a intersecção entre gênero, raça e classe.
- 1062.** Na tentativa de dar um basta a essa situação de violência, o governo federal lançou em agosto de 2023 o Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios. O Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios representa uma das principais iniciativas recentes de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil. Ele parte do reconhecimento de que o feminicídio não é um fenômeno isolado, mas o resultado extremo de um ciclo contínuo de violências. Por isso, propõe uma atuação integrada e intersetorial, envolvendo União, estados e municípios; e tem como principais eixos a prevenção, a proteção, a responsabilização e produção de dados e monitoramento:
- 1063.** - a prevenção busca atuar nas causas estruturais da violência, incluindo ações educativas, campanhas de conscientização e promoção da igualdade de gênero. Aqui, a escola ocupa papel central, sendo reconhecida como espaço estratégico para transformação cultural;
- 1064.** - a proteção à mulher que sofre violência com a ampliação e fortalecimento da rede de atendimento, incluindo Casas da Mulher Brasileira, os Centros de Referência, as Delegacias Especializadas e os Canais como o Ligue 180;
- 1065.** - a responsabilização tem como ação o aprimoramento das respostas do sistema de justiça, garantindo maior efetividade na punição dos agressores e proteção das vítimas;
- 1066.** - já a produção de dados e monitoramento busca a melhoria na coleta e análise de dados sobre violência, permitindo políticas mais eficazes e baseadas em evidências.
- 1067.** O Pacto também incentiva a criação de planos estaduais e municipais, reforçando a necessidade de ações articuladas e contínuas. Para a educação, isso significa uma convocação direta: a escola não pode se omitir. Ela é parte fundamental na prevenção da violência.
- 1068.** Outras ações que buscam garantir o direito das mulheres e a prevenção contra a violência que sofrem no dia a dia na sociedade brasileira são:

- 01 a) a Lei de Igualdade Salarial (Lei 14.611/2023), que procura garantir  
02 salários iguais para homens e mulheres que exercem a mesma  
03 função, com mecanismos de transparência e fiscalização;
- 04 b) a Lei 14.994/2024 agrava a pena de feminicídio, imputando ao fe-  
05 minicídio como um crime independente e intensifica as penalida-  
06 des por atos de violência contra mulheres;
- 07 c) a Lei 15.125, de 24 de abril de 2025, que disciplina o Monitora-  
08 mento Eletrônico e Botão do Pânico. Esta nova legislação aprimora  
09 a utilização de tornozeleiras eletrônicas para agressores e tor-  
10 na o “botão do pânico” mais acessível, visando oferecer proteção  
11 imediata às vítimas;
- 12 d) a Lei 14.847/2024 garante às mulheres vítimas de violência o di-  
13 reito a atendimento em salas privativas, individualizadas e com  
14 privacidade no SUS e salas exclusivas por policiais treinados, pre-  
15 ferencialmente do sexo feminino;
- 16 e) a Lei 14.674/2023 instituiu o auxílio-aluguel para mulheres vítimas  
17 de violência doméstica em situação de vulnerabilidade. Este be-  
18 nefício é concedido por ordem judicial, com foco em vítimas que  
19 precisam deixar o lar para garantir sua segurança;
- 20 f) a Lei 15.177/2025, sancionada em julho de 2025, estabelece a  
21 reserva mínima de 30% das vagas em conselhos de administra-  
22 ção de empresas estatais, sociedades de economia mista e suas  
23 subsidiárias para mulheres, com implementação gradual em três  
24 anos. A lei também exige que 30% dessa cota seja ocupada por  
25 mulheres negras ou com deficiência;
- 26 g) a Lei 14.601/2023, que assevera sobre o Bolsa Família para mu-  
27 lheres em situação de vulnerabilidade e violência, determina que  
28 o pagamento seja feito preferencialmente à mulher responsável  
29 familiar, reforçando o combate à fome e desigualdade. Mulheres  
30 gestantes, nutrizes ou com dependentes até 18 anos possuem  
31 adicionais de valor no benefício;
- 32 h) a Lei 15.334/2026, sancionada em janeiro de 2026, instituiu o  
33 dia 17 de outubro como o Dia Nacional de Luto e de Memória às  
34 Mulheres Vítimas de Feminicídio. A data objetiva dar visibilidade,  
35 conscientizar sobre a violência de gênero e reforçar o combate a  
36 esse crime no Brasil, homenageando as vidas perdidas;
- 37 i) a Lei do Acompanhante (Lei nº 14.737/2023), que amplia o direito  
38 das mulheres a ter uma pessoa de sua livre escolha acompanhando  
39 atendimentos em serviços de saúde públicos ou privados, sem  
40 necessidade de aviso prévio.

<b>1069.</b> Com a luta das mulheres por direitos e a ampliação da rede de proteção, foi vislumbrada a retomada de políticas de saúde da mulher no Brasil. Essa retomada tem sido marcada por uma série de leis e medidas sancionadas entre 2023 e 2026, com foco na integralidade do atendimento, prevenção de doenças e combate à violência. O Ministério da Saúde definiu a saúde da mulher como prioridade absoluta, com ações que envolvem a rede pública (SUS) e privada. A retomada das políticas de saúde visa o fortalecimento das iniciativas voltadas à saúde sexual e reprodutiva, abrangendo métodos contraceptivos, pré-natal e atendimento integral às vítimas de violência sexual, tais como:	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
a) reconstrução mamária no SUS (2025): Ampliação do direito à cirurgia plástica reparadora da mama pelo SUS. A reconstrução passa a ser garantida não apenas para casos de câncer, mas também para mulheres que sofreram mutilações por outras doenças, traumas ou para recuperação funcional/estética, garantida em até 30 dias após liberação médica;	11 12 13 14 15 16
b) carretas da Saúde da Mulher (2025): Atuação das “Carretas da Saúde da Mulher” para rastreamento e diagnóstico precoce, incluindo mamografia, ultrassonografia e biópsias;	17 18 19
c) assistência no Climatério e Menopausa (2025/2026): Instituição de políticas voltadas ao suporte emocional, orientações e tratamento gratuito durante o climatério e menopausa;	20 21 22
d) saúde mental e Tratamento de Dependência (2025): Sancionada lei que garante assistência a mulheres usuárias e dependentes de álcool e outras drogas;	23 24 25
e) prevenção ao câncer (2025): Ampliação do acesso a exames de mamografia e detecção precoce de câncer de colo de útero no SUS;	26 27
f) reconstrução dentária (2025): Instituição de ações para reconstrução dentária gratuita no SUS para vítimas de violência doméstica;	28 29
g) Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Mulheres (PNAISM): Reafirmada pelo Ministério da Saúde como a diretriz principal;	30 31 32
h) Novo PAC Saúde: visa estruturar a rede de saúde para o atendimento da mulher, com previsão de 150 carretas de atendimento circulando até 2026.	33 34 35
<b>1070.</b> Já os Pactos Brasil no Enfrentamento ao Feminicídio de 2023 e 2026 trazem iniciativas cuja meta é coordenar ações entre os três poderes da República (Executivo, Judiciário e Legislativo) junto à sociedade civil para prevenir crimes contra as mulheres e punir infratores através de campanhas educativas focadas na mobilização masculina.	36 37 38 39 40

01 **1071.** Neste contexto de muita luta e defesa dos direitos das mulhe-  
 02 res, foi também constituída a agenda “Março das Mulheres” que fomentou  
 03 uma série de políticas públicas focadas em autonomia econômica, saúde  
 04 e enfrentamento à violência, com orçamento estruturado. Neste, o gover-  
 05 no destacou que as ações de 2026 visam garantir que o enfrentamento à  
 06 violência de gênero seja uma “causa de estado” e uma responsabilidade  
 07 social, indo além da esfera das mulheres, trazendo aos homens a reflexão  
 08 e a responsabilidade.

09 **1072.** Nesta conjuntura, a escola é colocada como um espaço de dis-  
 10 puta e resistência. Nos últimos anos, temas como gênero e sexualidade  
 11 foram alvo de ataques, censura e desinformação, especialmente com o  
 12 avanço de pautas reacionárias.

13 **1073.** Mesmo diante disso, a Constituição Federal de 1988, a LDB  
 14 (1996) e os marcos de direitos humanos garantem o direito à educação para  
 15 a igualdade, à liberdade de ensinar e ao pluralismo de ideias. Portanto, falar  
 16 sobre gênero na escola é cumprir a legislação e proteger estudantes.

17

## 18 **6.1.2. Violência e machismo no cotidiano escolar**

19

20 **1074.** O ambiente escolar reproduz, muitas vezes, as violências  
 21 da sociedade:

- 22 - assédios e abusos entre estudantes;
- 23 - linguagem sexista e preconceituosa;
- 24 - naturalização de comportamentos machistas;
- 25 - invisibilização de meninas e mulheres.

26 **1075.** Muitas(os) estudantes encontram na escola o único espaço  
 27 possível de acolhimento diante de situações de violência. Isso exige pre-  
 28 paro, sensibilidade e compromisso das(os) profissionais da educação.

29 **1076.** É fundamental explicitar que a violência de gênero no ambien-  
 30 te escolar não se restringe às relações entre estudantes, mas atinge de  
 31 forma direta e cotidiana as educadoras. Professoras, funcionárias, peda-  
 32 gogas e gestoras também são alvo de assédio moral, psicológico e sexual  
 33 dentro das escolas, muitas vezes praticados por colegas homens, equipes  
 34 gestoras e até por estruturas institucionais que silenciam, deslegitimam  
 35 ou invisibilizam essas denúncias.

36 **1077.** Esse cenário agrava-se de forma preocupante nas escolas cí-  
 37 vico-militares, onde a lógica hierárquica e autoritária, aliada a uma cultu-  
 38 ra historicamente masculina e disciplinadora, tem produzido ambientes  
 39 ainda mais hostis às mulheres. Há inúmeros relatos de constrangimen-  
 40 tos, controle sobre corpos e comportamentos, falas misóginas, além de

práticas que dificultam ou impedem a denúncia por parte das educadoras e estudantes. 01  
02

**1078.** Além disso, é necessário denunciar que o próprio Estado tem operado mecanismos de punição indireta contra as mulheres trabalhadoras da educação. Um exemplo evidente é o tratamento dado às professoras que necessitam de afastamentos por saúde. São majoritariamente as mulheres que recorrem a atestados médicos, não por fragilidade, mas porque acumulam a chamada “política do cuidado”: são responsáveis pelas(os) filhas(os), pelas(os) idosas(os), pela organização da vida doméstica e, muitas vezes, pelo cuidado de familiares adoecidas(os). Ainda assim, essas mesmas mulheres são penalizadas, questionadas e estigmatizadas, revelando uma profunda injustiça de gênero nas relações de trabalho. 03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12

**1079.** Ao mesmo tempo, é importante registrar que a luta das mulheres tem produzido avanços significativos. A possibilidade de aprovação da lei que tipifica e combate a misoginia representa um marco importante no reconhecimento da violência contra as mulheres como problema estrutural. Essa conquista fortalece a possibilidade de enfrentamento institucional às práticas misóginas, inclusive no ambiente escolar, e reafirma que a violência contra mulheres — seja ela simbólica, verbal, psicológica ou física — não pode ser naturalizada. 13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

**1080.** Dessa forma, discutir uma escola sem machismo implica reconhecer que as violências atingem tanto estudantes quanto educadoras, e que o enfrentamento exige responsabilização do Estado, transformação das estruturas institucionais e garantia de condições dignas de trabalho, respeito e proteção para todas as mulheres. 21  
22  
23  
24  
25  
26

### **6.1.3. Expansão das escolas cívico-militares**

 27

**1081.** É fundamental analisar também políticas educacionais que caminham em sentido contrário a uma educação emancipadora. A expansão das escolas cívico-militares no Brasil, e de forma bastante significativa no estado do Paraná, traz preocupações importantes do ponto de vista das relações de gênero. Esse modelo, baseado na disciplina rígida, hierarquia e lógica militar, tem sido acompanhado por denúncias recorrentes de assédio, constrangimentos, violência verbal e práticas autoritárias, especialmente direcionadas a alunas e educadoras. 28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36

**1082.** Relatos de comunidades escolares indicam que a presença militarizada nesses espaços pode reforçar padrões machistas, silenciar denúncias e dificultar a construção de ambientes seguros e acolhedores para meninas e mulheres. Além disso, a lógica de controle sobre 37  
38  
39  
40

01 corpos, comportamentos e vestimentas frequentemente recai de for-  
 02 ma mais intensa sobre as estudantes, reproduzindo desigualdades his-  
 03 tóricas de gênero.

