
Marcos estruturantes da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola no Conselho Nacional de Educação, de 1996 a 2026

Relatório de pesquisa sobre o reconhecimento normativo da diversidade e dos territórios na Educação Básica

Por Marcos Cordioli

Este relatório de pesquisa é parte do projeto “Políticas de Gestão de Currículos e Conteúdos Educacionais no Brasil pós-LDB (1996–atualidade)”, conduzido por Marcos Cordioli, e tem como propósito preservar, organizar e sistematizar o conhecimento acumulado ao longo de décadas de estudos e acompanhamento das políticas e formulações educacionais brasileiras, reunindo documentos, análises e registros relacionados à gestão curricular e aos conteúdos educacionais no Brasil, cujas fontes documentais estão disponibilizadas no portal “Documentos de Políticas para a Gestão Curricular e Conteúdos Educacionais no Brasil”.

Resumo

A pesquisa identificou e analisou os marcos estruturantes da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovadas desde 1996. A base foi o inventário de resoluções do projeto, em sua versão Vs01_05, com 146 atos classificados, dos quais sete tratam das três modalidades, e a planilha de modalidades Vs01_01. A análise documental, de abordagem qualitativa e com apoio de contagens descritivas, examinou cinco marcos de impacto alto, entre 1999 e 2012, à luz do ciclo de políticas de Ball e Bowe, da distinção de Sacristán entre currículo prescrito e currículo praticado e da literatura sobre educação do campo, interculturalidade e educação das relações étnico-raciais, em Arroyo, Caldart e Molina (2004), Candau (2008) e Gomes (2017). Os resultados mostram três movimentos. O primeiro, entre 1999 e 2002, reconheceu a escola indígena e as escolas do campo como categorias normativas próprias. O segundo, entre 2008 e 2015, consolidou o reconhecimento, com diretrizes complementares do campo, diretrizes curriculares da educação escolar indígena e da quilombola e diretrizes de formação de professores indígenas. O terceiro, em 2023, estendeu à Educação Básica e à Educação Superior a Pedagogia da Alternância. As três modalidades têm em comum a afirmação de que o currículo se organiza a partir do território e da cultura dos sujeitos, e diferem na densidade normativa e no grau de

substituição dos atos. A verificação em fontes primárias alcançou as ementas dos atos, e a pesquisa registra os limites correspondentes.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; diversidade; Conselho Nacional de Educação

Abstract

The research identified and analyzed the structuring milestones of Rural Education, Indigenous School Education and Quilombola School Education in the resolutions of the Brazilian National Education Council (CNE) approved since 1996. The basis was the project's inventory of resolutions, version Vs01_05, with 146 classified acts, seven of which concern the three modalities, and the modality spreadsheet Vs01_01. Documentary analysis, with a qualitative approach supported by descriptive counts, examined five high-impact milestones, between 1999 and 2012, in light of Ball and Bowe's policy cycle, Sacristán's distinction between prescribed and practiced curriculum, and the literature on rural education, interculturality and education on ethnic-racial relations, in Arroyo, Caldart and Molina (2004), Candau (2008) and Gomes (2017). The results show three movements. The first, between 1999 and 2002, recognized the indigenous school and rural schools as normative categories of their own. The second, between 2008 and 2015, consolidated recognition, with complementary guidelines for rural education, curriculum guidelines for indigenous and quilombola school education, and guidelines for the training of indigenous teachers. The third, in 2023, extended the Pedagogy of Alternation to Basic and Higher Education. The three modalities share the assertion that the curriculum is organized from the territory and culture of the subjects, and differ in normative density and in the degree to which acts were replaced. Verification in primary sources reached the summaries of the acts, and the research records the corresponding limits.

Keywords: Rural Education; Indigenous School Education; Quilombola School Education; diversity; National Education Council

Introdução

A Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são as modalidades em que a norma educacional reconhece que a escola se faz em territórios com história, língua e cultura próprias. Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmaram que o campo tem projeto de educação ligado ao projeto de sociedade de seus povos, e não é espaço residual do urbano. Candau (2008) discutiu as tensões entre igualdade e diferença no campo dos direitos humanos e da educação, e Gomes (2017) mostrou que o movimento negro educou o Estado e a sociedade ao tornar a diversidade étnico-racial matéria de política educacional.

