

Cleber Bianchessi
Organizador



POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios

Vol. 6



POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios – Vol. 6





AValiação, Parecer e Revisão por Pares


Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidez CRB-1/5889

E26	Políticas públicas: diálogos, experiências e desafios –
1.ed.	Vol. 6 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 107p. Recurso digital. Formato: e-book ISBN: 978-65-5368-618-2 1. Políticas Públicas. 2. Diálogos. 3. Desafios. I. Bianchessi. Cleber
10-2025/33	CDD 370.7 CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Políticas Públicas - 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-618-2.17.07.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios – Vol. 6



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	MARB
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	<p>Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI</p> <p>Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC</p> <p>Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA</p> <p>Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC</p> <p>Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC</p> <p>Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE</p> <p>Dra. Camila Cunico – UFPB</p> <p>Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL</p> <p>Dr. Carlos Luís Pereira – UFES</p> <p>Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE</p> <p>Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS</p> <p>Dra. Clélia Peretti – PUC-PR</p> <p>Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO</p> <p>Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ</p> <p>Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL</p> <p>Dra. Denise Rocha – UFU</p> <p>Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA</p> <p>Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCS</p> <p>Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI</p> <p>Dr. Ernane Rosa Martins – IFG</p> <p>Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF</p> <p>Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO</p> <p>Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE</p> <p>Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP</p> <p>Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA</p> <p>Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC</p> <p>Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM</p> <p>Dr. Humberto Costa – UFPR</p> <p>Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL</p> <p>Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP</p> <p>Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR</p> <p>Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM</p> <p>Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC</p> <p>Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile</p> <p>Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA</p> <p>Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUI-MÉXICO</p> <p>Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM</p> <p>Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF</p> <p>Dra. Larissa Warnavin – UNINTER</p> <p>Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA</p> <p>Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ</p> <p>Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR</p> <p>Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM</p> <p>Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB</p> <p>Dr. Marciel Lohmann – UEL</p> <p>Dr. Márcio de Oliveira – UFAM</p> <p>Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR</p> <p>Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA</p> <p>Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP</p> <p>Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL</p> <p>Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl</p> <p>Dr. Nicola Andrian – Associação EnARKS, ITÁLIA</p> <p>Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO</p> <p>Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP</p> <p>Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL</p> <p>Dr. Rogério Makino – UNEMAT</p> <p>Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA</p> <p>Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS</p> <p>Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA</p> <p>Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO</p> <p>Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED</p> <p>Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA</p> <p>Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA</p> <p>Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR</p> <p>Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE</p> <p>Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA</p> <p>Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA</p> <p>Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM</p> <p>Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA</p> <p>Dr. William Douglas Guilherme – UFT</p> <p>Dr. Yoissel López Bestard- SEDUCRS</p>

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne reflexões críticas, análises teóricas e abordagens empíricas sobre múltiplas dimensões das políticas públicas brasileiras, compondo um quadro plural e interdisciplinar que atravessa diferentes contextos históricos, sociais e institucionais. É resultado do esforço intelectual de autores comprometidos com a produção de conhecimento que contribua para o aprimoramento da gestão pública e para o fortalecimento democrático. Este volume articula experiências profissionais, perspectivas acadêmicas e abordagens metodológicas que ampliam o repertório analítico sobre temas sensíveis e estruturantes da sociedade contemporânea.

O capítulo inaugural discorre sobre o um instrumento de avaliação e indução de políticas urbanas. Em seguida, debate-se a política educacional voltada ao esporte escolar. O terceiro capítulo analisa os impactos práticos da Lei de Prevenção à Automutilação e ao Suicídio, enquanto o quarto propõe diálogos sobre inclusão por meio das políticas de educação especial. A obra segue com estudo sobre as políticas culturais carnavalescas. Avançando, investiga-se a integração da educação ambiental à educação infantil e, finalmente, examinam-se os vínculos entre políticas educacionais, mídia e representatividade.

Ao evidenciar os entrelaçamentos entre teoria e prática, esta obra oferece uma contribuição significativa para o campo das políticas públicas, ao fomentar o debate qualificado, valorizar a diversidade de abordagens e incentivar a formulação de estratégias mais inclusivas, equitativas e eficientes. Sua relevância reside na capacidade de provocar reflexões, instigar novas leituras sobre realidades complexas e servir de referência para pesquisadores, gestores, educadores e demais atores comprometidos com o avanço social e institucional do país. Ao reforçar o vínculo entre conhecimento científico e transformação cidadã, a coletânea consolida-se como um instrumento de impacto acadêmico e inspiração prática, conectando saberes à ação e fortalecendo a dimensão pública.

Equipe editorial

SUMÁRIO

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E INDUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS URBANAS SUSTENTÁVEIS	7
Érico de Avila Madruga Adriana Kunen Christian Luiz da Silva Maria Lúcia Figueiredo Gomes de Meza Gilson Ditzel Santos	
POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ESPORTE ESCOLAR: O TRABALHO DO TÉCNICO DE REFERÊNCIA EM DESPORTO E CULTURA ESCOLAR DA SEDUC/PA	19
Adnelson Araújo dos Santos	
LEI DE PREVENÇÃO À AUTOMUTILAÇÃO E AO SUICÍDIO: O QUE MUDA NA PRÁTICA?	31
Barbara Reis Chaves Alvim	
CONHECER PARA INCLUIR: DIÁLOGOS SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
Claudovil Barroso de Almeida Júnior	
A DINASTIA DA FOLIA: AS POLÍTICAS CULTURAIS CARNAVALESCAS NO GOVERNO ROSEANA SARNEY	57
Fabio Henrique Monteiro Silva	
POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS SÉRIES INICIAIS NOS ANOS DE 1950: PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR SÃO JORGE DE PARANAVAI	71
Cássia Regina Dias Pereira Helen Cristina de Oliveira Vieira	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRADA ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	81
Paulo Roberto Serpa Verônica Gesser Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, MÍDIA E REPRESENTATIVIDADE: UMA ANÁLISE DA CAMPANHA “TÔ BEM, TÔ ZEN” NO CONTEXTO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)	91
Claudia Kanoni Silva	
SOBRE O ORGANIZADOR	105
ÍNDICE REMISSIVO	106

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E INDUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS URBANAS SUSTENTÁVEIS

Érico de Avila Madruga¹

Adriana Kunen²

Christian Luiz da Silva³

Maria Lúcia Figueiredo Gomes de Meza⁴

Gilson Ditzel Santos⁵

INTRODUÇÃO

O contexto urbano contemporâneo é marcado por desafios sociais, econômicos e ambientais de complexidade crescente. Crises globais e locais, como as mudanças climáticas, desigualdade social e degradação ambiental, evidenciam a urgência de compatibilizar o crescimento urbano com a sustentabilidade (Yigitcanlar; Lee, 2014). Neste cenário, emergem os conceitos de desenvolvimento urbano sustentável e cidades inteligentes, que propõem soluções integradas com base na inovação, participação social e uso responsável de recursos naturais (Caragliu; Del Bo, 2012). Investimentos em capital humano e social, infraestrutura resiliente e governança inclusiva são pilares fundamentais para promover o crescimento econômico sustentável e a qualidade de vida (Kunen; Ferreira; Santos, 2023).

As cidades concentram simultaneamente problemas e soluções. Mais da metade da população mundial vive em áreas urbanas, e esse número tende a crescer (UN-Habitat, 2011). A pressão sobre infraestrutura, serviços básicos e meio ambiente requer novos instrumentos de governança. No Brasil, a ausência de uma cultura de planejamento urbano de longo prazo e a desarticulação entre políticas públicas agravam o quadro (Lopes, 2016a).

¹Doutorando em Planejamento e Governança Pública (UTFPR). Professor (IFSC). Advogado. CV: <http://lattes.cnpq.br/0362697210209971>

²Doutoranda em Desenvolvimento Regional (UTFPR). Arquiteta e Urbanista. CV: <https://is.gd/p0Z5id>

³Pós-doutor em Administração (USP). Doutor em Engenharia de Produção (UFSC). Professor (UTFPR). Economista. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D. CV: <https://is.gd/pvGQQd>

⁴Doutora em Desenvolvimento Econômico (UFPR). Professora (UTFPR). CV: <https://is.gd/wIpxTC>

⁵Doutor em Administração (USP). Professor (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7588810166034182>

Nesse contexto, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ganham centralidade na gestão urbana, possibilitando o monitoramento de indicadores e a adoção de políticas públicas baseadas em evidências (UN-Habitat, 2011). No entanto, a adoção de soluções tecnológicas deve ser articulada a políticas integradas, inclusivas e sustentáveis (Kunen; Santos, 2024).

A cidade inteligente sustentável surge como paradigma capaz de articular eficiência, inovação e justiça social. Ela pressupõe a construção coletiva de políticas públicas e o engajamento cidadão no desenvolvimento urbano (Branchi; Fernández-Valdivielso; Matias, 2014). Essa abordagem requer a adoção de indicadores integrados para o diagnóstico, planejamento e avaliação de políticas que promovam equidade, resiliência e qualidade de vida (Girardet; Mendonça, 2009; Lehmann; Crocker, 2012).

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar o Programa Cidades Sustentáveis (PCS) como instrumento de indução e avaliação de políticas públicas sustentáveis em nível municipal. Para isso, adota-se uma metodologia de análise documental e revisão bibliográfica. As seções do capítulo abordam os conceitos centrais, com a sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (seção 2), a integração entre cidades sustentáveis e inteligentes (seção 3), o papel das políticas públicas (seção 4), e a aplicabilidade do PCS (seção 5), encerrando com as considerações finais.

A pesquisa é orientada pelas seguintes questões: Como integrar os conceitos de cidades inteligentes e cidades sustentáveis de forma sinérgica na gestão pública local? Como o PCS contribui para a formulação e avaliação de políticas públicas municipais voltadas à sustentabilidade? De que forma os indicadores propostos pelo PCS dialogam com os desafios contemporâneos das cidades brasileiras? Quais são os limites e potencialidades da aplicação do PCS como ferramenta de indução de práticas sustentáveis em contextos urbanos diversos?

SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A sustentabilidade, ainda que amplamente discutida, permanece como um conceito multifacetado e de difícil delimitação, dada sua complexidade filosófica e sistêmica (Bibri, 2015). Embora frequentemente usadas como sinônimos, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável

apresentam distinções conceituais: o primeiro remete a um ideal a ser alcançado; o segundo, a um processo dinâmico e contínuo (Silva, 2005). Ambos, no entanto, são complementares e fundamentais para guiar políticas voltadas à justiça socioambiental.

Historicamente, a ideia de sustentabilidade surgiu no século XVIII, mas apenas ganhou definição formal em 1987 com o Relatório Brundtland, que a apresentou como o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer as futuras gerações (ONU, 1987). Desde então, o conceito evoluiu e passou a incorporar dimensões ecológicas, sociais, econômicas, culturais e institucionais. Autores como Boff (2012) e Dias (2015) enfatizam a preservação dos ecossistemas e o uso racional dos recursos; outros, como Laasch e Conaway (2015), destacam a manutenção dos capitais social, ambiental e econômico.

O desenvolvimento sustentável, conforme Furtado (1980; 1983), implica tanto no progresso técnico quanto na satisfação equitativa das necessidades humanas. A partir da década de 1970, a discussão se ampliou para incluir aspectos interdependentes como organização do território, justiça social, proteção ambiental e valorização cultural (Sachs, 2009; Morin, 2003; Daly, 1996). Modelos como a economia circular e a bioeconomia ganham destaque ao propor a dissociação entre crescimento e degradação ambiental (Geissdoerfer *et al.*, 2017).

No planejamento urbano, essas ideias deram origem ao conceito de sustentabilidade urbana – que integra as esferas econômica, social e ambiental para responder aos desafios contemporâneos das cidades (Wheeler; Beatley, 2014). A cidade torna-se, assim, protagonista do desenvolvimento sustentável, exigindo abordagens holísticas e transdisciplinares capazes de lidar com sua complexidade (Leite; Awad, 2012).

O tripé da sustentabilidade foi posteriormente ampliado com a inclusão das dimensões física e política (Pacione, 2009), que ressaltam a importância do espaço urbano como suporte da vida e da participação democrática na governança das cidades. No entanto, em contextos como o latino-americano, ainda são frequentes as dificuldades de articulação entre os diferentes atores sociais (Souza, 2006; Leite; Awad, 2012).

Nesse sentido, a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados em 2015 por 193 países, representam um

marco normativo relevante. Com 17 objetivos e 169 metas, essa agenda propõe um modelo de desenvolvimento equilibrado e inclusivo até 2030. Para esta pesquisa, destaca-se especialmente o ODS 11, que visa “tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis” (ODS Brasil, 2021).