04 **1083.** Dessa forma, a ampliação das escolas cívico-militares deve ser  
 05 compreendida criticamente, uma vez que pode representar um retroces-  
 06 so no enfrentamento à violência de gênero e na construção de uma edu-  
 07 cação democrática, plural e baseada nos direitos humanos.

08 **1084.** A escola é um espaço de disputa, mas também de transforma-  
 09 ção. É fundamental enfrentar práticas machistas, promover o respeito e  
 10 garantir acolhimento às vítimas de violência.

11

#### 12 **6.1.4. Nossa luta é por uma escola sem machismo**

13

14 **1085.** É necessário que a escola reflita sobre a violência contra a mu-  
 15 lher, em especial as violências sexuais que ocorrem dentro e fora da es-  
 16 cola. No ambiente da escola, são comuns relatos de tentativa de assédio  
 17 por parte dos meninos sobre as meninas. São beijos e toques indesejados  
 18 e forçados, é uma linguagem depreciativa e preconceituosa, tentativas e  
 19 execução de estupros, enfim, são homens que agem sobre os corpos das  
 20 mulheres e as tratam como suas propriedades. Muitas destas ações são  
 21 naturalizadas no ambiente escolar e permitem reafirmar o estereótipo  
 22 preconceituoso do “macho dominador sobre a fêmea que se oferece”.

23 **1086.** Por sua vez, a violência fora do ambiente escolar, ainda que  
 24 por muitas vezes escape do campo de ações diretas da escola, sendo limi-  
 25 tada sua capacidade de acompanhamento, pode envolver a escola indire-  
 26 tamente. Tentativas ou ocorrências de abusos e estupros de estudantes,  
 27 por exemplo, fora dos limites dos centros de ensino, atingem meninas que  
 28 são parte do cotidiano escolar e que, muitas vezes, veem na escola a única  
 29 instituição do aparelho estatal à qual têm acesso e de quem podem espe-  
 30 rar ajuda. A escola emerge, assim, como primeira mediadora nesses ca-  
 31 sos, mesmo porque nem sempre a vítima conhece outras(os) adultas(os)  
 32 ou autoridades a quem recorrer. Estima-se que apenas 10% das vítimas  
 33 de abuso sexual, em casa ou fora dela, denunciam a agressão, e destas,  
 34 poucas são as que procuram atendimento médico.

35 **1087.** Na escola aprende-se a ouvir, a calar, a falar, a sentar, a se  
 36 comportar. Ainda é comum muitas(os) professoras(es) atribuírem nota ao  
 37 “comportamento” das(os) estudantes. Todas(os) são treinadas(os) para  
 38 que se reconheça o que é considerado “bom e decente” e se rejeite o que  
 39 é tido como “indecente”. O currículo assume papel fundamental nessas  
 40 construções. As práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras bana-

lizadas, precisam ser alvo de atenção e da desconfiança, ou seja, daquilo que é considerado “natural”. Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual é o sentido que as(os) estudantes dão ao que aprendem. Atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que a linguagem e o modo de ser carregam e instituem, são tarefas essenciais da escola e de suas/seus educadoras(es) na superação das desigualdades.

**1088.** É importante a escola estar atenta, uma vez que as(os) estudantes que passam por abusos por vezes apresentam marcas profundas e sequelas que as(os) acompanham ao longo de seu percurso escolar. Alguns comportamentos apresentados pela(o) estudante violentada(o) chegam eventualmente a ser indícios desse tipo de experiência, sendo essencial que a escola monitore e esteja atenta a qualquer anormalidade percebida.

**1089.** Outra questão que precisa ser mais bem refletida no ambiente escolar diz respeito à sexualidade e à identidade de gênero. Ao exemplificar a família com base no par heterossexual, em que o homem é o provedor e a mulher a cuidadora, é preciso que estes exemplos sejam confrontados com a diversidade de arranjos familiares observados na sociedade contemporânea, influenciada pelo impacto dos divórcios, adoções, casamentos homoafetivos e múltiplas formas de coabitação, sem falar das novas tecnologias reprodutivas.

**1090.** Uma escola sem machismo pressupõe organizar o currículo escolar de tal forma que se consiga romper com a lógica da reprodução capitalista e dos valores por ela impostos e inculcados. Temos que pensar e praticar a educação associada à questão de gênero. Embora educadoras e educadores digam que não façam distinção entre os gêneros, as relações de poder, e neste caso o poder masculino, perpassam e são reproduzidas em toda a organização do trabalho pedagógico e na estrutura da escola. Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, espaços escolares, são, seguramente, lugares das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e de classe, constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores e reprodutores.

**1091.** Construir uma escola sem machismo é enfrentar estruturas históricas de desigualdade, é construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

**1092.** É compreender que o currículo, as práticas pedagógicas, a linguagem e a organização escolar não são neutros.

**1093.** Significa transformar a escola em um espaço de igualdade, respeito, diversidade e emancipação.

01 **Propostas:**

02

03 **1094.** - Fortalecer a escola como espaço de debate crítico sobre gênero e direitos humanos;

05

06 **1095.** - Integrar ações educativas ao Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios;

08

09 **1096.** - Criar coletivos e espaços permanentes de discussão sobre gênero nas escolas;

11

12 **1097.** - Desenvolver campanhas educativas sobre violências, inclusive digital;

14

15 **1098.** - Garantir formação continuada sobre gênero e diversidade para profissionais da educação;

17

18 **1099.** - Criar protocolos de acolhimento e encaminhamento de casos de violência;

20

21 **1100.** - Promover divisão igualitária de tarefas no ambiente escolar;

22

23 **1101.** - Incentivar a participação das mulheres nos espaços de decisão;

24

25 **1102.** - Revisar práticas curriculares que reproduzem desigualdades.

26

27

**Referências:**

28

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

29

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996.

30

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990.

31

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Pacto Nacional de Prevenção aos Feminicídios.** Brasília, 2023.

32

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, 2007.

33

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024.**

34

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** 2023.

35

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. 1989.

36

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. 1991.

37

ONU Mulheres. Relatórios sobre trabalho doméstico e desigualdade de gênero. 2020.

38

COALIZÃO SOLIDARIEDADE BRASIL. Relatório sobre direitos humanos e ambientais no Brasil. 2022.

39

**6.2. Por uma Escola sem LGBTifobia**

40

**1103.** Diante do contexto social machista e LGBTifóbico, presente no Brasil e das inúmeras dificuldades no acesso adequado a direitos e políticas públicas à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mu-

Iheres transexuais, homens trans, queers e intersexuais (LGBTQIA+), é fundamental que o Estado atue como mediador na defesa e promoção de direitos, com seu papel de diagnosticar situações de vulnerabilidade, planejar, financiar e executar estas políticas. Para que elas se tornem efetivas e permanentes, visando a qualidade de vida e desenvolvimento dessa população.

**1104.** É necessário que as(os) sujeitas(os) LGBTQIA+ tornem-se ativas(os) e autônomas(os), agindo politicamente para combater a opressão de que são vítimas e, desta forma, transformar esta realidade contando com educadoras(es) comprometidas(es) e preparadas(os). Na conjuntura atual, é grande a necessidade de reconhecimento da vida social e política, exigindo um trabalho de autoafirmação da população para, com isso, fortalecer a luta e elaboração de mecanismos contra LGBTQIAfobia e defesa da liberdade sexual e de gênero. Muitas famílias e educadoras(es) encaram os casos de agressões psicológicas na escola de forma naturalizada, o que exclui cada vez mais estudantes das escolas brasileiras. O combate à LGBTQIAfobia e a formação das(os) profissionais da educação são fundamentais para a permanência da comunidade LGBTQIA+ na escola e para a formação adequada para o mercado de trabalho, garantindo assim, uma vida digna e com oportunidades de trabalho formal.

**1105.** Todos os casos de violência e agressão (verbal e física) motivada pelo gênero, identidade ou expressão de gênero, orientação sexual, raça, cor, etnia não devem ser tratados de forma simplista e corriqueira no cotidiano escolar, devem ser denunciados e tratados de maneira que as(os) envolvidas(os) e a família sejam responsabilizadas(os) pelos atos cometidos. A escola é um espaço privilegiado para a ampliação de conhecimento e, em consequência, para o respeito às diferenças. É lamentável o uso do debate de Direitos Humanos na escola como ideologia distorcida por segmentos reacionários da nossa sociedade, dificultando o entendimento real sobre as pautas, debates e inviabilizando ainda mais a comunidade LGBTQIA+.

**1106.** A APP-Sindicato entende que as(os) estudantes, sem distinção, devem ter a educação de qualidade garantida, recebendo tratamento igualitário e proteção contra preconceitos de qualquer tipo. No ambiente escolar e na sociedade em geral, buscamos o respeito para todas as especificidades da população LGBTQIA+, o debate de gênero e sobre a orientação sexual.

**1107.** Por discriminação entende-se como diferenciação, distinção, restrição, entre outros, de direitos das pessoas com base em critérios injustificados ou injustos. Segundo Walter Ceneviva: (...) o ato de discriminar

01 consiste em ação dolosa do agente depreciando alguém, ao tratá-lo dife-  
02 renciadamente, em função de sua raça, cor, etnia, religião, sexo, procedên-  
03 cia nacional e outros. A discriminação corresponde sempre a uma exteriori-  
04 zação intencional de vontade do agente, por ação ou omissão, recusando  
05 ou impedindo o exercício regular do direito pela pessoa discriminada.

06 **1108.** É essencial que o trabalho das(os) educadoras(es) e funcioná-  
07 rias(os) no ambiente escolar, seja de combate à violência LGBTQIAfóbica.  
08 A Constituição Federal, no seu art. 3º, que define, entre os objetivos fun-  
09 damentais da República Federativa do Brasil, está a promoção do “bem  
10 de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer  
11 outras formas de discriminação”. Já no art. 206, há a garantia de acesso  
12 e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e  
13 divulgar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

14 **1109.** A LDB, no art. 3º, acrescenta aos princípios que devem basear  
15 o ensino, o respeito à liberdade e apreço à tolerância. No ECA, afirma-se o  
16 direito de toda criança e adolescente à liberdade, incluída a liberdade de  
17 opinião e expressão.

18 **1110.** Do ponto de vista curricular, as Diretrizes Curriculares Nacio-  
19 nais, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e En-  
20 sino Técnico, têm recomendações para trabalhar os temas que abordam  
21 gênero e sexualidade, como parte da formação cidadã. Os princípios cur-  
22 riculares, trazem os conceitos de construção de “novas formas de socia-  
23 bilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o  
24 rompimento de diferentes formas de dominação”, e de articulação entre  
25 os componentes curriculares e as diversas áreas de conhecimento.

26 **1111.** A verdadeira concepção de Direitos Humanos passa pela escola,  
27 e esta deve agregar os temas relativos a gênero e sexualidade, identidade  
28 de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiên-  
29 cia, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrenta-  
30 mento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência.

31 **1112.** Entre inúmeros documentos educacionais em Direitos Hum-  
32 nos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, podemos destacar o  
33 direito à educação sem discriminação por orientação sexual ou identidade  
34 de gênero, estabelecido nos Princípios de Yogyakarta (2007). Toda con-  
35 quista e luta das políticas educacionais que ocorreram desde 2003 no Bra-  
36 sil, dão-nos respaldo para que o debate de gênero seja realizado.