O ordenamento jurídico acompanhou o movimento dos povos e das comunidades. A Constituição de 1988 reconheceu aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e assegurou, no artigo 210, parágrafo 2º, o uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias reconheceu a propriedade definitiva das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos

quilombos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) previu, no artigo 28, a adaptação da oferta de educação básica à população rural, e, nos artigos 78 e 79, a educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas.

A trajetória normativa das três modalidades tem uma singularidade. Cada uma percorreu, no Conselho, um caminho próprio, e todas chegaram, por sequências diferentes, à formulação de diretrizes curriculares ou operacionais que reconhecem o território como princípio de organização. A pergunta que orienta a pesquisa é a seguinte. Quais atos do CNE, entre 1996 e 2026, produziram efeitos estruturantes sobre a oferta da Educação Básica nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, e como estes atos se articularam com a legislação ordinária e com a política dos governos?

A justificativa é dupla. No plano acadêmico, a literatura tratou cada modalidade em campo específico, com bibliografia própria, e raras vezes as reuniu para comparar o encadeamento das resoluções. No plano prático, as redes de ensino que têm escolas dos três tipos operam com normas distintas, e a comparação ajuda a identificar o que é comum e o que é próprio. O recorte temporal parte de 1996 e alcança setembro de 2026, e o recorte institucional abrange as resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Pleno (CP). Os pareceres, que fundamentaram as resoluções, entram como contexto.

1 | Arcabouço institucional e conceitual

1.1 | O Conselho Nacional de Educação e a produção de normas sobre a diversidade

A Lei nº 9.131/1995 instituiu o CNE em duas câmaras e atribuiu ao órgão a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Nas três modalidades, as diretrizes resultaram de processos de consulta a movimentos sociais e a organizações dos povos, e o Conselho funcionou como instância de recepção de demandas formuladas fora dele. Os pareceres que antecederam as resoluções registram audiências, conferências e contribuições de entidades, e o processo de produção do texto mostra, assim, o contexto de influência da análise de Ball de modo particularmente visível.

Sacristán (1998) distinguiu níveis do currículo, do prescrito ao avaliado, e Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram a análise das políticas em contextos de influência, de produção do texto e de prática. Nas modalidades da diversidade, a distância entre o texto prescrito e a prática é um tema constante, porque as escolas dos povos e das comunidades dependem, mais do que as demais, de decisões dos sistemas sobre transporte, infraestrutura, formação e contratação de professores.

1.2 | Território, cultura e currículo: três tradições conceituais

A Educação do Campo formou-se como contraponto à educação rural, entendida como política de transferência de modelos urbanos para o meio rural. Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Caldart et al. (2012) sistematizaram o conceito, ligado aos movimentos sociais do campo, à luta pela terra e à pedagogia da alternância, e o Decreto nº 7.352/2010 deu à Educação do Campo o estatuto de política nacional, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A Educação Escolar Indígena tem como referências a especificidade, a interculturalidade, o bilinguismo e a comunidade como protagonista. Silva e Grupioni (1995) reuniram subsídios para a abordagem da temática indígena, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, orientou a organização dos currículos. O Decreto nº 6.861/2009 organizou a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, e a política reconhece a escola indígena como categoria própria do sistema de ensino.

A Educação Escolar Quilombola articula a educação das relações étnico-raciais, assentada na Lei nº 10.639/2003 e nas diretrizes de 2004, com a identidade territorial das comunidades remanescentes de quilombos. Gomes (2017) descreveu o movimento negro como sujeito educador, e a modalidade resulta desta trajetória. A Lei nº 11.645/2008 estendeu à temática indígena a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura, e a pesquisa trata, em relatório próprio, as diretrizes de 2004, que figuram na aba de diretrizes gerais e temas transversais.

1.3 | Tipos de ato e o conceito de marco estruturante

O acervo do Conselho sobre as três modalidades reúne diretrizes operacionais, diretrizes curriculares nacionais e diretrizes de formação docente. As diretrizes operacionais definem regras de funcionamento, as curriculares fixam princípios e procedimentos e as de formação tratam do preparo dos professores. O conceito de marco estruturante, adotado na pesquisa, reúne quatro critérios, o alcance nacional, o efeito normativo direto, a durabilidade e a posição na cadeia de sucessão. Atos de formação docente, de impacto médio, não receberam a marca de marco, embora sejam centrais para a efetividade das diretrizes.