Dessa forma, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável não são apenas conceitos teóricos, mas fundamentos para o desenho de políticas públicas urbanas integradas, voltadas para a equidade, a eficiência ambiental e o bem-estar coletivo – aspectos centrais para o modelo de cidade proposto pelo Programa Cidades Sustentáveis (PCS).

CIDADES SUSTENTÁVEIS E CIDADES INTELIGENTES

A cidade, mais do que uma estrutura física, é expressão de forças culturais, sociais e econômicas em constante interação (Lefebvre, 2008; Castells, 2020). Nesse cenário, torna-se locus privilegiado para a reprodução de capital, relações de poder e transformações sociais. A busca por modelos urbanos sustentáveis tem direcionado o debate à ideia da cidade compacta, orientada por princípios de eficiência, inclusão e qualidade de vida (Rueda, 2003; Gehl, 2013).

Cidades sustentáveis integram conhecimento técnico, práticas ambientais e justiça social. Bibri e Krogstie (2017) as definem como estruturas urbanas orientadas por abordagens interdisciplinares. Lopes (2016b) destaca que sua sustentabilidade decorre da interação simbiótica entre os elementos naturais, construídos e humanos. Essa visão é reforçada por instituições como o ICLEI e o Ministério do Meio Ambiente, que propõem medidas concretas como eficiência energética, mobilidade sustentável e uso racional dos recursos (Brasil, 2011).

A sustentabilidade urbana, conforme Menegussi (2021), estrutura-se em quatro pilares: desenvolvimento social, econômico, ambiental e governança democrática. Sua implementação exige compromisso contínuo com inovação, equidade e integração entre sociedade civil, setor privado e poder público.

Já o conceito de cidade inteligente ‘*smart city*’ surge como resposta tecnológica aos desafios da urbanização, mas permanece em disputa semântica e com múltiplas abordagens (Komninos, 2008; Gabrys, 2014; Albino;

Berardi; Dangelico, 2015). Desde os anos 1980, a ideia de “crescimento inteligente” associou tecnologias digitais à melhoria da infraestrutura urbana, intensificando-se com o avanço das TICs e a capacidade de gerar dados em tempo real (Harrison; Donnelly, 2011; Karadağ, 2013).

Inovações como sensores IoT, big data, inteligência artificial e plataformas de participação digital tornaram-se centrais na gestão urbana (Anthopoulos; Vakali, 2012). Três abordagens distintas se destacam: a acadêmica, voltada para inovação e resiliência; a industrial, com foco em eficiência e competitividade; e a governamental, ancorada em planejamento urbano e sustentabilidade (Mosannenzadeh; Vettorato, 2014).

Uma cidade inteligente de fato combina infraestrutura tecnológica, capital humano e mecanismos de governança inclusiva. Sua eficácia depende do engajamento cidadão e da integração entre tecnologia, educação e políticas públicas (Nam; Pardo, 2011; Kunen *et al.*, 2022).

Contudo, autores como Kitchin (2016), Graham (2011) e Gandy (2005) alertam para riscos de um tecnocentrismo excludente. A cidade inteligente, quando dissociada da justiça social, pode reproduzir desigualdades e tornar-se ferramenta de vigilância e exclusão.

Diante disso, é necessário adotar uma abordagem crítica e inclusiva, que entenda a tecnologia como meio – e não como fim – para o desenvolvimento sustentável. O desafio está em integrar os princípios das cidades inteligentes e sustentáveis em políticas públicas capazes de promover territórios mais justos, resilientes e participativos.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CIDADES SUSTENTÁVEIS E OS DESAFIOS DA URBANIZAÇÃO BRASILEIRA

O conceito de política pública está vinculado ao interesse coletivo e à organização social. Para Saravia (2006), trata-se de um fluxo de decisões orientado a manter ou transformar o equilíbrio social, influenciado por valores, instituições e reações sociais. Essa abordagem demanda um Estado com capacidades analíticas, previsionais e operacionais, capaz de planejar ações complexas e intersetoriais, como defende Saravia (2006).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que cabe ao poder público municipal promover o desenvolvimento urbano e garantir o bem-estar da

população (Brasil, 1988). Esse compromisso está articulado ao direito à cidade, formulado por Lefebvre (2001), que envolve não apenas o acesso ao espaço urbano, mas sua apropriação e transformação coletiva. Para Harvey (2014) e Rolnik *et al.* (2015), o exercício desse direito requer acesso à moradia, saneamento, transporte, infraestrutura e inclusão social – princípios reforçados pela Agenda 2030 da ONU, especialmente pelo ODS 11.

A gestão urbana sustentável pressupõe participação democrática e governança integrada. O Estatuto da Cidade (Lei n. 10.257/2001) regulamenta o direito a cidades sustentáveis, incorporando diretrizes como função social da cidade, justiça social e planejamento participativo. Esse modelo reforça a necessidade de políticas públicas interligadas, que articulem inclusão social e preservação ambiental (Tavolari, 2016).

O Guia de Gestão Pública Sustentável (PCS, 2016) propõe uma abordagem sistêmica que contemple dimensões econômicas, sociais, culturais e ecológicas. Planejamentos estratégicos e participativos, ancorados no Plano Diretor e no Plano Plurianual, são fundamentais para assegurar continuidade e eficácia das políticas.

Entretanto, o Brasil ainda enfrenta os efeitos de uma urbanização acelerada e mal planejada. Lopes (2016a) destaca que a ausência de integração entre políticas e a existência de ‘deseconomias urbanas’ – como desperdícios de água, congestionamentos e descarte inadequado de resíduos – impõem um passivo ambiental e social. Superar esse cenário exige redefinir padrões urbanísticos e fortalecer instrumentos de coordenação, com definição de prioridades, participação da sociedade civil e criação de fundos multisetoriais.

Araújo (2019) complementa que a urbanização brasileira institucionalizou desigualdades, gerando exclusão e vulnerabilidade. A adesão à Agenda 2030 e ao ODS 11 é, portanto, uma oportunidade estratégica para reverter esse quadro.

A efetiva implementação dessas metas demanda diretrizes claras e ferramentas de avaliação. Nesse contexto, o PCS destaca-se como um instrumento relevante, adotado por centenas de municípios brasileiros, ao oferecer indicadores, metodologias e boas práticas para orientar e monitorar políticas públicas sustentáveis de forma integrada e contínua.

O PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS COMO INSTRUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NOS MUNICÍPIOS

O Programa Cidades Sustentáveis (PCS), criado em 2012 por organizações da sociedade civil como o Instituto Ethos e a Rede Nossa São Paulo, visa qualificar a gestão urbana e promover cidades mais justas e sustentáveis. Baseado em 12 eixos temáticos, o PCS orienta os governos locais na formulação de políticas públicas estruturantes, com foco em sustentabilidade social, ambiental, econômica e cultural (PCS, 2019).

Com adesão de mais de 285 municípios, incluindo 22 capitais, o programa tem fomentado a criação de observatórios de indicadores e a construção de redes colaborativas. Seu modelo metodológico propõe um ciclo em cinco etapas: organização de dados, diagnóstico, definição de metas, construção de visão de futuro e elaboração do plano de metas (PCS, 2016). Além disso, a plataforma digital do PCS oferece 260 indicadores, painéis de monitoramento, banco de boas práticas, materiais técnicos e programas de capacitação.

Os indicadores do PCS desempenham funções estratégicas: quantificam aspectos como qualidade de vida e vulnerabilidade social, orientam diagnósticos e decisões públicas e reforçam a transparência e o controle social. Jannuzzi (2002) destaca que indicadores eficazes devem ser sensíveis às políticas públicas, atualizáveis, desagregáveis e compreensíveis – critérios atendidos pelo PCS, que ainda os alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 11.

Estudos empíricos reforçam a aplicabilidade do PCS. Lopes (2016b), ao aplicar seus indicadores no município de Prata (MG), evidenciou a abrangência e precisão do diagnóstico gerado. Seixas, Ferreira e Cunha (2022), ao avaliar os 16 municípios do Amapá, identificaram disparidades regionais, mas também constataram o valor do PCS para a definição de políticas contextualizadas.

Assim, o PCS se consolida como uma ferramenta robusta de planejamento urbano sustentável, integrando dados, metas e participação social, e possibilitando aos municípios brasileiros avançarem rumo a uma governança mais democrática, eficiente e ambientalmente responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os desafios do desenvolvimento sustentável nas cidades contemporâneas e investigou a integração entre os conceitos de cidades sustentáveis e inteligentes. Verificou-se que, quando guiadas por princípios socioambientais, as tecnologias digitais podem ser aliadas poderosas na construção de cidades mais resilientes, eficientes e inclusivas.

A pesquisa respondeu às quatro questões orientadoras do estudo. A primeira mostrou que integrar cidades inteligentes e sustentáveis requer compreender a tecnologia como meio para promover justiça social e ambiental, e não como fim. Essa sinergia pode ser concretizada por meio de políticas públicas inovadoras, com uso estratégico de dados e participação cidadã.

A segunda questão foi abordada ao demonstrar como o Programa Cidades Sustentáveis (PCS) contribui para a formulação e avaliação de políticas urbanas, ao oferecer metodologias e indicadores que apoiam o planejamento sistêmico e baseado em evidências. Seus 12 eixos temáticos, alinhados aos ODSs da ONU, fornecem uma base sólida para a construção de políticas integradas.

A terceira pergunta, sobre a aderência dos indicadores do PCS aos desafios urbanos brasileiros, revelou que eles dialogam com aspectos centrais da realidade nacional, como desigualdade, infraestrutura precária e degradação ambiental. Tais métricas permitem diagnósticos precisos e orientam decisões mais justas e eficazes.

Por fim, reconheceu-se que a aplicação do PCS em contextos urbanos diversos apresenta limitações associadas à capacidade institucional local e à cultura política vigente. No entanto, sua estrutura flexível e adaptável potencializa sua utilização em diferentes municípios, desde que haja comprometimento político e participação ativa da sociedade.

Em síntese, o PCS consolida-se como uma ferramenta estratégica para fomentar a sustentabilidade urbana no Brasil, promovendo governança democrática, planejamento inteligente e justiça socioambiental. Para estudos futuros, sugere-se investigar a correlação entre os indicadores do PCS e outros índices de bem-estar, como o IDH, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos reais da sustentabilidade na vida urbana.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Vito; BERARDI, Umberto; DANGELICO, Rosa Maria. Smart cities: Definitions, dimensions, performance, and initiatives. **Journal of Urban Technology**, v. 22, n. 1, p. 3–21, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1080/10630732.2014.942092>.
- ANTHOPOULOS, Leonidas G.; VAKALI, Athena. Urban planning and smart cities: Interrelations and reciprocities. In: F. Álvarez *et al.* (Eds.) **The Future Internet: Future Internet Assembly**, LNCS, v. 7281, p. 178-189, 2012. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-30241-1_16.
- ARAÚJO, Ana Célia Baía. **Desenvolvimento urbano-regional e cidades sustentáveis no contexto das regiões metropolitanas nordestinas**. 167 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- BIBRI, Simon Elias. **The shaping of ambient intelligence and the internet of things: Historico-epistemic, socio-cultural, politico-institutional and eco-environmental dimensions**. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2015.
- BIBRI, Simon Elias; KROGSTIE, John. Smart sustainable cities of the future: An extensive interdisciplinary literature review. **Sustainable Cities and Society**, v. 31, p. 183-212, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.scs.2017.02.016>.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANCHI, Pabro E.; FERNÁNDEZ-VALDIVIELSO, Carlos; MATIAS, Ignacio R. Analysis matrix for smart cities. **Future Internet**, v. 6, n. 1, p. 61-75, 2014. Doi: <https://doi.org/10.3390/fi6010061>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei Federal n. 10.257, de 10 de julho de 2001**. Estatuto da Cidade. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Cidades Sustentáveis, 2011**. Disponível em: <<https://is.gd/VRGnke>>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRUNDTLAND COMMISSION. **Our Common Future, 1987**. Disponível em: <<https://is.gd/laAmf9>>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- CARAGLIU, Andrea; DEL BO, Chiara. Smartness and European urban performance: Assessing the local impacts of smart urban attributes. **Innovation: The European Journal of Social Science Research**, v. 25, n. 2, p. 97-113, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1080/13511610.2012.660323>.
- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. [Trad. Arlene Caetano] 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020. 602 p.
- DALY, Herman E. **Beyond growth: The economics of sustainable development**. Boston: Beacon Press, 1996. 264 p.
- DIAS, Reinaldo. **Sustentabilidade: Origem e fundamentos; educação e governança global; modelo de desenvolvimento**. São Paulo: Atlas, 2015. 248 p.

- FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento**: Enfoque interdisciplinar. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980. 164 p.
- FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 244 p.
- GABRYS, Jennifer. Programming environments: Environmentalism and citizen sensing in the smart city. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 32, n. 1, p. 30-48, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1068/d16812>.
- GANDY, Matthew. Cyborg urbanization: Complexity and monstrosity in the contemporary city. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 29, n. 1, p. 26-49, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2005.00568.x>.
- GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. 280 p.
- GEISSDOERFER, Martin; SAVAGET, Paulo; BOCKEN, Nancy M. P.; HULTINK, Erik Jan. The circular economy – A new sustainability paradigm?. **Journal of Cleaner Production**, v. 143, p. 757-768, 2017. Doi: <https://is.gd/n5aiTr>.
- GIRARDET, Herbert; MENDONÇA, Miguel. **A renewable world**: Energy, ecology, equality. London: Green Books, 2009. 256 p.
- GRAHAM, Stephen. **Cities under siege**: The new military urbanism. London: Verso, 2011. 402 p.
- HARRISON, Colin; DONNELLY, Ian. Abbott. A theory of smart cities. **Proceedings of the 55th Annual Meeting of the ISSS – 2011, Hull, UK**, v. 55, n. 1, p. 1-15, 2011. Disponível em: <https://is.gd/MocfCI>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: Do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 296 p.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **RAP, Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002.
- KARADAĞ, Tunç. **An evaluation of the smart city approach**. (Master thesis). Middle East Technical University, Institute of Science, Ankara, 2013. 90 p. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/22461>.
- KITCHIN, Rob. The ethics of smart cities and urban science. **Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences**, v. 374, n. 2083, p. 1-15, 2016. Doi: <https://is.gd/uVBa89>.
- KOMNINOS, Nicos. **Intelligent cities and globalization of innovation networks**. USA and Canada: Routledge, 2008. 320 p.
- KUNEN, Adriana; LINHARES, João Eduardo; PERONDI, Miguel Angelo; MARINI, Marcos Junior; SANTOS, Gilson Ditzel. Os pilares da sustentabilidade nos conceitos de cidades inteligentes. In: Seminário Internacional de Arquitetura e Urbanismo. Cidades inteligentes: Tendências para o futuro – SIAU, 14 e 15, jul., 2022, Joaçaba. **Anais [...]**. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Xanxerê: Editora Unoesc, v. 2, p. 143-159, 2022.
- KUNEN, Adriana; FERREIRA, Anderson Saccol; SANTOS, Gilson Ditzel. A evolução das cidades inteligentes brasileiras: Uma análise comparativa de indicadores do ranking Connected Smart Cities In: XI Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional. Desenvolvimento

Regional em tempos de emergência climática: desafios e oportunidades, 13-15, set., 2023, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]** Universidade de Santa Cruz do Sul: UNISC, v. XI, p.1-20, 2023.

KUNEN, Adriana; SANTOS, Gilson Ditzel. Tendências tecnológicas para a gestão de florestas urbanas em cidades inteligentes e sustentáveis: Uma revisão sistemática da literatura. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v.17, n.13, p. 01-30, 2024. Doi: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-087>.

LAASCH, Oliver; CONAWAY, Roger. **Fundamentos da gestão responsável:** Sustentabilidade, responsabilidade e ética. São Paulo: Cengage Learning, 2015. 527 p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. 146 p.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 190 p.

LEHMANN, Steffen; CROCKER, Robert. **Designing for zero waste:** Consumption, technologies and the built environment. London: Earthscan, 2012. 418 p.

LEITE, Carlos; AWAD, Juliana di Cesare Marques. **Cidades sustentáveis, cidades inteligentes:** Desenvolvimento sustentável num planeta urbano. Porto Alegre: Bookman, 2012. 278 p.

LOPES, Alberto. **Políticas públicas para cidades sustentáveis:** Integração intersetorial, federativa e territorial. [coordenação de] Alberto Lopes. Rio de Janeiro: IBAM, MCTI, 2016a. Disponível em: <<https://is.gd/ZIURsg>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LOPES, Anaísa Filmiano Andrade. **O Programa Cidade Sustentável, seus indicadores e metas:** Instrumentos metodológicos para a avaliação da sustentabilidade no município de Prata/MG. 204 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016b. Doi: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.529>.

MENEGUSSI, Matheus Costella. **O princípio constitucional do desenvolvimento sustentável:** O pilar da boa governança nas políticas públicas urbanas. 211 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003. 115 p.

MOSANNENZADEH, Farnaz; VETTORATO, Daniele. Defining smart city. A conceptual framework based on keyword analysis. **TeMA, Journal of Land Use, Mobility and Environment**, Special Issue, p. 683-694, 2014. Doi: <https://doi.org/10.6092/1970-9870/2523>.

NAM, Taewoo.; PARDO, Theresa. A. Smart city as urban innovation: Focusing on management, policy, and context. In: Proceedings of the 5th international conference on theory and practice of electronic governance, ICEGOV. New York: ACM Press, p. 185-194, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1145/2072069.2072100>.

ODS BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Indicadores brasileiros para os objetivos de desenvolvimento sustentável:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Desenvolvimento, Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e Agenda 21**. Brasília, 1995. 472 p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo:** A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

- PACIONE, Michael. **Urban geography**: A global perspective. 3. ed. London: Routledge, 2009. 744 p.
- PCS. Programa Cidades Sustentáveis. **Guia de gestão pública sustentável**. São Paulo: PCS, 2016.
- PCS. Programa Cidades Sustentáveis. **Guia de referências para produção de indicadores e para metas de sustentabilidade urbana**. São Paulo: PCS, 2019.
- ROLNIK, Raquel; PEREIRA, Alvaro Luis dos Santos; MOREIRA, Fernanda Accioly; ROYER, Luciana de Oliveira; IACOVINI, Rodrigo Faria Gonçalves; NISIDA, Vitor Coelho. O Programa Minha Casa Minha Vida nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas: aspectos socioespaciais e segregação. **Cadernos Metropole**, v. 17, n. 33, pp. 127-154, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2015-3306>.
- RUEDA, Salvador. Modelos de ordenacion del territorio más sostenibles. **Boletín CF+S**, n. 32/33, Barcelona (España), enero, 2003. Disponível em: <<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n32/asrue.html#3%3E> [Acessado]. Acesso em: 6 dez. 2024.
- SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 96 p.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 260 p.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 176 p.
- SARAVIA, Enrique. O conceito de política pública. In: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi (Org.): **Política públicas; coletânea – volume 1**. Brasília: ENAP, 2006. p. 19-96.
- SEIXAS, Renata Abdon de Sá; FERREIRA, José Francisco de Carvalho; CUNHA, Helenilza Ferreira Albuquerque. A sustentabilidade dos municípios do estado do Amapá a partir dos indicadores do Programa Cidades Sustentáveis, Brasil. **Confins**, n. 55, 2022. Doi: <https://doi.org/10.4000/confins.45795>.
- SILVA, Christian Luiz da. Desenvolvimento sustentável: Um conceito multidisciplinar. In: Christian Luiz da Silva; Judas Tadeu Grassi de Mendes. (Org.). **Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável**: Agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 1, p. 11-40.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias** (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.
- TAVOLARI, Bianca. Direito à cidade: Uma trajetória conceitual. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 35, n. 1, p. 93-109, 2016. Doi: <https://dx.doi.org/10.25091/S01013300201600010005>.
- UN-HABITAT. **Cities and climate change**: Global report on human settlements 2011. United Nations Human Settlements Programme. London: Earthscan, 2011. 300 p.
- YIGITCANLAR, Tan; LEE, Sang Ho. Korean ubiquitous-eco-city: A smart-sustainable urban form or a branding hoax?. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 89, p. 100-114, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.08.034>.
- WHEELER, Stephen M.; BEATLEY, Timothy. **The sustainable urban development reader**. 3. ed. London, New York: Routledge, 2014. 612 p.

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ESPORTE ESCOLAR: O TRABALHO DO TÉCNICO DE REFERÊNCIA EM DESPORTO E CULTURA ESCOLAR DA SEDUC/PA

Adnelson Araújo dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como propósito apresentar uma sistematização do trabalho desenvolvido pelo técnico de referência em Desporto e Cultura Escolar da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Belém 6, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), no ano de 2024. O relato baseia-se nas ações realizadas ao longo do ano letivo, destacando os principais desafios enfrentados, os encaminhamentos pedagógicos construídos junto às 19 escolas estaduais jurisdicionadas pela DRE e os resultados obtidos a partir de uma atuação pautada na observação, na articulação e no compromisso com o direito ao esporte educacional.

A criação do Núcleo de Desporto e Cultura Escolar (NDCE) nas DREs, no ano de 2024, foi um importante passo para o desenvolvimento de uma política de valorização do esporte escolar e das atividades artísticas e culturais nas escolas estaduais do Pará. Em sintonia com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o núcleo assumiu um papel estratégico de acompanhamento pedagógico, assessoramento técnico, formação continuada e articulação territorial, com o objetivo de fortalecer as atividades complementares desenvolvidas nas escolas da regional.

A precariedade da infraestrutura escolar representa um dos maiores entraves para a efetivação de políticas públicas de esporte e lazer no ambiente educacional. A ausência de quadras cobertas, a carência de materiais esportivos básicos e a inadequação dos espaços destinados às práticas corporais comprometem não apenas a qualidade das aulas de Educação Física, mas também o acesso dos estudantes ao esporte como um direito social. Silva, Silveira e Ávila (2007) alertam para o descompasso

¹ Doutor em Educação (UFG). Professor (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9129169147275744>

existente entre o discurso oficial das políticas de inclusão social por meio do esporte e a realidade vivida nas escolas públicas, marcadas pelo abandono, pela precariedade dos espaços e equipamentos, e pelo aprofundamento das desigualdades em relação às instituições privadas no que se refere às condições de infraestrutura. No contexto da rede estadual do Pará, os dados levantados pela DRE Belém 6 evidenciam um cenário de negligência histórica, que exige ações estruturantes e planejamento integrado entre os setores da educação, do esporte e da cultura.

Mesmo diante de limitações estruturais, como a precariedade dos espaços físicos e a escassez de materiais, é possível desenvolver um trabalho técnico comprometido com a qualidade educativa, desde que fundamentado em princípios pedagógicos claros e na valorização do direito ao esporte como fenômeno da cultura corporal. Nesse sentido, o planejamento das ações do Núcleo de Desporto e Cultura Escolar da DRE Belém 6, para o ano de 2024, orientou-se por um conjunto de objetivos estratégicos voltados à ampliação do acesso, à qualificação das práticas e ao fortalecimento da política de esporte educacional na rede estadual.

Para o ano de 2024, os objetivos do núcleo foram definidos da seguinte forma: a) Mapear a realidade das escolas no que tange aos ambientes pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física, atividades esportivas, culturais e de lazer; b) Incentivar a realização de ações pedagógicas que garantam o acesso ao esporte educacional como direito às crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas escolas da DRE 06; c) Auxiliar na elaboração e acompanhar o desenvolvimento das atividades de Treinamento Desportivo, Iniciação Esportiva e das Atividades Artísticas e Culturais nas escolas; d) Firmar parcerias com órgãos e entidades da comunidade, justificando a necessidade de uso dos espaços pelas escolas; e) Planejar ações coletivas com os(as) professores(as) de Educação Física ao longo do ano letivo; f) Organizar momentos de formação continuada com periodicidade bimestral, visando integrar as ações pedagógicas e socializar experiências inovadoras.

O capítulo está organizado em cinco tópicos. No primeiro, descreve-se o processo de visitas técnicas às escolas e o diagnóstico das condições estruturais para o desenvolvimento das atividades esportivas e culturais. Em seguida, o segundo tópico apresenta o assessoramento prestado na

elaboração dos projetos escolares, considerando a realidade de cada unidade e destacando parcerias estabelecidas. O terceiro tópico trata das ações de formação pedagógica promovidas pelo núcleo, fundamentadas em um plano estruturado de módulos temáticos. No quarto tópico, são detalhados os acompanhamentos in loco, as culminâncias realizadas nas escolas e a organização do I Festival Esportivo da DRE Belém 6. Por fim, aponta caminhos e possibilidades para inspirar e orientar o trabalho de outros técnicos de desporto das DREs, contribuindo para o fortalecimento do esporte educacional na rede estadual.

VISITAS TÉCNICAS ÀS ESCOLAS: DIAGNÓSTICO INICIAL

O primeiro passo para a consolidação do trabalho do técnico de referência em desporto escolar é o conhecimento da realidade educacional dos territórios. Em 2024, foram realizadas visitas técnicas a 19 escolas da DRE Belém 6, com o objetivo de mapear os espaços físicos e levantar informações sobre as condições de funcionamento das atividades de Educação Física, esportivas, culturais e de lazer.