37 **1113.** O novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-  
38 2036, define as diretrizes educacionais brasileiras, mas a ausência explícita  
39 das agendas de gênero, sexualidade e da população LGBTQIA+, demons-  
40 tra o quanto precisamos avançar nessas pautas. O texto final, não mencio-

na termos como “gênero”, “orientação sexual” ou a população LGBTQIA+, 01  
 distanciando-se de deliberações anteriores da Conferência Nacional de 02  
 Educação. Isso representa um retrocesso nos direitos humanos e falha 03  
 em garantir proteção contra violências e discriminação nas escolas. 04

**1114.** Apesar da ausência de termos específicos, o PNE aprovado ins- 05  
 titui a equidade como eixo transversal, com metas para reduzir desigual- 06  
 dades na educação básica entre grupos sociais, raciais e regionais, além 07  
 de destacar o combate à violência e ao “bullying”. 08

**1115.** O plano 2026-2036 estabelece 19 objetivos e 73 metas, com 09  
 foco na universalização da educação infantil, ampliação da escola em tem- 10  
 po integral (50% das escolas até 2036) e aumento do investimento público 11  
 em educação, que deve chegar a 10% do PIB ao final da década. Em suma, 12  
 o novo PNE foca em metas amplas de financiamento e acesso, mas deixa 13  
 a pauta LGBTQIA+ fora das estratégias explícitas, gerando embates sobre a 14  
 proteção e diversidade nas escolas para o próximo decênio. 15

**1116.** Portanto, é necessário de todas(os) nós, trabalhadoras(es) em 16  
 educação, o empenho na superação das desigualdades educacionais e 17  
 formas de preconceito, garantindo as(aos) sujeitas(os) LGBTQIA+ das nos- 18  
 sas escolas, a convivência e o respeito, livres de qualquer tipo de violên- 19  
 cia. Isso inclui falar abertamente com estudantes sobre a diversidade que 20  
 compõe a nossa escola. 21

**1117.** Após o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma, no governo 22  
 golpista de Michel Temer e, principalmente, no governo de Jair Bolsonaro 23  
 (PL), os ataques à comunidade LGBTQIA+ intensificam-se com falsas infor- 24  
 mações sobre ideologia de gênero. Os ataques baseados em “fake news”, 25  
 nos meios de comunicação, com cortes em verbas públicas destinadas à 26  
 comunidade LGBTQIA+, contribuíram para o retrocesso das políticas pú- 27  
 blicas e combate às precariedades em que a população LGBTQIA+ vive. 28

**1118.** Em 2018, “Ninguém solta a mão de ninguém.” foi o tema utiliza- 29  
 do pelos movimentos sociais, após o resultado das eleições presidenciais. 30  
 A frase traz consigo o sentido de cuidado, de proteção e solidariedade, 31  
 necessários para a superação do terror e do medo trazidos pelo discurso 32  
 de ódio e violência, utilizados publicamente pelo ex-presidente e seus/ 33  
 suas aliadas(os). 34

**1119.** Além da ampla retirada de direitos sociais, com o sucateamen- 35  
 to das políticas públicas, reformas de destruição dos direitos trabalhistas 36  
 e previdenciários, houve um grande avanço do reacionarismo e funda- 37  
 mentalismo. As manifestações de LGBTQIAfobia ganharam força e fizeram 38  
 aumentar os índices de violência, legitimadas pela política de Estado. Isso 39  
 porque a redução dos organismos institucionais e das políticas públicas 40

01 justificou-se, por parte do governo, pela escolha política baseada nos con-  
02 ceitos morais e religiosos.

03 **1120.** Em 2019, foi realizada uma pesquisa pelo Centro de Apoio  
04 Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção aos Direitos Hu-  
05 manos, do Ministério Público do Paraná (MP-PR), com suporte da Esco-  
06 la Superior do Ministério Público do Paraná, sobre direitos humanos e  
07 LGBTI, com mais de 15 mil estudantes das redes estaduais do Paraná.  
08 As respostas causam grandes preocupações: 74,2% das(os) estudantes  
09 disseram que a escola não desenvolve ou desenvolveu ação voltada ao  
10 respeito das pessoas LGBTQIA+; 56,2% das(os) entrevistadas(os) presen-  
11 ciaram violência verbal contra pessoas LGBTQIA+; 62,7% das(os) estu-  
12 dantes disseram que a escola não desenvolve ação voltada ao direito à  
13 assistência social e 65,3% reconhecem a sociedade brasileira machista,  
14 racista e LGBTQIAfóbica.

15 **1121.** No mercado de trabalho, as condições das(os) LGBTQIA+ não  
16 são favoráveis. Há o abandono familiar que coloca jovens nas ruas, sem  
17 perspectiva de moradia e em situação de risco, sendo a única opção a  
18 de parar com os estudos. Também as(os) coloca na marginalidade, di-  
19 ficultando e até eliminando a possibilidade de entrada no mercado de  
20 trabalho formal. Assim, há entre a população LGBTQIA+ o predomínio  
21 do subemprego, da prostituição ou a vivência de várias interrupções no  
22 mercado de trabalho formal, decorrente de sua orientação sexual e/ou  
23 identidade de gênero.

24 **1122.** Segundo levantamento do Infojobs (plataforma online de re-  
25 crutamento e seleção de empregos), sete em cada dez profissionais da co-  
26 munity já deixaram de se candidatar ou pensaram em desistir de uma  
27 vaga por não se sentirem seguras(os) com a cultura da empresa.

28 **1123.** Em 2025, foi realizada uma pesquisa, com mais de 800 profis-  
29 sionais, evidenciando os entraves que ainda marcam a trajetória de pes-  
30 soas LGBTQIA+ no ambiente profissional. De acordo com os dados, 72,7%  
31 dessas(es) profissionais já sofreram algum tipo de preconceito no traba-  
32 lho, de forma direta ou indireta. Entre as vítimas, 64% relataram que as  
33 situações de discriminação ocorreram mais de uma vez, impactando tanto  
34 o desempenho quanto a permanência nas empresas.

35 **1124.** Além disso, 51% das(os) participantes afirmaram perceber um  
36 retrocesso nas políticas de diversidade dentro e fora das organizações  
37 neste ano.

38 **1125.** Na pesquisa, percebeu-se que a integração entre equipes e o  
39 sentimento de pertencimento são fundamentais para o desenvolvimen-  
40 to profissional, exigindo comprometimento tanto da liderança quanto

das(os) trabalhadoras(es). A falta de iniciativas estruturadas reforça esse sentimento de exclusão. Entre as(os) entrevistadas(os), 56% afirmaram que as empresas onde trabalham ou já trabalharam nunca implementaram ações afirmativas de diversidade e 66% disseram que não receberam nenhum tipo de treinamento sobre inclusão.

**1126.** Quando perguntadas(os) sobre representatividade, 44% declararam não conhecer nenhuma/nenhum profissional LGBTQIA+ que sirva de inspiração profissional. Outras(os) 14% citaram conhecer apenas uma/um.

**1127.** Outros estudos confirmam esse cenário, como o levantamento da consultoria Mais Diversidade em parceria com o Instituto Ethos, mostra que 54% das empresas brasileiras têm políticas voltadas à inclusão de pessoas LGBTQIA+.

**1128.** Já a pesquisa “Percepções sobre o Cenário LGBT+ no Ambiente de Trabalho”, feita em 2023 pela Blend Edu e pelo Fórum de Empresas e Direitos LGBTQIA+, revelou que 34% das(os) profissionais LGBTQIA+ sofreram discriminação no trabalho - mais um indicativo de um mercado ainda despreparado para garantir inclusão e desenvolvimento da comunidade LGBTQIA+. (CNN, 27 de julho de 2025).

**1129.** As políticas excludentes dos governos de direita e do ex-presidente Bolsonaro são um atentado aos direitos da população LGBTQIA+ a ter oportunidade de empregos dignos e devidamente remunerados, levando esta população a continuar na invisibilidade do mercado de trabalho.

**1130.** O governo Lula (2023-2026) retomou políticas para a comunidade LGBTQIA+ com a criação da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ e do Conselho Nacional, focando no combate à violência, cidadania e inclusão social. Medidas incluem orçamento recorde, qualificação do Disque 100, e foco em populações trans. A Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2024 destinou mais de R\$ 27 milhões para a promoção e defesa dos direitos da população LGBTQIA+.

**1131.** Direitos Trans e Travestis, foco em empregabilidade e combate à violência, incluindo iniciativas como o “3T” (Tecnologia para pessoas Trans e Travestis). Fortalecimento do Disque 100 para denúncias de homofobia e transfobia e reconhecimento simplificado de refúgio para pessoas LGBTQIA+ que fogem de perseguição em outros países, foram algumas das políticas implementadas pelo atual governo federal.

**1132.** Em 2025, ocorreu a 4ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+. Foi um espaço de avanço e discussão sobre as políticas nacionais da população LGBTQIA+ e de ampliação da participação social em torno dessa agenda. Foi um marco histórico na reconstrução da participação social. Embora as três conferências anteriores tenham

01 demarcado a amplitude e a potência de mobilização e de construção do  
02 movimento LGBTQIA+ em suas respectivas edições, a 4ª Conferência foi  
03 realizada após um longo período acentuado por retrocessos significativos  
04 para a população LGBTQIA+.

05 **1133.** Segundo o jornal Carta Capital, a falta da acolhida e a exclu-  
06 são no ambiente escolar e familiar fazem com que os jovens LGBTQIA+  
07 sejam as(os) primeiras(os) a pensar em suicídio. As dificuldades neste  
08 segmento aprofundam-se com o fato de que, desde criança, existe esse  
09 “esconder”, essa ideia de que é “melhor que as(os) outras(os) não saibam  
10 sua orientação sexual ou identidade de gênero”, criou um sentimento de  
11 que sua sexualidade ou identidade de gênero é algo errado. Isso acom-  
12 panha a(o) sujeita(o) para a vida adulta, tornando-a(o) uma pessoa sem  
13 o traquejo social, onde, ela(e) não pode se apresentar da forma que re-  
14 almente é. Esse sentimento acaba colocando barreiras na vida profissio-  
15 nal, social e emocional.

16 **1134.** Pesquisas publicadas recentemente pela Agência Brasil, apon-  
17 tam um cenário crítico para estudantes LGBTQIA+ na educação do país.  
18 Houve aumento na visibilidade, mas mesmo assim o ambiente escolar  
19 permanece hostil para a maioria dessa população.

20 **1135.** A Pesquisa Nacional sobre Bullying no Ambiente Educacional,  
21 divulgada pela Agência Brasil, mostra estatísticas assustadoras sobre o  
22 ano letivo de 2024. O estudo aponta que 9 em cada 10 estudantes LGBT-  
23 QIA+ sofrem algum tipo de agressão verbal na escola devido à sua orien-  
24 tação sexual ou identidade de gênero. 86% dessas(es) estudantes não se  
25 sentem seguras(os) no ambiente escolar. 37% das(os) estudantes sofre-  
26 ram algum tipo de violência física no ambiente escolar e cerca de 55,5%  
27 deixaram de ir à escola por pelo menos um dia no mês, por acharem a  
28 escola um ambiente hostil.

29 **1136.** Mas, há um fato a se comemorar, segundo a mesma pesquisa,  
30 houve um aumento significativo nas matrículas de janeiro de 2025 de pes-  
31 soas trans na Educação Básica. Com um crescimento de 9 mil estudantes  
32 trans matriculadas(os) oficialmente, refletindo o maior uso do nome social  
33 e o avanço dos direitos conquistados no Supremo Tribunal Federal (STF).

34 **1137.** Ainda é pouco diante do universo de desafios e violências,  
35 ensejando a necessidade dos avanços, das políticas públicas e formação  
36 docente para a permanência e sustentabilidade da população LGBTQIA+  
37 nas escolas e para um desenvolvimento amplo e preparativo para a vida  
38 acadêmica ou mercado de trabalho.