2 | Percurso metodológico

2.1 | Corpus e critérios de seleção

A pesquisa adotou a análise documental de abordagem qualitativa, com apoio de contagens descritivas. O corpus partiu do inventário curricular da Educação Básica, em sua versão Vs01_05, que reúne 146 atos classificados, sendo 120 da CEB e do CP e 26 da Câmara de Educação Superior sobre formação docente. A planilha de modalidades Vs01_01 organizou o inventário em dezessete tipologias, e as abas de Educação do Campo, de Educação Escolar Indígena e de Educação Escolar Quilombola reúnem, respectivamente, três, três e um ato.

O vínculo de cada ato à modalidade foi atribuído por leitura da ementa. A Resolução CNE/CP nº 1/2023, sobre a Pedagogia da Alternância, consta também da aba de diretrizes gerais, e a Resolução CNE/CP nº 1/2015, sobre a formação de professores indígenas, consta das abas de Ensino Médio e de formação de professores. A repetição é intencional, conforme a regra da planilha.

2.2 | Categorias de classificação

Cada ato recebeu classificação por tipo de documento, dimensão e grau de impacto. O tipo distingue diretrizes curriculares, diretrizes operacionais e diretrizes de formação

docente. A dimensão abrange o aspecto curricular, o organizacional e o de formação e carreira docente. A coluna de vigência registra a situação indicativa do ato.

Tabela 1. Composição do corpus e resultado da classificação por modalidade

Recorte	Atos	Impacto alto	Impacto médio	Impacto baixo	Marcos	Vigente	Encerrado	A verificar
Educação do Campo (T07)	3	2	1	0	2	2	0	1
Educação Escolar Indígena (T08)	3	2	1	0	2	2	1	0
Educação Escolar Quilombola (T09)	1	1	0	0	1	1	0	0
Conjunto, sem repetições	7	5	2	0	5	5	1	1

Fonte: Elaboração própria, a partir da planilha de modalidades (Vs01_01). A linha de conjunto não repete atos que figuram em mais de uma aba; a coluna Vigente inclui atos com a observação de verificar.

2.3 | Verificação em fontes primárias

As ementas de todos os atos foram conferidas no documento de ementas mantido pelo projeto, que reproduz o texto oficial do Conselho. O conteúdo dispositivo dos atos derivou de conhecimento prévio do pesquisador e de bibliografia e deve ser conferido no Diário Oficial da União antes de citação formal. Os números dos pareceres que fundamentaram as resoluções, quando mencionados, constam de conhecimento prévio e devem ser conferidos. A coluna de vigência é indicativa e não substitui a consulta ao Diário Oficial.

3 | Resultados: os marcos estruturantes das modalidades da diversidade

Tabela 2. Marcos estruturantes do CNE para a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola, 1999–2012

Ato e data	Ementa	Impacto	Vigência indicada
Resolução CNE/CEB nº 3 (10/11/1999)	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.	Alto	Superada pela CEB 5/2012
Resolução CNE/CEB nº 1 (03/04/2002)	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Alto	Complementada pela CEB 2/2008
Resolução CNE/CEB nº 2 (28/04/2008)	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Alto	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 5 (22/06/2012)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Alto	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 8 (20/11/2012)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	Alto	Vigente

Fonte: Elaboração própria, a partir da planilha de modalidades (Vs01_01). Ementas conforme o documento de ementas do projeto; vigência indicativa, a conferir no Diário Oficial da União.

A tabela reúne cinco marcos, todos de impacto alto, e deixa fora dois atos de impacto médio, a Resolução CNE/CP nº 1/2015, sobre a formação de professores indígenas, e a Resolução CNE/CP nº 1/2023, sobre a Pedagogia da Alternância. Ambos têm relevância própria, e a pesquisa os incorpora à análise como atos de formação e de abrangência específica.

3.1 | Periodização dos marcos

A periodização acompanha os movimentos de reconhecimento. O primeiro período, de 1999 a 2002, é o do reconhecimento da escola indígena e das escolas do campo como categorias normativas. O segundo período, de 2008 a 2015, é o da consolidação, com diretrizes complementares e curriculares e com a formação de professores indígenas. O terceiro período, de 2023, é o da extensão da Pedagogia da Alternância. A modalidade quilombola, com um ato único, em 2012, se insere no segundo período.