Durante essas visitas, observou-se que apenas três escolas dispõem de quadras cobertas adequadas para o desenvolvimento de práticas esportivas. As demais escolas apresentam espaços improvisados, pátios descobertos, pisos irregulares e ausência de materiais básicos. Essa precariedade compromete a efetivação do direito ao esporte educacional e evidencia a urgência de políticas públicas estruturantes.

O quadro a seguir apresenta o diagnóstico elaborado com base nas visitas técnicas realizadas às escolas da DRE Belém 6 ao longo do ano de 2024.

Quadro 1 – Diagnóstico dos espaços escolares para a prática esportiva

Escola	Tipo de Espaço	Quadra Coberta	Observações
EEEF Eugênia Cavalleiro de Macêdo	Pátio descoberto	Não	Espaço irregular e sem cobertura

Escola	Tipo de Espaço	Quadra Coberta	Observações
EEEF Cabanagem	Pátio e campo comunitário	Não	Acesso limitado ao espaço da comunidade Sem espaço interno para atividades esportivas
EEEF Clube de Mães	Quadra externa	Não	Pequena e com piso irregular
EEEF Maridalva Pantoja	Campo comunitário e quadra externa	Não	Uso eventual por causa da logística Sem espaço interno para atividades esportivas
EEEF Jaderlândia	Quadra descoberta	Não	Piso irregular e sem cobertura Sem dimensões apropriadas
EEEFM Princesa Isabel (Atalaia)	Quadra descoberta	Não	Piso e equipamentos danificados
EEEF Padre Orione	Pátio irregular e campo externo	Não	Falta de infraestrutura mínima Escola está sendo reformada
EEEF São Vicente	Pátio pequeno e arena comunitária	Não	Uso depende de autorização externa Sem espaço interno para atividades esportivas
EEEFM Duque de Caxias	Quadra descoberta em mau estado	Não	Necessita de reparos para uso seguro
EEEFM Francisco da Silva Nunes	Duas quadras (uma coberta)	Sim	Espaços disponíveis com limitações de uso na quadra descoberta
EEEF Virgínia Alves da Cunha	Pátio e quadra sem cobertura	Não	Uso restrito devido à falta de estrutura

Escola	Tipo de Espaço	Quadra Coberta	Observações
EEEF Hilda Vieira	Pátio interno adaptado	Não	Sem espaço interno para atividades esportivas
EEEF Leonor Nogueira	Quadra Coberta	Sim	Escola reformada. Quadra coberta, mas não apresenta dimensões apropriadas.
EEEFM Presidente Costa e Silva	Quadra descoberta	Não	Necessita de cobertura em virtude das condições climáticas que impede o uso com maior frequência
EEEF Cornélio de Barros	Pátio descoberto	Não	Não apresenta dimensões e condições mínimas para o desenvolvimento de práticas esportivas
EEEF Carlos Guimarães	Quadra coberta	Sim	Quadra coberta, mas não apresenta dimensões apropriadas.
EEEFM Almirante Tamandaré	Quadra descoberta	Não	Piso irregular e sem equipamentos apropriados
EEEFM Jarbas Passarinho	Quadra descoberta	Não	Piso bastante deteriorado
EEEFM Temístocles de Araújo	Quadra descoberta	Não	Piso bastante deteriorado

Fonte: Elaboração do autor

A leitura do quadro evidencia um cenário alarmante de precariedade dos espaços destinados à prática da Educação Física e ao desenvolvimento de atividades esportivas nas escolas da DRE Belém 6. Das 19 escolas visitadas, apenas três contam com quadra coberta, condição mínima para a oferta de projetos esportivos contínuos. Entretanto, duas dessas três escolas atendem exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que restringe sua participação em políticas educacionais como o Treinamento Desportivo Escolar, que exige turmas compostas por estudantes do Ensino

Fundamental II ou Ensino Médio. Isso significa que, na prática, apenas uma escola da regional está plenamente habilitada, em termos estruturais, para desenvolver projetos de formação esportiva de acordo com as diretrizes da SEDUC.

Além disso, sete escolas possuem quadras descobertas, mas a maioria apresenta piso irregular, trincado ou deteriorado, fruto do desgaste natural intensificado pela exposição direta às intempéries. Em muitos casos, o uso desses espaços está comprometido, seja por risco de acidentes, seja pela inviabilidade do uso durante longos períodos do dia. A incidência de sol intenso ou de chuvas frequentes impossibilita a realização das aulas e atividades esportivas na maior parte da jornada escolar, afetando tanto a continuidade pedagógica quanto a motivação dos estudantes para a prática esportiva.

Esse diagnóstico evidencia a necessidade urgente de intervenções estruturantes, como a cobertura das quadras, a reforma e nivelamento dos pisos, bem como a criação de espaços multiuso que ampliem as possibilidades de vivência corporal nas escolas. Sem isso, torna-se inviável garantir o direito ao esporte educacional com qualidade, regularidade e segurança, especialmente em um território como o da DRE Belém 6, marcado por forte vulnerabilidade social e desigualdades históricas no acesso às políticas públicas.

ASSESSORAMENTO NA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS ESPORTIVOS

Com base no diagnóstico das visitas técnicas, o Núcleo de Desporto e Cultura Escolar iniciou o assessoramento direto às escolas na elaboração dos projetos de Treinamento Desportivo (TD), Iniciação Esportiva (IE) e Atividades Artísticas e Culturais (AAC). Essa atuação considerou a realidade específica de cada unidade, orientando os(as) professores(as) desde a organização das turmas e modalidades até o preenchimento dos formulários institucionais.

O técnico de referência assumiu papel estratégico, atuando como articulador entre as diretrizes da SEDUC e as possibilidades pedagógicas locais. Esse processo exigiu constante alinhamento com as orientações do Núcleo de Esporte e Lazer (NEL/SEDUC). Após análise técnica local, os

projetos foram enviados ao NEL para nova avaliação, e só então seguiram para a SEDUC para validação e lotação docente. A ausência de estrutura adequada em muitas escolas impulsionou o núcleo a buscar parcerias com associações e comunidades, como o uso de arenas, quadras de bairro e doações de materiais.

A partir desse diagnóstico da realidade estrutural das escolas e da escuta das possibilidades pedagógicas identificadas junto aos docentes, foi possível construir propostas coerentes com as diretrizes estabelecidas pelo NEL/SEDUC. O processo de assessoramento técnico permitiu que cada professor interessado desenvolvesse projetos alinhados às condições objetivas de suas escolas, respeitando as especificidades locais e os critérios da política pública. Como resultado, foram aprovados 15 projetos para execução no ano de 2024, distribuídos da seguinte forma: 2 projetos de dança, 2 projetos de ginástica rítmica e 11 projetos esportivos, contemplando as modalidades de xadrez, voleibol, tênis de mesa e futsal. Esses projetos representam um avanço importante na consolidação do esporte educacional e da cultura escolar como dimensões integradoras da formação dos estudantes, mesmo em um cenário de adversidades.

AÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ESPORTE EDUCACIONAL

Após a aprovação dos projetos, identificou-se a ausência de uma formação específica voltada aos professores de Educação Física das escolas da DRE Belém 6. Diante dessa lacuna, o técnico de referência organizou o I Ciclo de Formação e Acompanhamento das Atividades Complementares, considerando os desafios pedagógicos e estruturais do território. A proposta de formação foi concebida com base em princípios da prática reflexiva, da escuta docente e da articulação entre teoria e prática, e foi realizada em dois momentos distintos ao longo do ano de 2024, visando subsidiar pedagogicamente os professores na execução qualificada dos projetos aprovados.

O primeiro momento formativo, realizado em abril, teve como tema “Lei Geral do Esporte e Cultura de Paz”. O evento reuniu professores(as) de diferentes escolas da DRE e contou com a participação de estudantes. Foram abordados aspectos legais que orientam o esporte educacional no

Brasil, relacionando a legislação à prática pedagógica e à promoção da convivência democrática nas escolas. Como encaminhamento, deliberou-se a realização de um evento esportivo entre as escolas da DRE.

O segundo momento formativo, realizado em junho, teve foco nas metodologias de ensino do esporte na escola, com destaque para jogos modificados, modalidades alternativas, e estratégias de integração das atividades ao currículo escolar, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-Pará). Durante esse encontro, foi realizado o planejamento detalhado do evento esportivo da regional, que ficou denominado I Festival Esportivo das Escolas da DRE Belém 6.

A proposta do evento surgiu como um desdobramento direto das reflexões do primeiro encontro, ocorrido em abril, no qual os professores de Educação Física manifestaram a necessidade de criar um espaço que possibilitasse a integração entre as escolas da regional, o protagonismo estudantil e a valorização das práticas corporais e expressivas desenvolvidas nos projetos aprovados.

O evento foi idealizado como uma iniciativa conjunta entre o núcleo de desporto e os professores das escolas estaduais, tendo como objetivo central socializar as experiências esportivas, artísticas e culturais realizadas no âmbito das escolas públicas estaduais da DRE Belém 6. O planejamento do festival levou em conta as diferentes realidades das unidades escolares, as modalidades presentes nos projetos e os princípios pedagógicos do esporte educacional. Dessa forma, definiu-se uma programação que contemplou competições esportivas (futsal, vôlei, xadrez e tênis de mesa), bem como apresentações de dança e ginástica rítmica, envolvendo todos os projetos desenvolvidos nas escolas da DRE.

ACOMPANHAMENTO IN LOCO, CULMINÂNCIAS E FESTIVAL ESPORTIVO

O técnico de referência acompanhou de forma presencial a execução dos projetos nas escolas, sugerindo ajustes metodológicos e incentivando práticas integradas e coletivas. Durante as visitas, especialmente nos momentos em que as atividades estavam sendo desenvolvidas com os estudantes, fazia questão de dialogar com as turmas sobre a importância

do esporte e sobre como aproveitar, da melhor maneira possível, os investimentos públicos destinados às atividades complementares. Além de orientar, também exercia uma escuta atenta, valorizando as vozes dos(as) estudantes, que, em sua maioria, relataram dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura e à escassez de materiais adequados para o pleno desenvolvimento das práticas esportivas.

Para além das atividades regulares desenvolvidas nos projetos, as escolas promoveram ações de culminância que deram visibilidade ao trabalho pedagógico construído ao longo do ano. Essas ações incluíram torneios internos, oficinas temáticas e apresentações artísticas abertas à comunidade escolar. Dentre os destaques, merece menção especial a participação dos projetos de ginástica rítmica das escolas Leonor Nogueira e Almirante Tamandaré, bem como dos projetos de dança das escolas Eugênia Cavalleiro de Macedo e Jarbas Passarinho, na Mostra de Dança da SEDUC, realizada no Teatro Margarida Schivasappa, um dos principais espaços culturais da cidade. Esses momentos reafirmaram o papel da escola como espaço de formação, criação e expressão cultural.

Como complemento ao acompanhamento presencial, o técnico de referência fez uso estratégico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para fortalecer o vínculo com os(as) professores(as) e garantir o alinhamento das ações pedagógicas. Foram criados grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, nos quais se estabeleceu uma rede de comunicação contínua com os docentes responsáveis pelos projetos. Por meio desses canais, foram realizados encontros virtuais, repassadas orientações técnicas, compartilhados materiais de apoio e discutidos encaminhamentos coletivos. Esses espaços virtuais mostraram-se fundamentais tanto para o acompanhamento das atividades em desenvolvimento quanto para a organização do I Festival Esportivo, funcionando como instâncias de planejamento colaborativo e tomada de decisões conjuntas.

Encerrando o ciclo de ações pedagógicas e institucionais do ano de 2024, uma última e relevante atribuição do técnico de referência foi a orientação aos professores sobre a elaboração dos relatórios individuais de cada projeto desenvolvido nas escolas. Essa etapa teve como objetivo consolidar o registro das atividades realizadas, valorizando o planejamento, a execução e os resultados alcançados, além de reforçar a importância

da sistematização como prática reflexiva e instrumento de visibilidade do trabalho pedagógico. Complementarmente, o técnico elaborou e apresentou ao Núcleo de Esporte e Lazer (NEL/SEDUC) um relatório consolidado, reunindo todas as ações conduzidas ao longo do ano pela DRE Belém 6, incluindo visitas técnicas, assessoramento aos projetos, formações pedagógicas, culminâncias escolares e a realização do I Festival Esportivo. Esse documento reafirma o compromisso com a transparência, o monitoramento e a qualificação das políticas públicas de esporte educacional no âmbito da rede estadual de ensino.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho desenvolvido pelo técnico de referência em Desporto e Cultura Escolar da DRE Belém 6 em 2024 evidenciou que é possível implementar uma política de esporte educacional comprometida com a formação integral dos estudantes, mesmo em contextos de precariedade estrutural e limitações institucionais. O percurso descrito neste capítulo mostra que a atuação do técnico não se resume à mediação burocrática entre escolas e instâncias superiores, mas se concretiza como ação pedagógica, territorial e articuladora, que exige presença, escuta, planejamento e capacidade de mobilização coletiva.