39 **1138.** A APP-Sindicato tem, entre seus princípios, a luta pelo respeito e  
40 valorização da diversidade. Isso passa pelo reconhecimento do direito das(os)

sujeitas(os) LGBTQIA+ em sua autonomia, para agir politicamente e combater a opressão de que são vítimas e, desta forma, transformar a realidade.	01 02
<b>1139.</b> Por meio da Secretaria da Mulher Trabalhadora e dos Direitos LGBTQIA+, juntamente com os movimentos sociais e o Coletivo Estadual de Combate à LGBTfobia, a entidade tem feito este debate com as(os) educadoras (es) através dos cursos de formação, estaduais e regionais, cujo foco está em preparar diretorias regionais, estaduais, educadoras(es) e funcionárias(os) para conhecer todas as diversidades e formas de preconceitos e garantir o combate da LGBTQIAfobia no sindicato e nas escolas também.	03 04 05 06 07 08 09
<b>1140.</b> É competência desta Secretaria a organização de coletivos regionais, encontros e seminários, para discussão das pautas da comunidade LGBTQIA+. Está em estudo e preparação a criação de uma cartilha sobre a população LGBTQIA+, para distribuição nos Núcleos Sindicais e para ser material didático para formação continuada sobre a população LGBTQIA+. Também há a participação em eventos culturais, paradas, datas comemorativas, seminários, conselhos municipais e em todas as áreas que tratam sobre políticas públicas destinadas à população LGBTQI+. Criam-se também estratégias para o maior alcance possível para que todas as ações sejam respeitadas e executadas. Atua também em conjunto com os coletivos da CUT e da CNTE.	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
<b>1141.</b> Nestes diversos espaços de atuação há muitas possibilidades de trabalho: promover debates com as(os) educadoras(es) e funcionárias(os) em todo o Estado, na busca da promoção do respeito à Diversidade Sexual no ambiente escolar e na sociedade; produzir materiais sobre a pauta LGBTI; promoção de campanhas contra a LGBTQIAfobia nas escolas; realização de atividades com professoras(es) e funcionárias(os) de escola, para a acolhida e a não discriminação. A superação das formas de discriminação e violência são deveres de toda a comunidade escolar para garantir às(aos) estudantes LGBTI, não só o direito ao ensino de qualidade, mas a um ambiente inclusivo, com respeito e liberdade.	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
<b>Propostas:</b>	32 33
<b>1142.</b> - Construção coletiva do PPP, aprofundando o debate sobre diversidade, gênero e identidade de gênero, com inclusão no marco operacional de palestras, debates, fóruns e materiais didáticos sobre os movimentos LGBTQIA+, feminista e de combate ao racismo e de afirmação da diversidade sexual nas áreas do conhecimento, destinado a estudantes, professoras(es), funcionárias(os), mães, pais e responsáveis e comunidade geral;	34 35 36 37 38 39 40

- 01 **1143.** - Contemplar no currículo, a história, as lutas, a necessidade do  
02 respeito e reconhecimento do seu valor na sociedade da comunida-  
03 de LGBTQIA+;
- 04
- 05 **1144.** - Dar visibilidade às lutas da comunidade LGBTQIA+ na histó-  
06 ria, através de materiais específicos garantidos pela Seed, sobre suas  
07 lutas no combate à pobreza, às injustiças sociais e pela participação  
08 política nos espaços de poder, das representações de gênero e de  
09 suas lutas específicas, no passado e no presente;
- 10
- 11 **1145.** - Criar e garantir fóruns infanto-juvenis para trabalharem as  
12 questões de gênero e de diversidade sexual a fim de valorizar a mu-  
13 lher e as pessoas LGBTQIA+, dentro e fora da escola, possibilitando a  
14 participação nos debates das(aos) estudantes;
- 15
- 16 **1146.** - Introduzir, promover e garantir a discussão de gênero e diver-  
17 sidade na formação inicial e continuada das(os) trabalhadoras(es) da  
18 educação nas esferas federal, estadual e municipal, visando o com-  
19 bate ao preconceito e a discriminação da população LGBTQIA+, le-  
20 vando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para LGBTI  
21 e o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBTQIA+ e  
22 o Programa Brasil sem Homofobia;
- 23
- 24 **1147.** - Sugerir para o calendário da semana pedagógica da Seed o tema  
25 Gênero e Diversidade Sexual e relações étnico-raciais na Educação;
- 26
- 27 **1148.** - Realizar seminários, grupos de estudos, encontros e fóruns  
28 que contemplem a discussão de Gênero e Diversidade Sexual na  
29 Educação com toda a comunidade escolar;
- 30
- 31 **1149.** - Articular com movimentos sociais, sociedade civil organizada  
32 e defender a aprovação de Lei Estadual que criminaliza a LGBTQIA-  
33 fobia, nos termos da decisão do Supremo Tribunal Federal, de 2019;
- 34
- 35 **1150.** - Sugerir que seja inserido nos Programa Nacional do Livro Di-  
36 dático (PNLD), no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino  
37 Médio (PNLEM), Programa Nacional do Livro Didático para Educação  
38 de Jovens e Adultas(os) (PNLD-EJA), Programa Nacional Biblioteca da  
39 Escola (PNBE) e nos currículos, de maneira explícita, nos princípios e  
40 critérios para a avaliação de livros. Criar critérios eliminatórios para

obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regio-	01
nal, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual,	02
linguagem ou quaisquer outras formas de discriminação ou de viola-	03
ção de direitos humanos, bem como, o aprimoramento da avaliação	04
do livro didático, a orientação para análise de estereótipos de gênero	05
e orientação sexual e a temática das famílias compostas por lésbicas,	06
gays, bissexuais, travestis, transexuais e andrógenos, considerando	07
recortes de etnia, orientação sexual, identidade de gênero e socioeco-	08
nômica, os novos modelos de famílias homoafetivas, com ênfase nos	09
recortes de etnia, orientação sexual, identidade de gênero, de acordo	10
com a faixa etária da(o) estudante, sem resquícios de discriminação e	11
contemplando aspectos relacionados às diversas formas de violência	12
sexual contra crianças, adolescentes;	13
	14
<b>1151.</b> - Garantir a produção de que todo e qualquer material didático-pe-	15
dagógico utilize também a categoria gênero como instrumento de análi-	16
se, que não se utilize uma linguagem sexista e discriminatória quanto à	17
etnia e orientação sexual, bem como, realizar constantemente, a análise	18
de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas, conteúdos e	19
imagens dos materiais, para evitar todas as discriminações e, se neces-	20
sário, que sejam reeditados, com tempo para avaliação do material;	21
	22
<b>1152.</b> - Incorporar nas atividades pedagógicas as ações propostas pelo	23
Plano Nacional de Enfrentamento da Exploração Sexual da Criança e	24
do Adolescente e do Plano Nacional de Políticas para as LGBTQIA+;	25
	26
<b>1153.</b> - Realizar intercâmbio com IES públicas e organizações femi-	27
nistas, promovendo cursos de extensão universitária sobre diversi-	28
dade sexual, gênero e feminismo para as(os) trabalhadoras(es) em	29
educação, que possibilitem o aprofundamento do estudo acerca da	30
opressão, da exploração, proporcionando ações necessárias para a	31
mudança da cultura que inferioriza as LGBTQIA+, buscando funda-	32
mentação teórica com base em artigos, livros e reportagens;	33
	34
<b>1154.</b> - Ampliar os editais voltados para a pesquisa em gênero, in-	35
cluindo neles a discussão da diversidade e orientação sexual e os	36
dotando de mais financiamento;	37
	38
<b>1155.</b> - Sugerir o desenvolvimento de material didático e ampliar progra-	39
mas de formação inicial e continuada para a promoção da saúde e dos	40

01 direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes e prevenção das  
02 IST/AIDS, alcoolismo, drogas, saúde mental e estresse em sua interface  
03 com a diversidade sexual, as questões de gênero, etnia e geracional;

04

05 **1156.** - Estimular e ampliar a produção nacional de materiais, via CUT  
06 e CNTE (filmes, vídeos, publicações, obras científicas e literárias) so-  
07 bre a educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados a  
08 gênero em parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de  
09 garantir a superação do preconceito que leva à LGBTQIAfobia;

10

11 **1157.** - Incluir nos programas de implementação e ampliação de acer-  
12 vos das bibliotecas escolares e do portal "Dia-a-Dia" obras científicas,  
13 literárias, filmes e outros materiais que contribuam para a promoção  
14 do respeito e do reconhecimento à diversidade de orientação sexual  
15 e de identidade de gênero;

16

17 **1158.** - Incluir os temas de direitos sexuais, saúde sexual e reprodu-  
18 tiva, orientação e prevenção de doenças de transmissão sexual e HIV/  
19 AIDS, gravidez e métodos contraceptivos nos currículos em todas as  
20 modalidades de ensino;

21

22 **1159.** - Ampliar e garantir a oferta, por parte das instituições de En-  
23 sino Superior públicas, de cursos de extensão, especialização, mes-  
24 trado e doutorado sobre identidade de gênero e diversidade sexual,  
25 bem como incluir estes temas na matriz curricular das graduações;

26

27 **1160.** - Desenvolver programas voltados para ampliar o acesso e a  
28 permanência na educação de grupos específicos de LGBTQIA+ não  
29 alfabetizadas(os) ou com baixa escolaridade, as profissionais do sexo,  
30 aquelas em situação de privação de liberdade e as pessoas trans;

31

32 **1161.** - Sugerir a inclusão nos livros didáticos e no calendário esco-  
33 lar, a história das lutas do movimento LGBTI, para conquistar direi-  
34 tos e melhores condições de vida e trabalho. Ex: 29 de janeiro, dia  
35 da Visibilidade Trans; 17 de Maio, dia Internacional de combate a  
36 LGBTIfobia; 21 de junho, dia Internacional da Educação não-sexista;  
37 28 de junho dia Internacional do orgulho LGBTI; dia 29 de agosto,  
38 dia da Visibilidade Lesbica etc;

39

40

<b>1162.</b> - Garantir o acesso, permanência e conclusão, nos sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, das pessoas LGBTIfobia;	01
<b>1163.</b> - Incluir nos levantamentos de dados e censos escolares, informações sobre evasão escolar causada por LGBTIfobia, racismo, sexismo e outras formas de discriminação individual e social, garantindo-se, também, o acompanhamento desses índices com intuito de debates e reflexões por parte do coletivo escolar, para repensar ações que promovam a superação destes dados;	02 03 04 05 06 07 08 09
<b>1164.</b> - Garantir que as datas comemorativas, relacionadas à família, não apresentem apenas conteúdo com foco patriarcal/tradicional;	10 11 12
<b>1165.</b> - Garantir a inclusão no currículo estadual, o estudo das Leis 11.733 (implanta campanhas sobre Educação Sexual) e Lei 11734 (obrigatoriedade de programas de informação e prevenção sobre HIV/AIDS) ambas de 28/05/1997, bem como sua implementação no PPP das escolas e discussão nas diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo as(os) sujeitas(os) da diversidade;	13 14 15 16 17 18 19
<b>1166.</b> - Criação da Secretaria Estadual de Políticas para a população LGBTQIA+, com garantia de orçamento próprio;	20 21 22
<b>1167.</b> - Implementar e efetivar as Diretrizes Curriculares em Gênero e Diversidade Sexual;	23 24 25
<b>1168.</b> - Garantia de uma política de estado de interação em rede entre as áreas da saúde, educação e segurança sobre a importância do debate da inclusão, diversidade e igualdade nestas áreas, durante todo o ano letivo;	26 27 28 29 30
<b>1169.</b> - Avançar na organização e fortalecimento dos coletivos LGBTQIA+ em cada núcleo sindical para debate com a comunidade escolar;	31 32 33
<b>1170.</b> - Construir uma Proposta Pedagógica sobre Gênero e Diversidade Sexual, eliminando conteúdos sexistas e discriminatórios para direcionar o trabalho na rede escolar de ensino, com ênfase nos direitos humanos e com a participação de entidades educacionais, movimentos sociais, IES e afins.	34 35 36 37 38 39 40

### 6.3. Por uma Escola sem Racismo

01 **1171.** Os muitos anos de luta do movimento social negro trouxeram  
02 conquistas extremamente importantes e ampliaram direitos sociais. No  
03 entanto, a partir do ano de 2016, tivemos retrocessos com um grande  
04 avanço de discursos e práticas racistas, bem como de violações de direitos  
05 da população negra no Brasil.