3.2 | Primeiro período, de 1999 a 2002: o reconhecimento das categorias

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O ato criou a categoria escola indígena no sistema de ensino, com normas e ordenamento jurídico próprios, e reconheceu a condição de professor indígena como categoria específica, com a perspectiva de carreira própria. O texto assegurou a especificidade, a interculturalidade, o bilinguismo e a organização autônoma das escolas, e constituiu o primeiro reconhecimento normativo da educação escolar indígena pelo Conselho, três anos depois da LDB.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer CNE/CEB nº 36/2001. O ato definiu a identidade da escola do campo pela vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, nas redes de ciência e tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. A resolução fixou, portanto, a diferença entre a escola no campo e a escola do campo, expressão que a literatura consagrou.

O balanço do período revela regulação de caráter afirmativo e de pouca operacionalização. As duas resoluções reconheceram categorias e fixaram princípios, e as regras sobre financiamento, transporte, formação e carreira ficaram para atos posteriores ou para decisões dos sistemas. A pesquisa observa que o reconhecimento normativo precedeu a política pública, e que esta passaria a ser construída por programas e decretos nos anos seguintes.

3.3 | Segundo período, de 2008 a 2015: consolidação e novas categorias

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O ato complementou o de 2002 e tratou de questões de operação, como a oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades rurais, a nucleação das escolas e o transporte escolar, com a orientação de que a nucleação respeitasse a vontade das

comunidades. A Pedagogia da Alternância, que o Conselho já havia reconhecido, em parecer anterior, para a organização dos dias letivos, aparece como forma de organização compatível com a oferta no campo.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e substituiu as de 1999. O ato reconheceu a educação escolar indígena como modalidade, com organização em territórios etnoeducacionais, e tratou da estrutura e do funcionamento das escolas, do currículo, da avaliação, da formação e da carreira dos professores indígenas e da relação com os sistemas de ensino. A resolução teve o respaldo da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, de 2009, e do Decreto nº 6.861/2009.

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O ato reconheceu a modalidade, definiu como escolas quilombolas as que se situam em territórios quilombolas ou que atendem estudantes oriundos dos quilombos, e orientou a organização curricular a partir da memória, da ancestralidade, da oralidade e da territorialidade, com articulação à educação das relações étnico-raciais. Gomes (2017) situou a resolução no itinerário da luta do movimento negro por uma educação que reconheça a história e a cultura afro-brasileira.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. O ato completou o quadro normativo da educação escolar indígena e reconheceu a formação intercultural específica como condição de efetividade das diretrizes de 2012. A pesquisa o trata como ato de impacto médio, que figura também na aba de formação de professores.

O balanço do período revela a consolidação do reconhecimento. As diretrizes de 2012 e a de 2015 deram às modalidades indígena e quilombola um corpo normativo próprio, e as do campo de 2008 completaram o desenho de 2002. A sequência temporal mostra a influência das conferências nacionais, da Conferência Nacional de Educação, de 2010, e do Plano Nacional de Educação de 2014, que tratou, em estratégias, do atendimento a populações do campo, indígenas e quilombolas.

3.4 | Terceiro período, de 2023: a Pedagogia da Alternância

A Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. O ato institucionalizou, no plano nacional, uma forma de organização curricular que alterna tempos de formação na escola e na comunidade, criada nas Casas Familiares Rurais e nas Escolas Famílias Agrícolas, e a estendeu à Educação Superior. A pesquisa registra o ato como de impacto médio e vigência a verificar, e anota que seu conteúdo dispositivo não foi lido em fonte primária.

4 | **Análise transversal dos marcos**

4.1 | **A dimensão curricular**

A dimensão curricular das três modalidades se assenta no princípio de que o currículo parte do território e da cultura. As diretrizes do campo, de 2002, falam em saberes próprios dos estudantes, em memória coletiva e em movimentos sociais. As diretrizes indígenas, de 2012, falam em especificidade, interculturalidade e bilinguismo. As quilombolas, de 2012, falam em memória, ancestralidade, oralidade e territorialidade. Em todas, a base nacional comum é entendida como referência a ser articulada à parte diversificada que expressa a cultura local.

A Base Nacional Comum Curricular, de 2017 e de 2018, tem relação ambígua com estas diretrizes. A BNCC aplica-se a todas as escolas, e a literatura crítica, em especial a que acompanha a educação indígena e a quilombola, questionou a coerência entre a base comum e o princípio da especificidade, e o tema permanece como agenda de pesquisa. Macedo (2014) argumentou que a BNCC produz sentidos de educação que tendem à homogeneização, e o argumento se aplica com força às modalidades que baseiam o currículo na diferença.