A experiência vivida ao longo do ano permite sugerir alguns objetivos essenciais que podem compor um guia orientador para outros docentes que assumam a função de técnico em desporto nas Diretorias Regionais de Ensino da SEDUC-PA:

- Diagnosticar a realidade escolar com base em visitas técnicas, escuta ativa e registros sistemáticos sobre as condições de infraestrutura, equipe pedagógica e demanda estudantil;
- Assessorar tecnicamente os projetos escolares, considerando tanto as diretrizes da SEDUC e do NEL quanto as especificidades e limitações de cada escola;
- Fomentar parcerias com instituições comunitárias para suprir lacunas estruturais e ampliar as possibilidades de vivência esportiva e artística dos estudantes;

- Promover momentos formativos com os(as) professores(as) envolvidos(as) nos projetos, valorizando a troca de experiências, a construção coletiva e a qualificação das práticas pedagógicas;
- Acompanhar *in loco* a execução dos projetos, contribuindo com sugestões metodológicas, orientações didáticas e apoio pedagógico contínuo;
- Utilizar as TICs como ferramenta de gestão e comunicação, fortalecendo o vínculo entre o núcleo técnico e as escolas e garantindo agilidade nos processos de organização e acompanhamento;
- Valorizar os resultados dos projetos por meio de ações de culminância e eventos integradores, como festivais, mostras culturais e torneios escolares, que reforcem o pertencimento e o protagonismo estudantil.

Além dessas diretrizes operacionais, é fundamental garantir o registro sistemático das ações desenvolvidas, como forma de documentação, avaliação e prestação de contas. Para isso, recomenda-se a produção de evidências como registros fotográficos, fichas de acompanhamento técnico-pedagógico, listas de frequência das formações, além da elaboração de relatórios bimestrais que organizem os dados, reflitam sobre os avanços e apontem os desafios enfrentados ao longo do percurso.

Outro aspecto essencial para o fortalecimento do trabalho do técnico em desporto é o estabelecimento de parcerias com os demais membros do núcleo de formação da DRE, sobretudo nos momentos de visita e formação. A atuação integrada amplia a potência das ações, qualifica o diálogo com as escolas e assegura maior coerência entre as políticas educacionais e as atividades complementares desenvolvidas no território.

A experiência da DRE Belém 6 demonstra que, mesmo diante de adversidades, é possível construir coletivamente caminhos para a consolidação de uma política de esporte educacional democrática, participativa e efetiva nas escolas da rede estadual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023.** Institui a Lei Geral do Esporte. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 160, n. 113, p. 1, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://is.gd/D712DV>. Acesso em: 10 maio 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Fundamental. Belém: SEDUC, 2020.

SILVA, Maurício Roberto da; SILVEIRA, Juliano; ÁVILA, Astrid Baecker. **Políticas públicas para o esporte: cidadania e inclusão social.** In: SILVA, Maurício Roberto da (org.). *Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007. p. 105–176.

LEI DE PREVENÇÃO À AUTOMUTILAÇÃO E AO SUICÍDIO: O QUE MUDA NA PRÁTICA?

Barbara Reis Chaves Alvim¹

INTRODUÇÃO

O grande aumento de casos notificados de suicídio, tentativas de suicídio e automutilação com ou sem ideação suicida, sobretudo entre jovens e adolescentes, vem despertando na sociedade a necessidade de intervenções mais eficazes. Nesse contexto, em 26 de abril de 2019, foi promulgada a Lei Federal n.º 13.819, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, e, em 5 de fevereiro de 2020, o Decreto Federal n.º 10.225, que regulamenta a referida Lei e estabelece normas relativas à notificação compulsória de violência autoprovocada, além de instituir o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio.

Assim, busca-se sensibilizar a sociedade para um importante e pouco abordado assunto: a automutilação e o suicídio – temática ainda tabu, mas cada vez mais imperiosa de ser abordada, haja vista os altos índices de violência autoprovocada entre adolescentes e jovens.

Este é um assunto sensível presente no cotidiano educacional e que urge por respostas eficazes pelos Órgãos competentes, dado os inúmeros casos recorrentes e o significativo aumento da autoflagelação e/ou suicídio entre adolescentes e jovens, geralmente ligado a quadros de depressão; conflitos familiares ou amorosos; *bullying*; *cyberbullying*; traumas; frustrações; dentre outros inúmeros gatilhos que potencializam a prática.

LESÕES AUTOPRATICADAS: A PANDEMIA QUE A SOCIEDADE NÃO QUER VER

Segundo estatísticas da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2013), em todo o mundo ocorrem mais de 800 mil suicídios por ano,

¹ Mestra em Educação. Assessora (CEE/PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/0210542614134245>

representando 1,4% das mortes, sendo que para cada adulto que se suicida, estima-se que outros 20 atentam contra a própria vida. No Brasil, casos de suicídios também são frequentes, sobretudo entre os mais jovens, o que reflete na imperiosa necessidade de mobilização do poder público atrelada à sociedade civil para mitigar seus efeitos.

Um estudo publicado em 2014 pelo sociólogo Julio Jacob Wiaselfisz sobre a mortalidade da juventude brasileira, revelou um aumento de 60% dos casos de suicídio para a faixa etária entre 15 e 19 anos no período entre 1980 e 2012. Ainda, as tentativas de suicídio representam a segunda causa de internações na população entre dez e 19 anos do sexo feminino na rede do Sistema Único de Saúde (SUS) e suicídios entre adolescentes do sexo masculino configuram-se como a terceira causa de morte classificada como externas (FREI; MENZ; BRITO, 2019).

Diante desse preocupante cenário, foi promulgada a Lei Federal n.º 13.819/2019, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O referido ato legal, que passou a vigorar 90 (noventa) dias após sua publicação no Diário Oficial da União, prevê, em seu artigo 2.º, a instituição da predita política como “estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados” (BRASIL, 2019a, p. 1).

Para atendimento dessa Lei, foi promulgado o Decreto Federal n.º 10.225/2020, que institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, regulamenta a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio e estabelece normas relativas à notificação compulsória de violência autoprovocada.

LEI FEDERAL N.º 13.819/2019

A Lei Federal n.º 13.819/2019 é uma lei ordinária que trata da instituição da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal, com a participação da sociedade civil e de instituições privadas, como estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados.

São objetivos da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio: a) promover a saúde mental; b) prevenir a violência autoprovocada; c) controlar os fatores determinantes e condicionantes da saúde mental; d) garantir o acesso à atenção psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico agudo ou crônico, especialmente daquelas com histórico de ideação suicida, automutilações e tentativa de suicídio; e) abordar adequadamente os familiares e as pessoas próximas das vítimas de suicídio e garantir-lhes assistência psicossocial; f) informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância e a relevância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção; g) promover a articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras; h) promover a notificação de eventos, o desenvolvimento e o aprimoramento de métodos de coleta e análise de dados sobre automutilações, tentativas de suicídio e suicídios consumados, envolvendo a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e os estabelecimentos de saúde e de medicina legal, para subsidiar a formulação de políticas e tomadas de decisão; i) promover a educação permanente de gestores e de profissionais de saúde em todos os níveis de atenção quanto ao sofrimento psíquico e às lesões autoprovocadas.

Em consonância com o art. 6.º do referido ato legal, os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada – suicídio consumado, tentativa de suicídio e automutilação, com ou sem ideação suicida – são de notificação compulsória pelos estabelecimentos de saúde públicos e privados às autoridades sanitárias e pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados ao Conselho Tutelar, os quais devem manter sigilo.

Para a área da educação, consta, no § 5.º do art. 6.º, que os estabelecimentos de ensino públicos e privados deverão informar e treinar os profissionais que trabalham em seu recinto quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos naquela Lei.

DECRETO FEDERAL N.º 10.225/2020

Para atendimento da Lei Federal n.º 13.819/2019, foi promulgado, como mencionado, o Decreto Federal n.º 10.225/2020, que institui o

Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, regulamenta a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio e estabelece normas relativas à notificação compulsória de violência autoprovocada.

O referido Comitê Gestor possui caráter consultivo, destinado a implementar e a monitorar a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, bem como promover o fortalecimento de estratégias permanentes de educação e saúde, sobretudo no que tange à prevenção e ao cuidado. Para isso, é de competência do Comitê Gestor propor ações de prevenção à violência autoprovocada e propor e disseminar, de forma integrada, campanhas de comunicação social para prevenção da automutilação e do suicídio em suas diferentes dimensões; bem como contribuir para o aprimoramento da informação e do conhecimento do fenômeno da automutilação, da tentativa e do suicídio consumado, incluídos as suas causas, os determinantes sociais e os fatores de risco associados (BRASIL, 2020).

Integram o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio um representante do Ministério da Saúde – que exerce a função de Coordenador –, um do Ministério da Educação, um do Ministério da Cidadania, e um do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, com seus respectivos suplentes, os quais os substituirão em caso de ausência. Poderão, ainda, participar das reuniões, sem direito a voto, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass); do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems); do Conselho Nacional de Assistência Social (Cnas); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

As reuniões do Comitê Gestor ocorrerão trimestralmente em caráter ordinário e poderá haver participação, sem direito a voto, de especialistas ou representantes de órgãos ou entidades públicas ou privadas. Por ser considerada prestação de serviço público relevante, as reuniões não são remuneradas e o relatório de atividades, que deve ser elaborado anualmente, será compartilhado com os órgãos e as entidades participantes do Comitê Gestor e com a sociedade (BRASIL, 2020).

Conforme o Art. 8.º do supramencionado dispositivo legal, ao Comitê Gestor foi imputado, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, contado da data de publicação do referido Decreto, a elaboração do plano de ação com as atividades propostas, sendo que para assegurar a implementação da referida Lei, os órgãos da administração pública federal responsáveis pela Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio poderão firmar convênios, acordos e parcerias e instrumentos congêneres com organizações da sociedade civil e instituições privadas para efetivação da Política, consoante a legislação vigente e observada a disponibilidade orçamentária (BRASIL, 2020).

A implantação das ações previstas é de responsabilidade da União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. Em seu artigo 11, o Decreto prevê como atribuição do Ministério da Educação a proposição de “fluxos, normas e diretrizes para o registro de notificações compulsórias sobre automutilação e tentativa de suicídio provenientes das instituições de ensino públicas e privadas para serem encaminhados ao conselho tutelar” (BRASIL, 2020, p. 2). Cabe ainda ao Ministério da Educação (art. 11):

- b) divulgar amplamente as ações de prevenção da automutilação e do suicídio nas instituições de ensino públicas e privadas de maneira a disseminar informações que possibilitem a compreensão da ocorrência desses fenômenos para além dos fatores de ordem individual; e
- c) promover a capacitação dos gestores, dos professores e da comunidade escolar em relação à prevenção da automutilação e suicídio. (BRASIL, 2020, p. 2, grifo nosso)

São nas alíneas (b) e (c) do artigo 11 do Decreto Federal n.º 10.225/2020 que deve repousar a preocupação por parte dos dirigentes da educação quanto ao cumprimento da obrigação legal, haja vista que é fato incontestado que nenhuma ação está sendo realizada.

No que tange à notificação compulsória da violência autopratizada por profissionais da educação ao Conselho Tutelar, esta deverá ser realizada no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, para que o órgão comunique à autoridade sanitária competente.

Assim, ancorado no predito Decreto, com o objetivo de nortear e fiscalizar a implementação da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, foram designados oito membros, entre titulares e suplentes, para compor o Comitê Gestor, conforme designado pela Portaria n.º 2.403, publicada no Diário Oficial da União em 11 de setembro de 2020.

O QUE MUDA NA PRÁTICA?

No estado do Paraná, a responsabilidade para promover a formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino é da Secretaria de Estado da Educação (Seed), sob a qual estão vinculadas aproximadamente 2.100 instituições de ensino, divididas nos 399 municípios paranaenses, as quais atendem cerca de um milhão de alunos.