06 **1172.** A respeito das conquistas, podemos destacar o Estatuto da Igual-  
07 dade Racial; as Leis 10.639/03 e 11.645/08; a criação da Secretaria de Políti-  
08 cas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR; o feriado nacional do dia 20  
09 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra; a criação do Conselho  
10 Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Paraná; as cotas nas univer-  
11 sidades e os programas de inclusão ao ensino superior do governo fede-  
12 ral, que incluiu nas universidades um grande número de jovens negras(os).  
13 Mais recentemente, a Lei Federal 14.532/2023 equiparou a injúria racial ao  
14 crime de racismo no Brasil, tornando-a imprescritível e inafiançável.

15 **1173.** Tais conquistas foram importantes na consolidação de uma  
16 política afirmativa de enfrentamento à desigualdade racial. Mas, com o  
17 golpe na democracia aliado à ex-gestão governamental no Brasil, muitas  
18 destas conquistas foram derrubadas, como o apagamento da SEPPIR e  
19 do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), quando  
20 absorvido pelo Ministério da Justiça e da Cidadania na extinção de Ministé-  
21 rios como das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos  
22 Humanos; quadros ministeriais exclusivamente masculinos e brancos e a  
23 falta escandalosa de investimentos em programas federais que proporcio-  
24 naram políticas públicas para a população negra, quilombola e indígena  
25 nas últimas décadas.

26 **1174.** Tais retrocessos foram a reafirmação de que a escravização  
27 dos povos negro e indígena, legitimada com o uso da força e das leis, criou  
28 uma cultura que se tornou o alicerce estruturante das relações sociais bra-  
29 sileiras. A colonização do Brasil foi organizada com base na expansão da  
30 escravização africana, que se tornou um rentável negócio comercial, com  
31 proporções devastadoras. Desde a vinda nos navios negreiros e suas con-  
32 dições insalubres, que provocaram a morte de muitas negras e negros, até  
33 a realidade daquelas e daqueles que, sobrevivendo ao transporte, eram  
34 escravizadas(os) e absorvidas(os) nas grandes fazendas e engenhos, fo-  
35 ram responsáveis diretos pelo auge do latifúndio e do desenvolvimento  
36 da família patriarcal capitalista brasileira.

37 **1175.** As pessoas escravizadas eram mercadorias, que podiam ser  
38 compradas, vendidas ou trocadas para a execução de qualquer tipo de  
39  
40

trabalho, sem direito ao convívio familiar ou qualquer outro tipo de escolha, havendo apenas uma relação em que a força de trabalho era explorada com completa submissão a seu proprietário.

**1176.** Nada poderia ter sido construído ou produzido, sem que houvesse a realização do trabalho humano, sem que fosse utilizada a mão de obra escrava, a força de trabalho de negras, negros e indígenas. Esta mão de obra escravizada serviu para a formação e acumulação do capital em nosso país. Por isso, não é possível falarmos da história da formação da população brasileira, sem retomarmos o longo período de escravidão tanto negra quanto indígena.

**1177.** O Brasil teve então um modelo de organização social que se estruturou mediante a imposição da escravidão, gerando as condições propícias para a ideologia da superioridade da “raça branca”, que segue sendo reproduzida ao longo da história. Com o advento da revolução industrial, vem o surgimento do trabalho assalariado e há uma grande massa de vendedoras(es) da força de trabalho a serviço dos grandes proprietários dos meios de produção, dos latifúndios e até mesmo do Estado, e nessa massa, a população negra aparece com os menores salários, com as piores condições e postos de trabalho e com menor acesso às políticas públicas, legitimando assim a superioridade branca.

**1178.** A elite brasileira, a mesma que escravizou os povos negro e indígena, não aceita que a formação da população e cultura brasileiras possa herdar e se organizar a partir da cultura africana. Por isso, houve e há a perseguição às religiões de matriz africana e a busca pelo embranquecimento da população, através da imigração europeia.

**1179.** Construir uma identidade nacional e racial, que respeite e valorize as heranças africana e indígena, sempre foi bandeira de luta dos diversos grupos e pessoas, ativistas e militantes, do movimento social negro. Muitas foram as formas de resistência, desde o período da colonização até os dias atuais, para a história ser contada de forma crítica, para se construir a cultura de respeito, sem hierarquização de raças.

**1180.** As formas de luta e resistência protagonizadas pela população negra são tão antigas quanto a própria escravidão. Por isso, uma das armas mais atuais e poderosas é a revisão dos conteúdos e forma de apresentação da história, em que sejam reconhecidos e valorizados os diferentes grupos étnicos raciais que compõem a sociedade brasileira.

**1181.** No contexto educacional, são muitos os desafios para se efetivar uma educação como ferramenta de superação das ideias e práticas racistas que, por razões históricas, provocam a violência nas suas diversas formas. Nossa tarefa enquanto educadoras(es) é recontar a história, não

01 a partir dos interesses dos colonizadores e opressores, mas criando uma  
02 nova cultura, que reconheça os legados africano e indígena no Brasil.

03 **1182.** Além de recontar a História, a Educação deve atuar para a in-  
04 clusão e manutenção das crianças e jovens negras(os) e indígenas nos  
05 bancos escolares e nos processos formativos, para a formação cidadã e  
06 qualificação profissional.

07

### 08 **6.3.1. A realidade como resultado do racismo exige resistência**

09

10 **1183.** Segundo o Censo de 2022, realizado pelo IBGE, 55,5% da popu-  
11 lação brasileira (cerca de 112,7 milhões de pessoas) declara-se como preta  
12 ou parda. Apesar disso, a população é tratada como minoria e sente, no  
13 cotidiano, o racismo e a desigualdade social. Não está representada, em  
14 condições de igualdade, no mercado de trabalho e na educação. Negras e  
15 negros são a maioria entre as (os) desempregadas(os) no país, represen-  
16 tando algo entre 64% e 70% desse segmento.

17 **1184.** A população negra é a mais atingida pela informalidade, com  
18 taxas de 41,9% para pretas(os) e 43,5% para pardas(os) contra 32,6% para  
19 brancas(os), no final de 2024, conforme dados da Pesquisa Nacional por  
20 Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE.

21 **1185.** Dados do Dieese, também de 2024, mostram que as mulheres  
22 são o grupo de maior vulnerabilidade, com taxas de desocupação e subu-  
23 tilização elevadas, representando aproximadamente 11,7% de desocupa-  
24 ção em períodos críticos. Mulheres negras ganhavam 38,9% a menos que  
25 mulheres não negras e 53,7% a menos que homens não negros.

26 **1186.** A desproporção entre negras(os) e brancas(os) é contínua  
27 quando os postos de trabalho são analisados. Dados do Executivo Fede-  
28 ral, de 2024, mostram que houve um aumento de negras(os) em cargos  
29 de liderança, atingindo 39% destes, crescimento impulsionado por cotas,  
30 mas, quanto mais alto for o escalão, menor a presença negra.

31 **1187.** Na educação, também é possível observar tal desigualdade,  
32 mas também mudanças nesse cenário. Pesquisa feita pelo Cedra (Centro  
33 de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais), com base em dados da  
34 Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua),  
35 traz indicadores inéditos sobre a evolução da escolaridade de pessoas  
36 negras no Brasil entre 2012 e 2023, sendo que políticas afirmativas vêm  
37 contribuindo para a ampliação da presença de estudantes negras (os) no  
38 ensino superior, sobretudo com a Lei de Cotas. A conclusão universitária  
39 de mulheres negras passou de 7,9% (2012) para 14,9% (2023); já entre ho-  
40 mens negros, o índice subiu de 5,3% para 11,2%.

**1188.** É importante a defesa da manutenção do Sistema de Cotas para democratizar o acesso ao ensino superior, a quem sempre foi excluída(o). Dados do SoU Ciência (Centro de Estudos, Sociedade, Universidade e Ciência), vinculado à Unifesp, demonstram que com o sistema, somando-se a outras medidas, houve uma significativa melhora nos indicadores de presença de estudantes pretas(os) ou pardas(os), que passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país (49,3%), em 2022. O que ainda não expressa a representatividade da população negra no país.

**1189.** Porém, há disparidades nas etapas anteriores. Em 2023, 33,2% das pessoas negras acima de 15 anos ainda estavam sem instrução ou com o fundamental incompleto. Esse dado tende a mudar no decorrer dos próximos anos com o impacto de políticas públicas como o “Pé de Meia”. Apesar de não ser uma política essencialmente racial, esse programa do Governo Federal beneficia diretamente a população negra, historicamente mais prejudicada do ponto de vista econômico e social.

**1190.** Quanto à Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), que tinha previsão de revisão no prazo de dez anos a contar da data de sua publicação, reatendeu no ano de 2022, o debate sobre o ingresso na Universidade pelo sistema de cotização, tendo como maior destaque a reserva de vagas para estudantes negras(os) e indígenas. Há, inclusive, estados que ainda discutem a revogação desta lei em universidades estaduais, exemplo disso é Santa Catarina, indo contra a nova legislação. Haja vista que o presidente Lula sancionou em 2023 as regras que reformulam a Lei de Cotas. Essa nova legislação - Lei 14.723/2023 - torna permanente a reserva de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para negras(os), indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas. Determina também que as(os) candidatas(os) concorrerão às vagas reservadas pelo programa de cotas, sendo 50% do total, apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência.

**1191.** Já o Enem, que não mostrava um cenário mais igualitário em 2022, com apenas 362,3 mil inscritas(os) identificando-se como negras(os), teve uma mudança radical na sua última edição (2025), registrando uma maior participação de idosas(os), indígenas, pretas(os) e pardas(os). Foram 2,7 milhões declarando-se pretas(os) e pardas(os), o que representou um aumento de 13% comparado com 2024.

**1192.** Ao analisarem os valores investidos pelo governo federal no enfrentamento ao racismo, vemos as disparidades entre o ex-governo Bolsonaro, que investiu R\$ 9,9 milhões, e o atual governo Lula, onde os in-

01 vestimentos chegaram à casa dos R\$ 148,6 milhões até agora. Valores es-  
02 tes ainda considerados abaixo do necessário para realizar todas as ações  
03 propostas de promoção da igualdade étnico-racial, combate e superação  
04 do racismo.

05 **1193.** Outra questão importante a ser comparada foi como se deram  
06 as políticas públicas (ou a ausência de políticas) de promoção da igualdade  
07 racial, no ex-governo (2019 a 2022), que ficaram sob a responsabilidade do  
08 Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), que  
09 foram estruturadas a partir da junção da Secretaria de Direitos Humanos  
10 (SDH), Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), Secretaria Especial de  
11 Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Nacional  
12 da Juventude (SNJ). A junção destas Secretarias, por si só, demonstrou que  
13 estas especificidades não eram importantes do ponto de vista orçamentá-  
14 rio e de investimento público para aquele governo.

15 **1194.** Já no atual governo, logo no primeiro dia de mandato, foi criado  
16 o Ministério da Igualdade Racial (MIR) que vem trabalhando com políticas  
17 afirmativas como o “Pacote da Igualdade Racial”, com 13 ações estruturan-  
18 tes focadas na inclusão, memória e reparação; decreto de cotas de 30%  
19 para negras(os) em cargos de confiança no setor público federal; criação  
20 do “Aquilomba Brasil” - programa que articula ações para assegurar di-  
21 reitos da população quilombola (terra, infraestrutura, inclusão produtiva);  
22 instituição da Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais  
23 de Terreiro e Matriz Africana (Decreto 12.278/2024), que visa a proteção  
24 desses grupos e o combate à intolerância religiosa.

25 **1195.** Porém, uma das principais conquistas foi a Lei 14.532/2023, que  
26 equiparou a injúria racial ao crime de racismo, alterando a Lei 7.716/1989 e  
27 o Código Penal. Dentre as mudanças, torna-se a injúria racial inafiançável e  
28 imprescritível, com pena de 2 a 5 anos de reclusão. Passa também a ser ação  
29 penal pública incondicionada, ou seja, não depende da representação da víti-  
30 ma para a investigação. Sendo a pena aumentada em um terço até a metade  
31 se o crime for cometido por duas ou mais pessoas, ou no contexto de ativi-  
32 dades esportivas, religiosas, artísticas ou culturais. O deboche ou as piadas  
33 ofensivas disfarçadas de humor agora também são punidos como racismo.