4.2 | **A dimensão organizacional: escola, nucleação e territórios**

A dimensão organizacional se manifesta na definição de escola. A resolução de 1999 criou a categoria escola indígena e a de 2012 a reafirmou, e a de 2012 sobre a educação quilombola definiu como quilombola a escola localizada em território quilombola ou que atenda estudantes oriundos dessas comunidades. A Lei nº 12.960/2014, ao exigir manifestação do órgão normativo do sistema de ensino e consulta à comunidade para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, completou o dispositivo de proteção da oferta, e deu efeito jurídico à resistência ao fechamento, que as organizações do campo apontavam como uma das principais ameaças ao direito.

A nucleação, isto é, a concentração de alunos em escolas polo, é o ponto organizacional mais sensível. A resolução de 2008 estabeleceu que a oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental ocorresse nas próprias comunidades e que a nucleação fosse a exceção, mas a realidade de redução do número de escolas rurais, registrada pelo censo escolar nas últimas décadas, mostra a distância entre a norma e a prática.

4.3 | **A dimensão funcional: formação e carreira docente**

A formação e a carreira docentes são o ponto de maior diferença entre as modalidades. A educação indígena tem categoria própria de professor, formação específica em nível médio e superior e perspectiva de carreira, e a quilombola e a do campo contam com programas de formação, como as licenciaturas em educação do campo, mas sem categoria funcional própria. A formação docente específica é a condição de efetividade das diretrizes, e sua escassez, nas três modalidades, indica o ponto crítico da implementação.

4.4 | Padrões de sucessão e de vigência

A cadeia de sucessão apresenta um padrão duplo. Na educação indígena, a resolução de 1999 foi substituída pela de 2012, com ato de formação docente complementar, em 2015. Na educação do campo, a resolução de 2008 complementou a de 2002, e ambas permanecem em vigor, com ato de 2023 sobre a Pedagogia da Alternância. Na educação quilombola, existe ato único, sem sucessão. O padrão mostra que o Conselho substitui diretrizes quando há acúmulo de conhecimento e de mobilização, como na indígena, e as complementa quando a ordem anterior permanece válida, como no campo.

Tabela 3. Distribuição dos atos por período e situação indicada de vigência

Recorte	Atos	Impacto alto	Impacto médio	Impacto baixo	Marcos	Vigente	Encerrado	A verificar
1996-2005	2	2	0	0	2	0	1	1
2006-2015	4	3	1	0	3	4	0	0
2016-2026	1	0	1	0	0	1	0	0

Fonte: Elaboração própria, a partir da planilha de modalidades (Vs01_01). A distribuição por período é cronológica e difere da periodização por movimentos apresentada no texto.

4.5 | Interculturalidade e igualdade

Candau (2008) discutiu o problema central das modalidades da diversidade, o de como assegurar igualdade de direitos sem apagar as diferenças. As diretrizes respondem pela afirmação da especificidade e pela garantia de acesso à base comum, e a tensão se resolve, na prática, em cada projeto pedagógico. O Conselho oferece o princípio e os sistemas e as comunidades o traduzem em currículo, e a qualidade do resultado depende da participação das comunidades na elaboração dos projetos, que as resoluções exigem.

5 | Discussão

Os resultados dialogam com a literatura em quatro pontos. O primeiro é a passagem da educação rural para a educação do campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004) propuseram a mudança de perspectiva, e os marcos de 2002 e de 2008 a confirmam no plano normativo, com a afirmação da identidade da escola do campo e das políticas públicas correspondentes. A literatura registra, porém, que a política pública de fato, com o fechamento de escolas, seguiu direção contrária por muitos anos, e a Lei nº 12.960/2014 foi resposta a esta tendência.

O segundo ponto é a educação escolar indígena como direito à diferença. Silva e Grupioni (1995) trataram da temática indígena na escola, e as diretrizes de 1999 e de 2012 consolidaram o reconhecimento da escola indígena como categoria. A literatura observa que a diferença se afirma no texto e enfrenta, na prática, dificuldades de financiamento, de materiais didáticos nas línguas indígenas e de formação docente, e as diretrizes de 2015 buscaram responder à última.