A formação contínua dos profissionais da educação, sobretudo de educadores, tem sido objeto de discussão para investimento das políticas públicas. Tal formação está prevista na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal n.º 13.005/2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Destaca-se ainda a Estratégia 16.9 do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE/PR), aprovado pela Lei Estadual n.º 18.492/2015:

Garantir a efetivação de políticas públicas para a formação continuada permanente de profissionais da educação, para a prevenção e enfrentamento de toda forma de preconceito, discriminação e violência no âmbito escolar, com vistas à defesa, afirmação e promoção dos direitos humanos. (PARANÁ, 2015a, p. 90)

Assim, em consonância com os supracitados atos legais e com o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná (PEDDH/PR), a educação deve ser o “fio condutor e elemento catalisador dos direitos humanos para redução da violência [...], priorizando uma formação que valorize as dimensões da ética, crítica e política para o desenvolvimento pleno do ser humano” (PARANÁ, 2015b, p. 10).

Em face ao contexto apresentado, apenas a formação continuada de profissionais da educação, em especial os docentes, torna-se insipiente para salvaguardar os preceitos normatizados pelos atos legais mencionados no presente estudo, sendo mister a intervenção de profissionais com competências específicas para tratar assuntos inerentes à psique dos estudantes.

À luz dessa afirmação, tem-se a necessidade de constituir-se, no âmbito escolar, uma equipe multiprofissional composta também por psicólogos e assistentes sociais, para que seja realizado um trabalho holístico com os discentes de todos os níveis de ensino, sobretudo no que tange à prevenção da violência autopratificada.

Essa necessidade foi vislumbrada há duas décadas e culminou com a implantação da Lei Federal n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, a qual dispõe que

Art. 1.º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1.º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2.º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2.º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. (BRASIL, 2019b, p. 1)

Apesar de a referida Lei imputar o prazo de um ano para o cumprimento das disposições nela contidas, no Paraná, a normativa ainda é pauta de discussão, por impactar a peça orçamentária.

Se considerarmos a escola como o segundo espaço de socialização, atrás da instituição família, permeada de diferenças sociais, culturais e econômicas, constituindo-se, assim, um espaço privilegiado de interseção, a atuação desses dois profissionais, objeto da Lei Federal n.º 13.935/2019,

somada a dos docentes e pedagogos, perpassa o disposto nas normativas de prevenção da autoviolência a partir do ambiente escolar.

Nesse viés, é de suma importância a sensibilização da comunidade escolar em relação ao assunto e a capacitação dos profissionais da educação para identificar fatores de risco, bem como conscientizá-los para a importância de perceberem a escola como instância de prevenção às autolesões.

De plano, faz-se necessário citar a interferência da área educacional como meio de prevenção, prevista na Lei Federal n.º 13.819/2019 e n.º Decreto Federal n.º 10.225/2020, que imputaram também à escola a responsabilidade para notificar os casos de tentativas e consumação de suicídio às autoridades competentes. Ademais, o local destinado à educação formal é propício para as discussões acerca da sensibilização e reflexão quanto à violência autopratificada.

Para que o profissional da educação possa identificar, acolher e acompanhar os estudantes em situação de risco ou que apresentem características suicidas é necessário que ele saiba reconhecer situações de vulnerabilidade dos alunos. Sob esse viés, é essencial dar voz a toda comunidade escolar – professores, equipe gestora, alunos, pais – para debater acerca do objeto deste estudo como forma de enfrentamento às situações de dor emocional e capacitar, sobretudo os professores, para inibir os efeitos negativos das ideias suicidas causadas por diferentes gatilhos, promovendo ações que mitiguem o autolesionamento.

Essa não é uma discussão simplista, por englobar, como pano de fundo, fatores de riscos diversos: uso de drogas, violência psicológica e/ou sexual, *bullying*, dificuldades de diálogo e convívio no âmbito familiar, vulnerabilidade social, desilusão amorosa, dentre diversos outros aspectos que podem culminar em violência autopratificada como forma de escape.

Fato é que urge a necessidade de construir estratégias que minimizem o atual quadro, com contínua formação docente, haja vista que são aos professores que os alunos recorrem muitas vezes, por isso esses profissionais necessitam cada vez mais de formação que fuja a questões de aprendizagem, mas que tratem de temas que fazem parte de sua rotina

escolar, na sua escola, em sua sala de aula, com seus alunos. No entanto, não é o que se vê na prática. Talvez, pelo tabu histórico que envolve a questão, quase nada mudou.

SUICÍDIO: UM ASSUNTO NECESSÁRIO

No Brasil, o Código Penal (Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940) não considera o ato de se matar como crime, mas prevê penas para quem incentivar o ato de suicídio. A pena de prisão varia de dois a seis anos para quem incentivou o suicídio e a vítima morreu. Se a pessoa ficou seriamente ferida (lesão corporal grave), a pena varia de um a três anos de reclusão, consoante o art. 122 do referido ato legal.

Lamentavelmente, o uso dessa normativa penalizadora é recorrente. Não raros são os casos de instigação ao autocídio, que tomou força com as redes sociais e na *Dark Web*². Os conhecidos Jogos Mortais ou Desafios Perigosos, que viralizam na Internet, são outra frente de instigação ao autolesionamento. Um dos mais conhecidos é o Jogo da Baleia Azul, em que o participante precisava cumprir uma lista de desafios, como autolesão ou automutilação, ficar doente intencionalmente e colocar a vida em risco de alguma forma. O desafio final era tirar a própria vida. Outros dois desafios bastante difundidos foram a Momo – a assustadora personagem aparecia incitando crianças e jovens a se mutilarem e cometerem crimes. Nos vídeos em que aparecia, havia tutorial de suicídio – e o Jogo do desodorante, que consiste em inalar gás de desodorante aerossol pelo maior tempo possível. No Brasil, o primeiro caso de morte decorrente desse desafio foi o de uma menina de sete anos.

Em números absolutos, o país está entre os com mais casos de suicídios, sendo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde, a quarta maior causa de morte entre jovens de 19 a 29 anos.

Com o avançar das décadas, a notificação de violência autoprovocada vem sendo vista com maior seriedade, sobretudo no que tange a suicídios consumados. É sabido que a maneira como são registradas

² *Dark Web* (Internet obscura ou endereço sombrio) engloba servidores de rede inalcançáveis, que necessitam de *softwares*, configurações ou autorizações específicas para o acesso. A *Dark Web* forma uma parte pequena da *Deep Web* – rede que não está indexada pelas ferramentas de busca (GREENBERG, 2014).

as ocorrências interferem diretamente nas estatísticas de mortalidade. A subnotificação e a baixa qualidade das informações nos certificados de óbito acarretam subestimação de mortes por suicídio nas taxas de mortalidade relatadas.

O IMPORTANTE PAPEL DA ESCOLA

A desesperança em relação ao futuro e casos de violência e *bullying* são fatores recorrentes entre jovens estudantes. Essa percepção por parte do corpo docente, gestores e demais funcionários de um estabelecimento de ensino pode prevenir mortes e propiciar discussões saudáveis acerca da automutilação e do suicídio.

No ambiente escolar, o que mais impacta a autoestima dos estudantes é o *bullying*, que se estende para as redes sociais – um fator preocupante, haja vista a escola ser hoje um dos principais locais de socialização (se não o principal), ao lado do ambiente familiar.

Diante do importante e desafiador papel dessa instituição na vida de milhares de estudantes, é essencial capacitar toda a comunidade escolar para acolher aqueles em sofrimento psíquico e identificar sinais de alerta. A atenção primária é essencial para a prevenção. Para isso, é imprescindível que existam programas educativos para a formação continuada do profissional com vistas à rápida identificação dos fatores de riscos.

Criar um ambiente de escuta ativa e acolhedora pode ajudar na saúde mental dos estudantes e evitar casos de ansiedade, depressão, automutilação e suicídio. Muitos óbitos por causas não naturais, advindos de comportamentos autodestrutivos, são passíveis de prevenção. E a conscientização exerce papel fundamental como elemento atenuante de ações impensadas, sendo necessário que as escolas se transformem efetivamente em espaços de diálogo com os jovens e dê-lhes razões para viver, pois a desesperança é um grande fator de risco.

Assim, a saúde mental é pauta importante para cursos de formação continuada dos profissionais da educação – e igualmente deveria ser pauta de reuniões periódicas com as famílias. É preciso um trabalho preventivo contínuo e que debata com a comunidade escolar temas polêmicos como suicídio e automutilação. Apesar do grande tabu que ainda envolve a

questão, as estratégias preventivas devem passar pela informação e pelo diálogo, sem julgamentos. A empatia é sempre importante para que os estudantes sintam confiança em relatar seus sentimentos e compartilhar seus problemas.

A violência autopraticada é um problema de todos, pelo fato de os indivíduos fazerem parte de um único organismo social. Enquanto seres humanos, temos que pensar ações para mitigar o ato. Com base nessa prerrogativa, os docentes, como cidadãos e, principalmente, como formadores de cidadãos, precisam estender à comunidade escolar o sentido de pertencimento, tão importante na fase da adolescência. Para os jovens estudantes, por ser a época em que se acentua o processo de manejo com frustrações, a escola costuma ser um dos principais espaços de referência e socialização.

Apesar de o Brasil ser signatário de convenções que garantam a proteção dos direitos humanos, muito ainda é preciso fazer para o país avançar nesse quesito e tornar-se uma nação verdadeiramente democrática. A relação de respeito e preocupação com o próximo precisa ser semeada, se não no âmbito familiar, no âmbito educacional, para que a comunidade escolar possa ser agente fomentador para outros segmentos sociais.

Nesse viés, cumpre resgatar a função ética e social do docente, que precisa ter atitudes humanizadas em relação ao corpo discente, uma formação inicial e continuada de qualidade e que proporcione embasamento teórico e prático para o manejo de situações diversas no âmbito escolar e um posicionamento de promoção da igualdade e do respeito, pois somente assim será possível cumprir as normatizações vigentes no que tange à valorização da dignidade individual e coletiva, ao desenvolvimento integral do aluno e à promoção de um ambiente educacional propício à aprendizagem. Somente assim, também, o docente poderá mitigar fatores que desencadeiam a prática da autoviolência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elevado índice de automutilação e de comportamento suicida tem sido fonte de preocupação da Organização Mundial da Saúde. No Brasil, houve aumento de 60% dos casos de suicídio para a faixa etária entre 15 e

19 anos nas últimas quatro décadas. As tentativas de suicídio representam a segunda causa de internações na população entre dez e 19 anos do sexo feminino na rede do Sistema Único de Saúde, sendo que suicídios entre adolescentes do sexo masculino configuram-se como a terceira causa de morte classificada como externas.

Em face a esse triste panorama, o autoaniquilamento passou a ser considerado grave problema de saúde pública. Ainda que medidas de prevenção estejam sendo tomadas, há muito a ser feito para a redução das taxas de automutilação e suicídio. A conscientização sobre o problema é uma importante estratégia para prevenir comportamentos autolesivos e promover saúde mental. Contudo, ainda existem estigmas sobre o assunto que precisam ser erradicados.

Por ainda ser um tabu, a questão da morte é interdita nos espaços sociais, no qual se enquadra a escola. Este fato, aliado à falta de conhecimento técnico dos docentes, pedagogos e demais funcionários, é empecilho para realizar um trabalho preventivo eficaz no âmbito educacional.

Com a promulgação da Lei Federal n.º 13.819/2019 e do Decreto Federal n.º 10.225/2020, que estabelecem uma política de prevenção multiministerial no país, até então função inerente ao Ministério da Saúde, o Ministério da Educação passa a exercer deveres quanto à prevenção e as escolas quanto à notificação compulsória ao Conselho Tutelar de casos de violência autopratizada e de tentativas e consumação de suicídios.

A implementação das ações da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser realizada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação da sociedade civil e de instituições privadas, ainda é insipiente e não atingiu de forma eficaz o contexto escolar.

Entender os aspectos envolvidos em uma intenção suicida, dada a complexidade do fenômeno, é árdua tarefa, que necessita de capacitação docente específica e de apoio de uma equipe multiprofissional, composta por, principalmente, psicólogos e assistentes sociais. Nesse sentido, foi promulgada a Lei Federal n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que prevê a atuação desses profissionais nos estabelecimentos de ensino. Contudo, ainda permanece no papel.

Pelo fato de o suicídio ser multifatorial, a prevenção não é simplista e deve ser ato contínuo nos diversos segmentos sociais. Esse é um assunto de saúde pública que precisa, urgentemente, ser retirado da lista de tabus. Infelizmente, muitos acreditam que falar sobre o tema pode estimular ou agravar a situação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Federal n.º 10.225, de 05 de fevereiro de 2020. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, regulamenta a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio e estabelece normas relativas à notificação compulsória de violência autoprovocada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2020, Seção 1, p. 21.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, Edição Extra, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Lei n.º 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei n.º 9.656, de 3 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2019a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 dez. 2019b.