34 **1196.** Apesar da implementação de todas essas políticas, ainda te-  
35 mos um racismo estrutural arraigado no Brasil. Estrutural, porque a dis-  
36 criminação que privilegia algumas/alguns em detrimento de outras(os) é  
37 a base da estrutura social do país. Racismo estrutural esse que, no ex-go-  
38 verno, ampliou-se ainda mais pela falta de projetos e investimento que  
39 visassem diminuir a desigualdade racial no Brasil. O próprio ex-presidente  
40 sempre disse que não existia racismo no Brasil e já afirmou publicamente

que as tensões raciais não fazem parte da nossa história, o mesmo Brasil em que 78% dos mortos pela polícia são negras(os).

**1197.** Para contrapor esse pensamento e consolidar a importância do Dia da Consciência Negra, que entrou no calendário escolar a partir de 2003, com a sanção da Lei 10.639/2003, a data tornou-se feriado nacional pela Lei 14.759/2023, sancionada em dezembro de 2023 pelo presidente Lula. A data, que se contrapõe ao 13 de maio, celebra a resistência da população negra e lembra a morte de Zumbi dos Palmares, líder quilombola, ocorrida em 20 de novembro de 1695.

**1198.** Sobre o 13 de Maio, não há nada a ser comemorado nesta data, tendo em vista a ausência de políticas de Estado que assegurassem proteção social à população negra, pois, foram milhares de negras e negros que passaram a compor a massa de desempregadas(os) e completamente desprotegidas(os).

**1199.** As (os) negras(os) – que o IBGE conceitua como a soma de pretas (os) e pardas (os) – são a maioria da população (55,8%). A superioridade nos números, no entanto, não se reflete na política brasileira. A representatividade negra na política avançou, mas permanece sub-representada. Em 2022, as pessoas negras ocupavam 26% do Congresso e 45% dos legislativos. Ações afirmativas, como o incentivo do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) à candidatura de negros e mulheres, impulsionaram um crescimento de vagas para essa parcela da população, já observadas nas eleições municipais de 2024, em que pessoas negras representaram 33,5% das(os) eleitas(os) para prefeituras e 45,8% para vereança. Mulheres negras eleitas aumentaram para 7,2% do total de pessoas eleitas. Já no Executivo Federal, em 2025, o governo Lula atingiu 39% de negras(os) e indígenas em cargos, segundo dados da Agência Brasil.

**1200.** Nestes espaços é que são definidas as Políticas Públicas e tomadas de decisão sobre as medidas necessárias à população, entretanto, ainda não há participação efetiva de quem mais necessita do Estado. Portanto, a participação política com vistas a ampliar a presença nestes espaços, é também forma de resistência e de luta do povo negro. Como parte do racismo estrutural no Brasil, a presença negra no Judiciário e na Magistratura também é de baixa representatividade.

**1201.** Entre aquelas(es) que não têm emprego ou estão subocupadas(os), negras(os) são a maior parte. Também são a maior parte entre as vítimas de homicídio e compõem mais de 60% da população carcerária do país. Apesar de ter ocorrido um aumento da presença, negras(os) também são sub-representadas(os) no cinema e na TV, sendo minoria entre as(os) vencedoras(es) e as(os) integrantes de júris de premiação.

01 **1202.** Para avançar na direção da constituição de relações sociais jus-  
02 tas e igualitárias, a educação deve desvelar e superar as ideologias de domi-  
03 nação fundadoras da realidade brasileira, entre elas, a ideologia de domi-  
04 nação racial. Assim, uma escola pública de qualidade comprometida com os  
05 anseios das trabalhadoras e trabalhadores deve ter como horizonte:

06 **1203.** a) o reconhecimento do problema racial como uma das formas  
07 de dominação de classe no Brasil;

08 **1204.** b) o respeito às origens históricas e manifestações culturais e  
09 religiosas, em particular das indígenas e de matriz africana;

10 **1205.** c) o resgate da história de luta e resistência da(o) negra(o), in-  
11 dígena e de outros segmentos étnicos historicamente discriminados na  
12 constituição da sociedade brasileira;

13 **1206.** d) a reflexão-ação constante sobre o racismo no cotidiano escolar;

14 **1207.** e) a constituição de relações saudáveis entre todos os grupos  
15 étnico-raciais, repudiando todas as atitudes preconceituosas no ambien-  
16 te escolar;

17 **1208.** f) que o ensino de história do Brasil valorize a cultura, a religião  
18 da população negra e afrodescendente e traga de forma crítica a participa-  
19 ção de todas as etnias constituintes da sociedade brasileira;

20 **1209.** g) a superação dos estereótipos presentes especialmente em  
21 livros didáticos que levam a uma visão de inferioridade das(os) negras(os)  
22 e das(os) afrodescendentes e indígenas brasileiras(os);

23 **1210.** h) o reconhecimento e a valorização da história de resistência  
24 das(os) negras(os) como constituintes da história de resistência do conjun-  
25 to das(os) trabalhadoras(es);

26 **1211.** i) a oferta de formação continuada para professoras, profes-  
27 sores e funcionárias(os), tendo em vista a necessidade de uma educação  
28 antirracista, não discriminatória e não preconceituosa, que reconheça e  
29 valorize a identidade étnico-racial presente no ambiente escolar, a fim de  
30 que as(os) estudantes possam se reconhecer, valorizar-se e se identificar  
31 como negras(os) e ou afrodescendentes ou indígenas.

32 **1212.** Dentro da APP-Sindicato há debates acerca das questões de  
33 gênero, racial e diversidade sexual desde o nosso V Congresso, em 1994,  
34 que modificou a Secretaria de Assuntos Culturais e Sociais, Recreação e  
35 Lazer até a criação dos Coletivos Estaduais de Combate ao Racismo, Fe-  
36 minista e de Combate à LGBTfobia e no Congresso de 2017, criou a Se-  
37 cretaria de Promoção da Igualdade Racial e de Combate ao Racismo e a  
38 Secretaria da Mulher Trabalhadora e Direitos LGBTI.

39 **1213.** Essa evolução na organização da estrutura interna da APP-Sin-  
40 dicato é resultado do permanente debate sobre as pautas antirracistas e

de promoção da igualdade racial, necessárias para a construção de uma escola e uma sociedade livre do racismo. 01  
02

**Propostas:** 03  
04

**1214.** - Efetivar as Equipes Multidisciplinares nos NREs e em todas as Unidades Escolares, nos termos formulados pelo Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do Paraná ( FPEDE-PR), a fim de cumprir as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a Deliberação N.º 04/06 do CEE, assegurando carga horária específica e liberação (um por segmento com carga horária de liberação de 10 horas), infraestrutura e suporte didático-pedagógico para o pleno desenvolvimento dos trabalhos dessas equipes. Criar, no âmbito do CEE uma comissão de monitoramento do cumprimento da Deliberação N.º 04/06; 05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15

**1215.** - Incorporar temas que incluam tradições e valores referentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial para as(os) trabalhadoras(es) da educação e nos programas de formação continuada; 16  
17  
18  
19  
20

**1216.** - Garantir a divulgação, acesso e incentivo às pesquisas sobre as relações étnico-raciais e educação, e às pesquisas sobre educação, história e realidade da(o) negra(o) paranaense, assim como a educação quilombola; 21  
22  
23  
24  
25

**1217.** - Sistematizar e divulgar os trabalhos e experiências realizados no interior das escolas relacionados às temáticas étnico-raciais; 26  
27  
28

**1218.** - Garantir a implementação, na sua totalidade, da Lei 10.639/03, em todas as disciplinas curriculares, de modo a resgatar os processos civilizatórios do continente africano como berço da humanidade e do conhecimento. Destacando a história dos povos africanos, bem como dos seus impérios, nas áreas da matemática, geometria, da engenharia, dos avanços técnicos, da diversidade linguística e cultural. Para tanto, é importante resgatar a luta das(os) negras(os) contra a escravidão, suas formas de luta no que concerne à manutenção da cultura e da religiosidade, dar visibilidade aos personagens negras(os) na luta contra a escravidão e desigualdades raciais ao longo da história do Brasil; 29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40

01 **1219.** - Contemplar na sua totalidade, em consonância com a Lei  
02 11.645/08, a história dos povos nativos, conhecidos pela historiogra-  
03 fia tradicional como “indígenas”, bem como as lutas históricas em de-  
04 fesa da cultura, de seus valores civilizatórios e da luta contra a perda  
05 de suas terras. As abordagens pedagógicas deverão representar es-  
06 ses povos como agentes históricos, portadores de conhecimentos,  
07 de cultura, de saber técnico. Destacar o seu processo histórico de  
08 civilização anterior à invasão colonial europeia é fundamental para a  
09 construção de uma sociedade mais plural e democrática;

10  
11 **1220.** - Trabalhar no currículo escolar, não somente durante o mês  
12 de novembro, a importância do Feriado Nacional de 20 de Novem-  
13 bro, que deve ser lembrado como o dia de luta, de resistência e de  
14 reflexão sobre a memória de Zumbi dos Palmares na luta contra a  
15 escravidão no Brasil colonial. Para tanto, é importante uma reflexão  
16 sobre o legado do Quilombo dos Palmares como um espaço de re-  
17 sistência na luta das(os) escravizadas(os) em busca da liberdade e de  
18 melhores condições de vida para a população negra; como reflexão  
19 sobre as condições atuais da população negra brasileira, a invisibili-  
20 dade da mesma nos espaços de poder nos quais estão inseridas(os).  
21 Refletir sobre as representações racistas das (os) negras(os) bem  
22 como do continente africano nos livros didáticos, de modo a resgatar  
23 os aspectos positivos desse segmento social marginalizado;

24  
25 **1221.** - Incluir a data de 13 de Maio no currículo como denúncia à  
26 falta de direitos básicos impostos à população negra, buscando tra-  
27 balhar com as(os) estudantes que essa data não trouxe mobilidade  
28 social às pessoas escravizadas pois, foi-lhes negado o direito à edu-  
29 cação, à terra e a um trabalho digno remunerado. Isso quer dizer que  
30 o 13 de Maio não significou mudança nas condições de vida das(os)  
31 escravizadas(os), pois após a “abolição” amargaram piores condições  
32 de vida, sem direito sequer à moradia;

33  
34 **1222.** - Realizar campanhas voltadas para valorização das populações  
35 historicamente discriminadas, bem como salientar as características  
36 que marcam o pertencimento étnico-racial, objetivando a autodecla-  
37 ração. Que sejam garantidas nas campanhas publicitárias governa-  
38 mentais, especialmente da Seed, a participação de representantes  
39 dos diversos grupos étnico-raciais do Paraná, proporcionalmente à  
40 sua presença no estado;

<b>1223.</b> - Desenvolver ações e formações continuadas juntamente com movimento social negro, o Fórum FPEDER-PR e com sindicatos, que valorizem as matrizes culturais no currículo escolar;	01 02 03 04
<b>1224.</b> - Realizar pesquisas e divulgação sobre as desigualdades, com o recorte etário, de gênero, etnia/raça, no campo educacional, no mercado de trabalho, no ambiente escolar, nas profissões, dentre outras no estado do Paraná;	05 06 07 08 09
<b>1225.</b> - Registrar e monitorar denúncias de racismo, machismo, homo/lesbo/bi/transfobia nas escolas, inclusive de denúncias de bullying pela Seed através das ouvidorias dos NREs;	10 11 12 13
<b>1226.</b> - Realizar diagnóstico sobre a população negra nos municípios, para ciência dos que vivem em situação precária e implementação de leis efetivas para a melhoria das condições básicas materiais;	14 15 16 17
<b>1227.</b> - Ofertar, nas Instituições de Ensino Superior públicas, cursos de extensão, especializações, mestrado e doutorado sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;	18 19 20 21 22
<b>1228.</b> - Apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de graduação, pós-graduação, ensino e extensão que desenvolvam temáticas de interesse da população negra e das comunidades indígenas;	23 24 25 26 27
<b>1229.</b> - Efetivar políticas públicas de inclusão de negras(os) nas IES públicas como políticas de cotas, tendo em vista que a população negra do Paraná é de 28,58%, segundo dados do Censo 2022, mas, mesmo com as políticas de cotas sociais e raciais, apenas 1% ingressam no Ensino Superior;	28 29 30 31 32 33
<b>1230.</b> - Garantir que o programa “Aprova Paraná Universidades” que reserva 20% das vagas nas sete universidades estaduais para alunas(os) da rede pública, seja, de fato, implementado, o que impactará significativamente o perfil racial do corpo discente;	34 35 36 37 38
<b>1231.</b> - Garantir às(aos) trabalhadoras(es) do Ensino Superior das IES públicas formação adequada para trabalhar história e cultura africa-	39 40

01 nas nos diversos cursos que serão ofertados por essas universida-  
02 des, bem como a história da cultura indígena;

03

04 **1232.** - Criar programas de formação para gestoras(es) e técnicas(os)  
05 que trabalhem a pluralidade cultural das políticas de educação indí-  
06 gena, quilombola, africana, afro-brasileira e das demais etnias;

07

08 **1233.** - Garantir ampliação da oferta, por parte das Instituições de En-  
09 sino Superior públicas, de cursos de extensão, especialização, mes-  
10 trado e doutorado sobre identidade de gênero e diversidade sexual,  
11 bem como incluir na grade curricular das graduações os temas sobre  
12 a diversidade de gênero e diversidade sexual;

13

14 **1234.** - Garantir, como política de Estado, a continuidade do Encontro  
15 de Educadoras(es) Negras(os) do Paraná e do FPEDER-PR;

16

17 **1235.** - incentivar o preenchimento correto do quesito cor, de acordo  
18 com o IBGE, nas matrículas de todas as instituições de ensino, desde  
19 a educação básica até ao ensino superior, visando a valorização da  
20 identidade e o pertencimento escolar.