O terceiro ponto é a relação entre a educação das relações étnico-raciais e a educação quilombola. Gomes (2017) mostrou que o movimento negro foi sujeito da política, e a resolução de 2012 é a forma pela qual esta trajetória chega às comunidades quilombolas. As diretrizes de 2004 e as de 2012 se complementam, uma de alcance geral e outra de alcance territorial, e a pesquisa sugere que a leitura conjunta dos dois atos é indispensável.

O quarto ponto é a tensão entre a base comum e a especificidade. Macedo (2014) discutiu a BNCC como produtora de sentidos de homogeneização, e Cury, Reis e Zanardi (2018) examinaram os dilemas da base. Para as modalidades da diversidade, o problema é duplo, pois a base deve ser garantida, como direito de acesso ao conhecimento comum, e a especificidade deve ser preservada, como direito à cultura própria. As diretrizes de 2012 tratam a base como referência articulada à parte diversificada, e a literatura sugere que a articulação depende de gestão pedagógica que a norma não pode substituir.

5.1 | Alcance e limites da regulação nacional

O primeiro limite é o da relação com o financiamento. O Fundeb prevê ponderações para a educação do campo e para a educação indígena e quilombola, e o repasse depende do cadastro das escolas no censo escolar. O segundo limite é o da infraestrutura e do transporte, pois as escolas dos territórios dependem de estradas, de energia, de conectividade e de transporte escolar que os municípios nem sempre garantem. O terceiro limite é o da formação docente, pela escassez de professores formados nas culturas e nas línguas dos territórios. O quarto limite é o da participação, uma vez que a norma exige consulta às comunidades, e a qualidade da consulta varia entre os sistemas.

5.2 | Agenda de pesquisa

O inventário permite formular uma agenda em quatro frentes. A primeira é o estudo da recepção das diretrizes nos sistemas estaduais e municipais, com a comparação de normas, de projetos pedagógicos e de dados do censo escolar sobre o número de escolas e de matrículas em cada modalidade. A segunda é a análise da relação entre as diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular, com atenção à parte diversificada e aos materiais didáticos.

A terceira frente é a leitura da Pedagogia da Alternância, instituída pela Resolução nº 1/2023, em sua aplicação na Educação Básica e na Educação Superior, com atenção aos efeitos sobre o calendário e o financiamento. A quarta frente é o exame da relação entre as modalidades e as políticas de educação das relações étnico-raciais, a que a pesquisa dedica relatório próprio, com atenção às diretrizes de 2004 e às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

6 | Marcos em construção: o novo Plano Nacional de Educação e a inteligência artificial

O novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, para o decênio 2026 a 2036, constitui o horizonte de planejamento das três

modalidades. A pesquisa não leu o texto da lei no que se refere à educação do campo, indígena e quilombola e não formula conclusões sobre suas metas, e registra o ponto como tarefa da agenda de pesquisa.

O segundo marco em construção é o parecer do CNE sobre o uso da inteligência artificial na educação, aprovado em setembro de 2026 e pendente de homologação, segundo a cobertura consultada. O parecer não constitui resolução, e o texto oficial não foi lido diretamente. Para as modalidades da diversidade, a questão se coloca pelo acesso à conectividade nos territórios e pelo risco de que sistemas de inteligência artificial reproduzam currículos homogêneos, sem as línguas e os saberes locais, e a pesquisa registra a relevância e adia a análise.

Considerações finais

A pesquisa identificou cinco marcos estruturantes do CNE para a educação do campo, indígena e quilombola, entre 1999 e 2012, e mostrou que a regulação percorreu três movimentos, o do reconhecimento das categorias, o da consolidação das diretrizes e o da extensão da Pedagogia da Alternância. As três modalidades partilham o princípio de que o currículo parte do território e da cultura, e diferem na densidade normativa e no padrão de sucessão dos atos.

Quatro conclusões merecem destaque. A primeira é que o Conselho funcionou como instância de recepção de demandas dos povos e das comunidades, e o texto das diretrizes é produto desta interlocução. A segunda é que o reconhecimento normativo precedeu a política pública e a ultrapassou em efeito simbólico, com limites de efetividade que dependem de financiamento, infraestrutura e formação. A terceira é que a relação com a BNCC permanece em tensão. A quarta é que a formação docente específica é o ponto crítico comum.

As recomendações decorrem dos achados. Recomenda-se ao Conselho e ao Ministério da Educação a publicação de texto consolidado das diretrizes das três modalidades, com indicação de vigência. Recomenda-se aos sistemas de ensino a regulamentação complementar, com a participação das comunidades. Recomenda-se à pesquisa educacional o acompanhamento do número de escolas e de matrículas e da formação docente nos territórios.