FREI, A. E.; MENZ D. M.; BRITO, G. S. Prevenção do suicídio em escolares: reflexões sobre a formação de professores para temas sensíveis, mediados pelas tecnologias. In: WANDERBROOKE, A. C. N. S.; DIAS, M. S. de L. (Orgs.). **Suicídio: abordagens psicossociais para a prevenção**. Curitiba: Juruá, 2019.

GREENBERG, A. Hacker lexicon: what is the Dark Web? In: **WIRED**. 19 Nov. 2014. Disponível em: <<https://www.wired.com/2014/11/hacker-lexicon-whats-dark-web/>>. Acesso em: 02 out. 2024.

PARANÁ. **Lei n.º 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 25 jun. 2015a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015b.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Mental health action plan 2013-2020**. Geneva: World Health Organization; 2013. Disponível em: < <https://is.gd/dBPxQw>>. Acesso em: 02 out. 2024.

Nota: Parte do conteúdo deste capítulo foi publicado na Revista Direito UTP, v. 6, n. 10, jan./jun. 2025, p. 50-64, sob o título “A lei de prevenção à automutilação e ao suicídio e o (não) impacto na sociedade”.

CONHECER PARA INCLUIR: DIÁLOGOS SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Claudovil Barroso de Almeida Júnior¹

INTRODUÇÃO

A escolarização no Brasil é um direito fundamental e inquestionável, concedido a todos os cidadãos a partir de 1988, com a Constituição Federal (Brasil, 1988). Independentemente desta prerrogativa positiva, a entrada de pessoas com deficiência (PcD's) à escola não era desejada, pois na maioria das vezes estava negligenciada pelo Poder Público, isto é, o direito à educação estabelecido pela Carta Magna, não foi cumprido na íntegra, cabendo às PcD's o “anonimato” dentro de seus lares e/ou em instituições especializadas (Mendes, 2010).

As matrículas desses alunos em escolas de ensino regular iniciaram ainda que timidamente na década de 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que, em sua redação reiterou o direito à educação e, sobretudo, o Atendimento Educacional Especializado/AEE, para portadores de necessidades educacionais especiais – terminologia utilizada naquela época.

Tendo em vista essa conjuntura, outras políticas de educação especial (PEE) a nível nacional e internacional posteriormente foram construídas e, conseqüentemente, debatidas, apresentando como temática central o direito à educação de PcD's. Mas, para as legislações alcançarem o estágio atual, a educação especial perpassou por quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão escolar. As quais, serão evidenciadas adiante por meio da contextualização histórica e contemporânea das PEE.

Para tanto, o presente trabalho surgiu de um questionamento: Como as políticas de educação especial podem auxiliar na inclusão de alunos com deficiência? Assim, o estudo justifica-se pela importância de profissionais da educação, de PcD's e, até mesmo seus familiares, adqui-

¹Doutorando em Educação (UFPR). Professor de educação especial (SEED-AP). Pessoa negra com deficiência física neuromotora (paralisia cerebral). CV: lattes.cnpq.br/6357617450646824

rirem conhecimentos sobre as PEE para compreender, debater, praticar e reivindicar o direito à educação na perspectiva inclusiva.

Ao que se refere à metodologia, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizando-se um estudo bibliográfico. Segundo Severino (2016) é um método que utiliza documentos como fontes de informação, permitindo a análise e interpretação sobre uma determinada temática. Além do estudo contar com as legislações brasileiras e mundiais que envolvem a educação especial, houve a utilização de pressupostos teóricos que dialogam com a presente pesquisa, com o intuito de fundamentar e enriquecer crítico-analiticamente os argumentos utilizados durante a exposição.

DIREITO À INCLUSÃO POR MEIO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O movimento mundial por uma sociedade referencialmente inclusiva configura-se como uma ação que envolve relações políticas, econômicas, culturais, sociais e, principalmente, educacionais, esta última destaca-se por ser o fundamento que a princípio deverá reger todo um Sistema, em razão de ter como preceito norteador a defesa do direito à educação para todas as pessoas, isto é, garantir seu acesso ao processo educacional, respeitando suas singularidades e/ou necessidades educacionais específicas.

Todavia, a educação na perspectiva inclusiva nem sempre foi incentivada dentro do contexto educativo, sobretudo, em escolas de ensino regular, pelo fato destes ambientes historicamente privilegiar estudantes sem deficiência, cabendo dispensar às pessoas com deficiência um tratamento “especial”, sob a forma da segregação em espaços restritos, por meio de políticas e práticas educacionais que reproduziam a exclusão social (Mendes, 2010).

O “privilégio” a estudantes sem deficiência diz respeito a oferta de um processo de ensino-aprendizagem uniforme, o qual era ministrado da mesma forma para todos os alunos e, conseqüentemente, suas aprendizagens supostamente deveriam ser igualitárias. Contudo, é importante evidenciar que o processo de aprendizagem de cada pessoa é único, não podendo ser mensurável.

Ao priorizar e respeitar as individualidades dos estudantes, a educação que teoricamente é um serviço público e como tal, todos os cidadãos independentemente de gênero, raça, ter deficiência ou não e/ou nível

sociocultural, deveriam usufruir livremente desse direito, visto que por meio dele as pessoas irão adquirir equidade nas oportunidades.

De certo, a educação precisaria estar ao alcance de todas as pessoas, o que na prática infelizmente não acontece, pois segundo Tomasevski (2006) ela envolve relações de poder, apresentando como consequência a influência de pequenos grupos por meio do controle social mediante discursos ideológicos, fazendo com que grupos socialmente minorizados sejam marginalizados do contexto social e, principalmente, educacional. Com isso, a partir desses discursos, os movimentos pela inclusão começaram a ser idealizados por pessoas que se sentiam excluídas da sociedade, ganhando repercussão e notoriedade com o processo de democratização da escola, com evidência ao paradoxo inclusão/exclusão com a normalização do ensino.

Skliar (1999) argumenta que, mediante esse paradoxo, afirma-se a ideia que se trata de uma carência do sujeito com deficiência, isto é, dos alunos com necessidade educacional específica, que precisam de alguns atributos que são visualizados pela escola como fundamentais para o desenvolvimento de sua escolarização. Nesse sentido, se atribui a responsabilidade do sucesso escolar a esse sujeito, uma vez que é ele quem possui a capacidade de ser incluído/excluído, mediante esforço próprio de superação.

Tomasevski (2006) assevera que quando há garantias do direito à educação, as conquistas individuais tornam-se sociais e todos se fortalecem. Mas, quando essa liberdade de direito é cerceada, todos apresentam sentimentos de exclusão, pelo fato do acesso negado à educação, retirando a possibilidade de pessoas com deficiência frequentarem escolas de ensino regular, não somente para adquirirem habilidades acadêmicas, mas pelo reconhecimento do exercício de sua cidadania.

Entretanto, independentemente de ter conhecimento da existência de pessoas com deficiência na sociedade, havia sua marginalização do contexto educacional – fato exposto anteriormente. Assim, as discussões teóricas sobre sua escolarização somente iniciaram a partir da década de 1970, no Brasil. De acordo com Mendes (2010), diante de debates sobre os direitos humanos, a pauta sobre a educação de pessoas com necessidade educacional específica foi cuidadosamente inserida, em razão do modelo tradicional de educação que segregava os “diferentes”.

Por conseguinte, paulatinamente as matrículas de alunos com deficiência começaram a ser “computadas” a priori das instituições especializadas e, posteriormente das escolas regulares como futuro respaldo em “respeito” aos direitos humanos. No entanto, segundo os estudos de Oliveira e Araújo (2005), as subjetividades dos alunos eram ignoradas, porque o que mais interessava para as políticas educacionais eram as taxas numéricas representadas pela ampliação das matrículas na escola regular, sem observar às necessidades de um currículo que atendessem à diversidade étnica, biológica (alunos com deficiência), língua materna, religião, dentre outras questões pertinentes.

Conforme evidenciado previamente, os debates sobre a inclusão escolar foram introduzidos legalmente no texto da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), por meio do direito ao AEE, aos portadores de necessidades especiais – contexto daquela época, tendo sua efetivação vinte anos mais tarde, com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPEI – que será abordada posteriormente.

Em décadas anteriores, entre 1960 e 1990, a educação especial se posicionava à parte do sistema regular de ensino, como um subsistema paralelo e desvinculado da educação. Nesse período, segundo Mendes (2010), ainda que as ideias do movimento escolanovista estabelecessem as reformas educacionais, com um ensino público, laico e gratuito, para combater as desigualdades sociais, acontecia à segregação dos estudantes com deficiência por não se “adequarem” a um processo educativo inalterável.

Inicialmente, a organização da educação especial começou a se constituir tradicionalmente como AEE substitutivo ao ensino comum. Isso significa que, esse atendimento ofertado ao aluno com deficiência que deveria ser realizado nas escolas de ensino regular, era disponibilizado nas instituições de educação especial. Por meio dessa concepção, houve várias interpretações, às quais desencadearam na criação de instituições especializadas, como também escolas especiais e classes especiais, fundamentadas em conceitos de normalidade e anormalidade, com fins clínico-terapêuticos, ou seja, uma educação reabilitadora, em detrimento de uma perspectiva pedagógica (Skliar, 1997).

Kassar (2011), expõe que a segregação dos alunos com deficiência na educação especial sempre foi total, pelo fato de se acreditar equivocadamente que essa separação ofereceria benefícios a todos no ensino e na

aprendizagem, como também de visualizar a educação especial, como algo insignificante perto das demais e, sobretudo, diante da educação básica, que na maioria das vezes não valoriza também os profissionais que buscam desenvolver com qualidade o trabalho com os alunos que apresentam necessidade educacional específica.

A partir da década de 1990, as políticas relacionadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva, ganharam relevância nas discussões legais e político-pedagógicas mundialmente, merecendo destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia, em 1990. A Declaração, debate a proposta de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Quatro anos mais tarde, em 1994, publica-se a Declaração de Salamanca, que discute sobre a temática da diversidade na perspectiva das necessidades educacionais especiais, objetivando ampliar a defesa incondicional de garantia igualitária a todos os estudantes com deficiência, exigindo dos governos signatários do documento a reorganização do sistema educacional, a fim de garantir acesso e permanência de condições igualitárias e de qualidades para esses estudantes (Romero; Noma, 2009). Porém, o direito à educação de PcD's permaneceu no campo teórico.

É interessante evidenciar que, ainda na década de 1990, a educação especial passa a figurar como modalidade de educação escolar mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), reconhecendo aos alunos portadores de necessidades educacionais – termo utilizado anteriormente, o direito a receberem o AEE. E mesmo com toda reorganização do ensino esse atendimento somente começou a ser colocado em prática doze anos depois.

Segundo Almeida Júnior (2023), ainda sob a vigência do paradigma da integração, as matrículas dos alunos com deficiência na escola de ensino regular continuaram e, até o contexto atual a maioria continua condicionada à apresentação do laudo médico, atestado pelo Código Internacional de Doenças – CID. Mesmo realizando a leitura desse laudo, os profissionais da educação não sabem interpretar, pela razão dos termos utilizados serem diferentes dos usados no ambiente escolar, um jargão médico que, na maioria das vezes, reforça a causa orgânica da deficiência dentro do ambiente educacional.

No ano de 2001, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), as matrículas de alunos com deficiência em instituições de ensino regulares começaram a ser expressivas, pois o referido Documento orientou na execução de políticas no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, conforme previa a LDB. Nesse mesmo ano, as concepções sobre a educação especial começaram a ser rediscutidas e os termos para classificar os estudantes desta modalidade de ensino foram modificados, a partir de agora alunos com necessidades educacionais especiais. O que se observa é que houve avanços, mas nem sempre refletidos em interpretações e práticas, muitas vezes dissociadas e/ou equivocadas do universo da educação especial.

Diante deste contexto, Silva (2006) expõe que, o indivíduo que se diferencia dos demais é negado socialmente, como também perseguido constantemente para ser moldado, aceito e incluído. Além disso, segundo essa autora, as diferenças socialmente são e estão definidas, o que permitem discussões e disputas de poder já que,

[...] a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade. É, portanto, uma diferença que emerge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, assim como são, nesse sentido, as diferenças étnicas, os códigos linguísticos ou as crenças religiosas. A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência. Mas a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir) racionalidade da dominação. (SILVA, 2006, p. 121).

Assim, a interpretação posicionada à pessoa com deficiência é sempre colocada no contexto da sociedade, como alguma condição que irá

favorecê-la ou não, percebendo que a deficiência é deslocada para aspectos externos, constituídos por meio de barreiras sociais. Logo, a superação da representação social dominante de condição frágil das pessoas com deficiência precisa ser viabilizada por meio de ações políticas efetivas de condições e oportunidades justas, que levem em conta e, principalmente, respeite as diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais.