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

## **PAUTA DE REIVINDICAÇÕES**

### **SALÁRIO E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

**1. Equiparação salarial da carreira do magistério com as demais carreiras do executivo.** Aprovação e implantação de uma nova tabela salarial que garanta a equiparação salarial às(aos) demais servidoras(es) do Executivo (carreira de agente profissional).

**2. Aplicação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)** - Aplicação da totalidade da Lei do Piso e cumprimento do art. 5º da Lei 11.738/2008, que estabelece a forma de reajuste do PSPN, retroativo a janeiro de cada ano, para professoras(es). O percentual acumulado e devido pelo governo do Estado, em 2026, é de 35,75%.

**3. Aprovação do Projeto de Lei 2531/2021 que estabelece Piso Salarial Profissional para Funcionárias(os) da educação** – Fundamental que neste PL sejam acolhidas as emendas propostas pelo Grupo de Trabalho instituído pelo MEC, no qual a CNTE faz parte.

**4. Aplicação da Lei que garante a Data-base às(aos) Trabalhadoras(es)** – Cumprimento da legislação que garante o pagamento da Data-base anual. O governo acumula uma dívida desde 2016 que soma 52%. Entre agosto de 2023 e maio de 2026, a dívida acumulada é de 12,18%.

**5. Implantação e pagamento das promoções e progressões** - Revogação da Lei Complementar 231/2020: implantação e pagamento das promoções desde a data do protocolo em no máximo 60 dias; implantação e pagamento das progressões a cada biênio conforme estabelecem os Planos de Carreira de Professoras(es) e Funcionárias(os) de escola.

**6. Quinquênios e Anuênios** – Implantação e pagamento retroativo dos Quinquênios e Anuênios cujo tempo foi descongelado pela Lei Complementar 226/2026.

**7. Reconhecimento do tempo de serviço do Paranaeducação** – Reconhecimento do tempo de serviço de todas(os) professoras(es) e funcionárias(os) que trabalharam pela Paranaeducação, para efeitos de quinquênio na carreira, pois, mesmo o Paranaeducação sendo uma empresa paraestatal, o trabalho foi prestado ao Estado.

**8. Concurso Público para professoras(es) e funcionárias(os) que supram as necessidades reais das escolas** – Realização imediata de novos concursos por Universidades Públicas, que supram as reais necessidades das escolas, com vagas também para as substituições em todas as licenças previstas em Lei.

**9. Diminuição do número de estudantes por turma** – Essa reivindicação é uma das mais importantes para a melhoria do nosso trabalho. Garantia de um número máximo de estudantes por turma e por professora(o); na educação infantil: 0 a 2 anos, seis a oito crianças por professora(o); de 3 anos, de oito a dez crianças por professora(o); de 4-5 anos, até 15 crianças por professora(o); no Ensino Fundamental: nos anos iniciais 20 estudantes por professora(o); nos anos finais, 25 estudantes por professora(o); no Ensino Médio e na Educação Superior, 30 estudantes por professora(o).

**10. Porte de escolas** – É necessária uma nova regulamentação que atenda efetivamente à demanda existente, considerando outros elementos da escola que não sejam só o número de estudantes matriculadas(os) ou área construída.

**11. Paraprevidência Pública e Democratizada** – Defendemos que a Paraprevidência deixe de ser um ente privado, tornando-se pública. É preciso também que sua gestão seja democratizada, com a participação paritária entre representantes do Estado e das(os) servidoras(es), em todos os organismos de direção e fiscalização.

**12. Eleição de Diretoras(es) para todas as escolas públicas do Paraná** – Garantia de eleição para diretoras(es) das escolas a cada 04 anos, em todas as escolas da Rede Estadual.

**13. Gratificação para diretoras(es) e diretoras(es) auxiliares** – Reajuste do percentual de gratificação para o exercício das funções de diretora(o) e diretora(o) auxiliar e revogação da Lei 20.935/2021 que estabelece gratificação por meritocracia.

**14. Luta pela isenção da contribuição previdenciária das(os) aposentadas(os)** – A APP-Sindicato conquistou esse direito na justiça por liminar derubada, mesmo após muita luta e resistência, pela Lei 18.370/2014. Nossa luta segue para garantir o retorno deste direito.

**15. Calendário Letivo Único para professoras(es) e funcionárias(os)** – Garantia de um calendário letivo único para professoras(es) e funcionárias(os), contemplando todos os feriados e recessos, bem como as atividades pedagógicas.

**16. Regulamentação de licença para estudos de pós-graduação stricto sensu – Mestrado e Doutorado.** Assegurar período de afastamento às(aos) profissionais da educação para curso de pós-graduação ao nível de mestrado e/ou doutorado na área educacional, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.(Capes)/MEC, com a remuneração do total da jornada de trabalho e sem qualquer prejuízo funcional.

**17. Revogação da Lei 217/2019 que extinguiu a Licença Especial e implantou a Licença Capacitação** - Retomada da oferta da Licença Especial a cada 5 anos. Regulamentação da fruição ou pagamento em pecúnia, sem desconto de valores, das Licenças Especiais vencidas.

**18. Remuneração às(aos) Aposentadas(os) sem paridade** – aplicação dos mesmos reajustes de professoras(es) e funcionárias(os) às(aos) aposentadas(os) com e sem paridade.

**19. Lei específica às(aos) Aposentadas(os) Sem Paridade** – Aprovação de uma lei estadual que garanta a correção salarial anual às(aos) aposentadas(os) sem paridade, a exemplo do que já ocorre em outros estados da Federação.

**20. Fim do confisco previdenciário** – Fixação do desconto previdenciário para as(os) aposentadas(os) somente acima do Teto do INSS (R\$ 8.475,55). Hoje, a cobrança da Paranaprevidência é a partir de três salários mínimos (R\$ 4.863,00).

## **SAÚDE – PROMOÇÃO E ATENDIMENTO DE QUALIDADE**

**21. Atendimento de qualidade à saúde das(os) trabalhadoras(es)** – É necessário avançar nas propostas construídas no debate do Fórum das Entidades Sindicais (FES) e garantir a descentralização do atendimento, a gestão paritária, a criação do Fundo de Saúde, a inclusão de todas(os) as(os) servidoras(es), independente do vínculo com o Estado, e ainda, um amplo debate sobre os valores de co-participação e inclusão de dependentes.

**22. Debate e aprovação do Anteprojeto de Lei de Saúde da(o) Trabalhadora(o)** – O anteprojeto elaborado pelo Fórum das Entidades Sindicais institui a política de atenção integral à saúde das(os) trabalhadoras(es) da administração

pública do estado do Paraná, tendo como parâmetro a promoção e a presença da saúde nos locais de trabalho de todas(os) as(os) servidoras(es) estaduais.

**23. Melhoria da infraestrutura e segurança do trabalho** – Adequação das instituições de ensino de acordo com as novas especificações da Vigilância Sanitária do Paraná visando a obtenção de alvarás de funcionamento de acordo com os laudos tanto da Vigilância Sanitária quanto do Corpo de Bombeiros. Garantia das reformas e ampliações que atendam às demandas das escolas e que sejam considerados os critérios pedagógicos e ambientais nas edificações escolares. Assegurar a climatização dos espaços da escola.

**24. Implementar um Programa de Saúde Emocional** - Implementação de um programa público, junto ao SAS, de atendimento à saúde emocional e psíquica das(os) profissionais da educação, com a contratação de psicólogas(os) e psiquiatras, dentre outras(os) profissionais da área.

### **FUNCIONÁRIAS(OS) DA EDUCAÇÃO**

**25. Revogação da Lei 20.199/2020** - que extingue o cargo de Agente Educacional I e II e entrega este trabalho a empresas terceirizadas.

**26. Prioridade das(os) Concursadas(os) sobre as(os) Terceirizadas(os)** – que as vagas de funcionárias(os) terceirizadas(os) sejam totalmente disponibilizadas no Concurso de Remoção, bem como em casos de excesso nas escolas, quando na queda do Porte.

#### **27. Reformulação da atual tabela do QFEB**

- Reenquadramento de todas(os) Agentes Educacionais I e II considerando todo o tempo de serviço prestado à Educação;
- Equiparação da tabela do Agente Educacional II com a tabela do Agente de Execução do QPPE.

**28. Participação na Semana Pedagógica** – Garantia da participação de todas(os) funcionárias(os), tanto efetivas(os) quanto terceirizadas(os), na Semana Pedagógica, sem atendimento interno na escola e em todos os demais cursos de formação ofertados pela Seed.

**29. Formação continuada e/ou profissionalizante para funcionárias(os)** – Garantia da retomada dos programas de formação com as Instituições de

Educação Superior (IES) Públicas do Paraná. Atendimento de todas(os) as(os) funcionárias(os) em cursos de profissionalização, seja através do Programa Profucionário (curso técnico de nível médio) e/ou Curso Superior em Tecnologia em Processos Escolares. Estes programas devem atingir a organização da escola e a profissionalização das(os) funcionárias(os), com tempo adequado para debates e a reflexão permanente nas escolas durante a jornada de trabalho e, quando necessário, com liberação durante o período de trabalho para os estudos.

**30. Inclusão das(os) funcionárias(os) no Censo Escolar e em programas de formação em nível Federal** – Luta nacional para o governo incluir as(os) funcionárias(os) da educação no Censo Escolar e no Plano Nacional de Formação, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sendo este mais um instrumento para garantia da formação continuada.

**31. Substituição das(os) funcionárias(os) nas escolas** – Garantia de substituição imediata de agentes educacionais afastadas(os) por licença médica, maternidade e outros afastamentos previstos em lei.

**32. Funcionárias(os) readaptadas(os)** - Assegurar o direito das(os) funcionárias(os) readaptadas(os), em lei específica, para manterem os mesmos direitos das(os) demais colegas.

**33. Aumento do valor do auxílio-alimentação** – O valor do auxílio-alimentação para as(os) servidoras(es) está defasado. É necessário reajuste conforme o valor da cesta básica do DIEESE.

**34. Jornada de trabalho de 30 horas** – redução da jornada de trabalho das(os) funcionárias(os) da educação para 30 horas semanais, sem redução de salários.

## **PROFESSORAS(ES)**

**35. Ampliação da hora-atividade** – A hora-atividade deve ser aplicada conforme a Lei 11.738/2008 (PSPN – que é de no mínimo 1/3 da jornada) e a Lei 174/2014 a todas(os) as(os) professoras(es) da rede e contratadas(os) nas escolas privatizadas, obedecendo a regulamentação da jornada de hora-aula de até 50 minutos. É preciso avançar progressivamente até os 50%.