As limitações do estudo decorrem do corpus e do método. O corpus é pequeno, com sete atos, e o conteúdo dispositivo foi extraído de conhecimento prévio e de bibliografia, a conferir. Os pareceres que fundamentaram as resoluções não integram o corpus, e o texto oficial da Resolução nº 1/2023 permanece como tarefa de verificação.

Apêndice

O quadro a seguir reúne todos os atos das abas de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola da planilha de modalidades, com a ementa e a vigência indicada. A coluna de vigência é indicativa e não substitui a consulta ao Diário Oficial da União.

Tabela 4. Atos do CNE sobre as modalidades da diversidade (abas T07, T08 e T09), 1999–2023

ID	Data	Tipo	Ementa	Im- pacto	Mar- co	Vigência indicada
CEB-1999-3	10/11/1999	DCN / Organização	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.	Alto	Sim	Superada pela CEB 5/2012
CEB-2002-1	03/04/2002	Diretrizes operacionais	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Alto	Sim	Complementada pela CEB 2/2008
CEB-2008-2	28/04/2008	Diretrizes operacionais	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Alto	Sim	Vigente
CEB-2012-5	22/06/2012	DCN	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Alto	Sim	Vigente
CEB-2012-8	20/11/2012	DCN	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	Alto	Sim	Vigente
CP-2015-1	07/01/2015	DCN / Formação docente	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.	Mé- dio	Não	Vigente (verificar)
CP-2023-1	16/08/2023	DCN	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.	Mé- dio	Não	Vigente (verificar)

Fonte: Elaboração própria, a partir da planilha de modalidades (Vs01_01) e do documento de ementas das resoluções do CNE.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras

ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2026.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAUI, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial

A inteligência artificial generativa foi utilizada como ferramenta de apoio à organização das informações fornecidas para este artigo. O uso ocorreu como auxílio ao trabalho intelectual, sem substituir a análise dos documentos e das fontes. A seleção e a interpretação das informações, assim como a revisão e a responsabilidade pela versão final do texto, cabem ao autor. Ao final, a IA foi utilizada para a correção ortográfica e semântica do texto e também para gerar o resumo e as palavras-chave.

Sobre o autor

Marcos Cordioli é mestre em Educação pela PUC-SP, palestrante, consultor e empresário. Atua há décadas como pesquisador e professor nas áreas de políticas educacionais, currículo e gestão da educação brasileira, com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A trajetória de estudos sobre a legislação e as políticas curriculares brasileiras teve início em 1997, com a publicação de sua primeira obra sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais. Desde então, publicou livros e centenas de artigos, além de participar de palestras, cursos, pesquisas e projetos educacionais em diferentes regiões do Brasil e no exterior.

Em 2011 e 2012, atuou como consultor ad hoc da relatoria do Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados, participando de processos de discussão e sistematização de propostas para o planejamento da educação brasileira.

Foi secretário de Cultura de Curitiba e secretário de Inovação de Maringá. Também atuou como professor em cursos de graduação, especialização e mestrado e como consultor de instituições e sistemas de ensino.

Atualmente, concentra sua principal atividade de pesquisa no projeto "Políticas de Gestão de Currículos e Conteúdos Educacionais no Brasil pós-LDB (1996–atualidade)", dedicado à organização, análise e interpretação da trajetória das políticas curriculares brasileiras, de seus documentos normativos e dos processos de formulação e implementação conduzidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelos sistemas de ensino.

Como segunda frente de pesquisa e atuação, dedica-se às transformações da educação diante das novas tecnologias, especialmente às possibilidades de utilização da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, na formação de educadores e na gestão das instituições e dos sistemas de ensino.

Sobre esta temática, Marcos Cordioli é autor, entre outras publicações, de:

CORDIOLI, Marcos. Currículo Escolar: Teorias e Práticas. Pinhais: Ed. Melo, 2005.

CORDIOLI, Marcos. Para entender os PCNs: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1997.

CORDIOLI, Marcos. Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil. Curitiba: Dialógica, 2011.

Contato: marcos.cordioli@gmail.com | (41) 99682-9123 | [@marcoscordioli](https://www.instagram.com/marcoscordioli) | marcoscordioli.com.br