36. **Jornada de Trabalho de Professoras(es), Professoras(es) Pedagógicas(es) e Professoras(es) Readaptadas(os).** Restabelecimento da jornada de 20 horas-aula para as(os) profissionais do magistério.

37. **Garantia da hora-aula e hora-atividade para professoras(es) da Educação Especial e professoras(es) intérpretes** – Estas(es) professoras(es) também fazem parte do mesmo quadro de carreira e, portanto, têm o direito à hora-aula e à hora-atividade.

38. **Cargo de 40 horas** – Realização de novas etapas, incluindo a Educação Profissional e Educação Especial. Também, é necessário avançar no debate para aperfeiçoamento da proposta, tornando-a lei.

39. **Garantia de formação continuada para professoras(es) por meio de IES públicas** – Retomada dos programas de formação continuada das(os) professoras(es) com as IES públicas do Paraná. Estes programas devem atingir a organização da escola e prever tempo para debates e a reflexão permanente nas escolas sobre os métodos de ensino-aprendizagem na jornada de trabalho.

40. **Assegurar os direitos às(aos) professoras(es) readaptadas(os)** – Manutenção dos mesmos direitos e vantagens salariais das(os) professoras(es) readaptadas(os) de quando eram regentes de classe. A Lei 15.308/2006 deve ser aplicada pelo governo.

41. **Reconhecimento do tempo de serviço PSS, TIDE e do acréscimo de jornada** – Reconhecimento do tempo de serviço das(os) professoras(es) que trabalharam pelo menos 3 (três) anos, com contratos PSS, TIDE (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) e acréscimo de jornada, na primeira promoção e progressão, mesmo em estágio probatório.

42. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)** - Revogação da Lei Complementar 241/2021 que alterou a Lei Complementar 130/2021 e retomada da oferta anual do PDE com um plano de vagas que atenda à demanda reprimida.

43. **Aula extraordinária e acréscimo de jornada** – Garantia de atribuição de aulas extraordinárias às(aos) professoras(es) que ingressarem no PDE, licença especial ou capacitação e professoras em licença maternidade, mantendo durante o seu afastamento, a integralidade de seus vencimentos. Que

os valores recebidos por aulas extraordinárias e pelo acréscimo de jornada integrem a remuneração da(o) professora/professor para efeitos previdenciários, assim como assegurem a contagem de tempo de serviço em um segundo padrão de concurso.

**44. Assegurar o pagamento da média aritmética dos últimos cinco anos das parcelas de serviço extraordinário, de aulas extraordinárias e de acréscimo de jornada** – nos afastamentos decorrentes de licença para tratamento de saúde, licença maternidade, licença compulsória e para participar do PDE e nos afastamentos para cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado), seja garantido o pagamento desta média aritmética.

**45. Enquadramento para o nível II de todas(os) as(os) aposentadas(os) que estavam no PE-5 em 25 de abril de 1996** – É direito das(os) aposentadas(os) que estavam no último nível da carreira, que sejam enquadradas(os) no nível correspondente quando ocorre mudança de tabela. A APP-Sindicato ganhou várias ações que pleiteiam estes reenquadramentos. Se a justiça reconhece, queremos que o governo implemente este direito a todas(os).

**46. Enquadramento para o nível III da carreira** – Enquadramento no nível III da carreira para todas(os) as(os) aposentadas(os) desde a aprovação da Lei 103/2004. A isonomia é um direito de todas(os) as(os) trabalhadoras(es). A APP-Sindicato já ajuizou ação para corrigir essa situação.

**47. Garantia de um estágio probatório humanizado**, com dispensa para aquelas(es) que já cumpriram essa exigência em outro cargo docente na rede pública estadual e pelo fim da Resolução 4.895/2025 e das medidas que tratam o estágio probatório com caráter punitivo e disciplinar.

### **CONTRATADAS(OS) CELETISTAS DOS PARCEIROS DA ESCOLA**

**48. Pagamento de, no mínimo, o Piso Nacional**, que as(os) professoras(es) CLT contratadas(os) pelas empresas gestoras das escolas privatizadas, recebam, no mínimo, o Piso Nacional do Magistério e tenham uma tabela salarial equivalente à das(os) professoras(es) PSS (Processo Seletivo Simplificado) ou estatutárias(os).

**49. Criação de mecanismos que impeçam a rotatividade excessiva**, garantindo que as(os) professoras(es) não sejam demitidas(os) por critérios puramente arbitrários da empresa gestora.

## CONTRATADAS(OS) PELO PSS

50. **Direitos trabalhistas às(aos) contratadas(os) pelo regime PSS** – Garantia de salário das(os) professoras(es) pela maior titulação, igualando ao previsto nos Planos de Carreira, por graduação ou especialização.

51. **Atendimento à saúde** – Garantia da inclusão de todas(os) PSS no atendimento de saúde do Estado, garantindo tratamento igual às(aos) demais servidoras(es) públicas.

52. **Formação** – Assegurar a participação das(os) professoras(es) PSS em todos os cursos de formação ofertados pelo Estado; que às(aos) contratadas(os) pelos PSS seja aferida pontuação para participação em futuros editais da Seed.

53. **Contagem de tempo de serviço PSS** – Lutamos para que o ingresso no Estado seja por concurso público e pela realização destes e, quando da efetivação no cargo, que seja garantida a contagem de tempo de serviço do tempo de contratada(o) como PSS para todos os efeitos legais (promoção, progressões, quinquênios, aposentadoria).

## SINDICAL

54. **Direito à livre organização sindical** – Garantia do direito de todas(os) profissionais da educação à sindicalização, organização e participação em todas as instâncias sindicais. Direito ao desconto da contribuição sindical em folha de pagamento sem necessidade de senha ou do PR-Consig.

55. **Liberação Sindical** – Assegurar às(aos) dirigentes, legitimamente eleitas(os), a liberação para executar o mandato sindical sem prejuízos na carreira.

56. **Combate ao assédio e denunciismo** – Por uma política de governo de combate ao assédio, às perseguições e ao denunciismo que ocorrem nas escolas públicas do Paraná.

57. **Respeito às manifestações e greves** – Garantia do respeito à manifestação e paralisação nos dias históricos de lutas da educação paranaense sem punições às(aos) trabalhadoras(es) da educação.

## **PEDAGÓGICO**

**58. Pelo fim das práticas assediadoras e punitivas da Seed** - Na busca do melhor desempenho sobre os resultados educacionais, o governo aplica uma lógica empresarial via uso e monitoramento das plataformas como Power BI, RCO, SERP, Redação Paraná, Inglês Paraná, Edutech, entre outras, que retiram autonomia das(os) professoras(es), assedia e coage.

**59. Autonomia do trabalho docente e pedagógico e suspensão das atividades de planejamento educacional** - Pelo fim das exigências de controle sobre os(as) professoras(es) como observação de sala de aula e controle da hora atividade, e garantia de autonomia do trabalho pedagógico.

**60. Pelo fim das tutorias pedagógicas e vigilância nas escolas** - nossas escolas possuem professoras(es) e pedagogas(os) altamente capacitadas(os) para realizar o acompanhamento pedagógico que produz aprendizagens significativas. Contra práticas que visem à vigilância, sujeição, dependência e burocracia sem o exercício crítico da realidade e do conhecimento.

**61. Revogação da Lei n.º 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando o Novo Ensino Médio.** Defesa de uma reforma do Ensino Médio debatida com toda a comunidade escolar e construída coletivamente que promova a inclusão e a formação integral dos(as) estudantes.

**62. Autonomia das escolas na definição de seus currículos** – Garantia de autonomia das escolas na organização curricular com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual e na proposição dos PPPs escolares.

**63. Oferta de EJA** – Garantia da oferta de Educação de Jovens e Adultos em todas as escolas da rede estadual. Debater, em conjunto com o Fórum Paranaense de EJA e outras entidades representativas, uma proposta de reorganização desta modalidade de ensino, respeitando as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido pelas(os) professoras(es) e considerando as particularidades das(os) estudantes desta modalidade de ensino. Não à proposta de Ensino a Distância nesta modalidade.

**64. Oferta de Educação Profissional** – Expandir a oferta da Educação Profissional presencial e com professoras(es) da rede, nas modalidades de ensino

médio integrado e subsequente, tendo como eixos a formação integral, a politécnica, a concepção do trabalho como princípio educativo e a articulação entre esta modalidade de ensino e a educação básica.

**65. Oferta de Educação Especial** – Garantia da oferta da Educação Especial Pública, que se constitui em um conjunto de condições diferenciadas quanto às formas e aos procedimentos em relação às deficiências e suas complexidades, no âmbito do ensino regular, em todos os níveis de ensino, e atendimento especializado em escolas e centros de atendimento especializados interdisciplinares públicos, articuladas em atendimentos nas áreas de educação, saúde, assistência, trabalho, esporte, cultura e lazer, compreendendo as(os) respectivas(os) profissionais capacitadas(os) e especializadas(os), recursos materiais, físicos e financeiros. Garantir às(aos) profissionais da Educação Especial os mesmos direitos previstos pelas leis complementares 103/2004 e 123/2008, como lotação nas escolas, concurso de remoção, hora-aula de até 50 minutos, hora-atividade e formação continuada. Garantia de um número máximo de estudantes com laudo, principalmente do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por sala.

**66. Garantia de contraturno com salas de apoio e recursos e Celem** – Assegurar atendimento pedagógico em contraturno às(aos) estudantes com salas de apoio e recursos para todas as escolas, disciplinas e anos, durante todo o ano letivo, em espaço físico apropriado, com profissionais da educação devidamente capacitadas(os) para atender a demanda na sua totalidade. Garantir as turmas de Celem.

**67. Implementação da Escola de tempo integral** – Não basta termos Instituições de Ensino que acolham as(os) estudantes o dia inteiro na escola. Nossa luta é pela implementação da escola em tempo integral, com educação integral que vise à emancipação humana, gestão democrática, com currículo voltado à formação humana e na perspectiva da classe trabalhadora. Incentivar a construção coletiva desta concepção de educação, de currículo, de avaliação, de conteúdo e processo ensino-aprendizagem, visando à formação integral e primando pela apropriação dos conhecimentos científicos. Isso exige tempo e espaços adequados, profissionais preparadas(os) e das mais diversas áreas e uma matriz curricular única (sem turno e contraturno), onde o lúdico, a arte e o esporte são eixos para o desenvolvimento da estudante.

**68. Efetiva implementação das Equipes Multidisciplinares** – a fim de se cumprir a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e a Deliberação 04/2006 do

CEE, que assegura a efetiva implementação das Equipes Multidisciplinares em todas as Unidades Escolares, nos termos formulados pelo FPEDER-PR, assegurando carga horária específica, infraestrutura e suporte didático-pedagógico para o pleno desenvolvimento dos trabalhos dessas equipes. Criar, no âmbito do Conselho Estadual de Educação, uma comissão de monitoramento do cumprimento da Deliberação 04/2006.

**69. Fim da militarização das escolas** – Cessação de todo e qualquer tipo de programa de militarização das escolas, a exemplo do Escola Segura ou Escolas Cívico-Militares, que possui hoje a maior rede de escolas deste tipo, com 345 escolas no estado. A escola é um espaço democrático e de construção do conhecimento onde não cabe a prática autoritária de escolas militarizadas.

**70. Fim do Programa Parceiros da Escola** - Cessar imediatamente todo o programa de Escolas Parceiras que hoje somam 95 escolas no Paraná. Bem como o Programa Mais Escola Paraná, que vem na mesma lógica privatista da educação e da gestão escolar com a privatização de outras 40 escolas.

**71. Acompanhamento do cumprimento das metas dos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação (PNE, PEE e PMEs)** – Acompanhamento permanente junto aos Fóruns Nacional, Estadual e Municipais de Educação, do cumprimento das metas do PNE, PEE e PMEs.


















 **appsindicato**

 **APP-Sindicato**

 **APPSindicatov**

 **appsindicato**

 **appsindicato**

[www.appsindicato.org.br](http://www.appsindicato.org.br)