A conquista de igualdade de direito e de diferença é uma relação muito delicada e, ao mesmo tempo, complexa, em decorrência de atender aos anseios de um grupo socialmente pequeno – as pessoas com deficiências – que está exigindo o que é seu de direito, a educação em ambientes não segregados. Nessa perspectiva, é imprescindível que as lutas sejam constantes e persistam para a redução das desigualdades com o intuito de eliminar as diferenças sociais.

Segundo Crahay (2002) a igualdade de oportunidade é o fundamento básico de toda e qualquer pessoa humana, com probabilidade de exercer democraticamente seus direitos enquanto cidadão. Dessa maneira, evidencia-se que a igualdade de oportunidade pressupõe à educação especial a plena participação do aluno com deficiência na sala de aula comum, vislumbrando sua inclusão social.

No entanto, Lasta e Hillesheim (2014) consideram que, os sujeitos são constituídos perante as múltiplas formas de interação social, pelo fato de as políticas demarcarem contextualmente quem está incluído/excluído. Desse modo, se observa que as políticas com suas características neoliberais, acentuam cada vez mais formas de exclusão e a produção da normalidade educacional/estudantil.

No caso específico da educação especial isto se dá, historicamente, porque o Estado se isenta da responsabilidade pública da educação, enaltecendo e fortalecendo parcerias público-privadas. Desse modo, segundo Quiles e Gonçalves (2013) a educação especial vem assumindo um caráter assistencialista na política educacional, por meio das instituições privadas filantrópicas e assistenciais. Logo, o Estado retira seu papel através da parceria com instituições não-estatais de caráter filantrópico, se eximindo de oferecer educação de qualidade aos alunos com deficiência, apesar de que o Estado assume a oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

O que se percebe é a ausência de credibilidade dada ao desenvolvimento do aluno com deficiência, pelo fato de que o histórico de vida da grande maioria das pessoas com deficiências demonstra um diagnóstico médico determinista, sem perspectivas de avanços educacionais (Skliar, 1997). Nessa perspectiva, ressalta-se que a modernidade, ao estipular os valores individuais da sociedade, impõe um padrão social, estabelecendo que todos os indivíduos devem e precisam ser semelhantes. Isso significa que o olhar da medicina sobre as diferenças é muito presente, com o propósito de justificar e diferenciar os estados de normalidade e anormalidade.

No ano de 2007, o Brasil foi país signatário à Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporando o texto da Convenção à legislação brasileira. Ressalta-se que o propósito da mesma foi e é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e fundamentais por todas as pessoas com deficiência, com a finalidade de promover o respeito por sua dignidade subjetiva. Dessa forma, a pessoa com deficiência, mediante a Convenção, passa a ser concebida como uma pessoa com plenas capacidades de interação, e não mais restringida à concepção clínico-terapêutica.

Com o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no ano seguinte, em 2008, a modalidade de ensino adentra no paradigma da inclusão, com a modificação de concepções, ideias e valores. Em síntese, as principais mudanças em relação às diretrizes nacionais para a educação especial (Brasil, 2008), foram: a modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter um atendimento privilegiado sendo aquele referenciado no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional (SRM); o público das políticas de educação especial passa a ser constituído pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade e/ou a suplementaridade para os alunos em idade escolar obrigatória; o caráter substitutivo da educação especial desaparece; a sala de recursos multifuncional (SRM) é o *locus* privilegiado para a oferta do AEE; as instituições filantrópicas continuam como beneficiárias de financiamento público, embora secundarizadas como alternativa de AEE.

Com a eliminação do caráter substitutivo da educação especial, passa a ser dada ênfase à terminologia Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Além disso, o professor do AEE precisa desenvolver habilidades e competências dos alunos com deficiência por meio de enriquecimento curricular, ensino de linguagem, códigos específicos de comunicação e sinalização, como também tecnologia assistiva, observando e adequando às especificidades de cada educando. Portanto, o AEE deve ser realizado sempre em interface com a proposta do ensino comum.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os profissionais da educação compreendam que o atendimento educacional especializado não deve ser percebido como um serviço substitutivo à escolarização, com intuito de funcionar como um apoio necessário ao estudante com deficiência para a sua inclusão na sala de aula comum e na sociedade. Como, também, o AEE precisa e tem que ser aliado ao ensino regular e vice-versa, pois não cabe mais ser “reflexo” ou “modelo” para uma educação supostamente “ideal”.

No mesmo ano de edição da PNEEPEI, publica-se o Decreto nº. 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº. 7.611/2011, apresentando uma nova redação no Artigo 14 e parágrafo primeiro:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial **oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1o Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, **e em escolas especiais ou especializadas**. (Brasil, 2011). [grifos do autor]

Como se observa, a mudança beneficia as históricas políticas de cooperação público-privada, já que a PNEEPEI previa isso e o novo Decreto reitera essa cooperação ao permitir que as escolas especiais ofereçam a educação especial, em caráter substitutivo, reproduzindo o modelo segregacionista e retrocedendo nas políticas afirmativas, já conquistadas no país. Todavia, apesar dessa manobra, o presente Decreto obriga o Estado a rever seu papel quanto à prestação de serviços educacionais de qualidade para os estudantes com deficiência.

No ano seguinte, em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista

(TEA), nº. 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), diante desta legislação o autismo foi considerado como uma deficiência para todos os efeitos legais, isto é, todas as conquistas legais adquiridas por pessoas com deficiência passaram a ser incorporadas para as com TEA.

Outrossim, vale mencionar que a LDB foi revista e ampliada mediante o nº. 12.796/2013, de 04 de abril de 2013, assegurando aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à escola de ensino regular, como também reiterou o direito destes educandos frequentarem o AEE. Além disso, cabe ressaltar que essa modalidade é considerada como transversal, pelo fato de perpassar desde a educação infantil ao ensino superior e demais modalidades de ensino (Brasil, 2013).

Com a Lei Brasileira de Inclusão, nº. 13.146/2015 (Brasil, 2015), é reafirmado o papel do Estado em oferecer “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida” (Art. IV, inciso I), por meio do compromisso ao direito à educação de alunos com necessidade educacional específica em instituições públicas ou privadas, prevendo sanções criminais ao negar a matrícula. Além disso, não basta somente ofertar o acesso, é extremamente indispensável assegurar a permanência e, principalmente a saída exitosa desses alunos do processo educacional.

O que se percebe é que mesmo com a elaboração de políticas públicas na perspectiva inclusiva, para haver a inclusão dos estudantes com deficiência é preciso que elas sejam executadas. Logo, é fundamental que se tenha um amplo e constante combate contra os paradigmas da exclusão, segregação e integração, em razão de o processo educacional atribuir a pedagogia da inclusão e não da reabilitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as exposições realizadas anteriormente, observa-se que as lutas por uma educação com princípios democráticos, com igualdade de justiça e de equidade social serão permanentes, mas o que se percebe é o aumento das desigualdades, como também o acréscimo das diferenças sociais, em um contexto que não reconhece o diferente como

‘sinônimo’ de igualdade e, sobretudo, de oportunidade numa educação que mascara sua gratuidade.

O que se exige é que o Estado ofereça serviços educacionais de qualidade para o público da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) que precisam estar fundamentados em princípios de uma educação inclusiva que acolha, reconheça as diferenças e, sobretudo, ofereça possibilidades aos estudantes com necessidade educacional específica, o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências para conquistar democraticamente sua emancipação social.

Desse modo, percebe-se que é extremamente fundamental que pessoas com deficiência, famílias, profissionais da educação, enfim, sociedade em geral, conheça e dialogue continuamente sobre as políticas de educação especial com a finalidade de exigir e fazer valer seus direitos, com a possibilidade da construção de uma educação justa, séria, comprometida, ética e, sobretudo, inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso. Da invisibilidade à presença de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil. In: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://is.gd/1BRO5D>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Senado, 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2011.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Senado, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Senado, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado, 2015.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

KASSAR, Mônica. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 26, p. 140-149. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/15.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Acesso em: 17 jan. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 05-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolas de educação especial no Brasil: uma análise do público e do privado a partir dos indicadores sociais. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Educação especial: reflexões sobre o que dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990. In: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina, PR: ABPEE, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Luciene Maria. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133. dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 4, p. 17-32, n. 2, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

TOMASEVSKI, Karina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

A DINASTIA DA FOLIA: AS POLÍTICAS CULTURAIS CARNAVALESCAS NO GOVERNO ROSEANA SARNEY

Fabio Henrique Monteiro Silva¹

INTRODUÇÃO

Em São Luís a festa carnavalesca fora, por parte de alguns intelectuais, associada a uma festa de rua, espontânea e sem competitividade, na qual homens e mulheres saíam das suas residenciais para aproveitar o tríduo momesmo. Essa perspectiva de consumo da festa contribuiu para a elaboração de um discurso acerca do nosso carnaval. Assim, o verdadeiro carnaval de São Luís, seria o carnaval praticado nas ruas, em detrimento ao chamado carnaval de passarela.

A elaboração discursiva apresentada nas matérias jornalísticas acerca do carnaval de rua e de passarela praticado em São Luís do Maranhão não esclarece as peculiaridades entre essas brincadeiras. O que pode ser classificado como uma brincadeira de rua ou como uma brincadeira de passarela? Qual o critério que fora utilizado para que os organizadores afirmassem o que é uma brincadeira de rua ou de passarela?

Durkheim e Mauss (1991) afirmam que o ato de classificar reflete automaticamente em dividir algo em grupos distintos e determinados, além de mostrar que não existem classificações espontâneas, já que estas sempre são arbitrárias e oferecidas à sociedade. Desse modo, a partir da década de 1990, foi oferecido à sociedade ludovicense um conceito de brincadeiras de rua: aquelas que se apresentavam nos circuitos oficiais de rua. Apesar de elaborar uma espacialidade até mesmo oposta entre rua e passarela, os organizadores do carnaval esqueceram-se de que os mesmos blocos que se apresentavam nas ruas, apresentavam-se na passarela do samba que é montada em uma avenida, portanto, em uma rua.

¹ Pós-doutorando em Políticas Públicas (UFMA). Doutor em História Comparada (UFRJ). Professor (UEMA). CV: <https://lattes.cnpq.br/6143561297090144>

O carnaval de rua passa a ser, então, aquele guardião da tradição sambista de São Luís, uma tradição que deve ser mantida. Giddens (1991) afirma que tradição é uma orientação para o passado, a fim de exercer uma imensa força no presente, portanto, com uma prática social de confiabilidade na continuidade do passado, o discurso do carnaval de rua tradicional de São Luís vai se tornando uma prática cotidiana. Era preciso viver o nosso carnaval de rua, um evento popular de identidade própria da maior importância. Tem graça, originalidade, conteúdo e tradição. Era necessário reconhecer que “esse era o nosso verdadeiro carnaval pois os bons tempos estão de volta” (O IMPARCIAL, 1994, p. 7)

A vontade era tanta de reviver os antigos carnavais, de resgatar o título de terceiro melhor carnaval do país que, na tentativa de ressuscitar o carnaval do passado nesse ano, – 1995 – os promotores do carnaval patrocinaram um curso, chamado de Barca que representava os cursos que saíam nas ruas de São Luís até a década de 1970. Assim, “a bordo da Barca navegavam foliões, marinheiros, pierrôs e colombineiras, cruz-diabo, dominós e tantos outros personagens do nosso carnaval. Quando a Barca passar, caia na folia do verdadeiro carnaval da gente” (JORNAL PEQUENO, 1995, p. 9). Só faltaram dizer que a Barca havia ressuscitado os brincantes do carnaval de outrora. A concepção desse resgate imaginário é ressaltada por Woodward (2000, p. 44) ao afirmar “que o passado é parte de uma comunidade imaginada, uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo nós”.

O carnaval que identificava o folião maranhense era o de rua, aquele em que se brincava de forma pura e simples, sem concurso de passarela. Era a época em que “éramos felizes e não sabíamos” como afirma o filósofo Ribamar (1994). Esse é mais um discurso de valorização do carnaval de rua em detrimento do carnaval de passarela. As ruas seriam o espaço de lazer que além de propiciar aos foliões uma sociabilidade, também os identificavam como os verdadeiros brincantes da folia de momo em São Luís. Desse modo, Hall (1999) afirma que a identidade cultural de um povo está imbricada na busca da recuperação de uma verdade passada desse mesmo povo, tendo como característica uma origem comum.

Todos esses discursos que valorizavam o passado do carnaval ludovicense, sua importância e a necessidade de recuperação (como se isso fosse

possível!) eram materializados nos jornais locais. Outro discurso acompanhava essa primeira premissa: o discurso da importação, da competição e da descaracterização, que era presentificado no carnaval de passarela. O carnaval de rua, portanto, seria um carnaval puro, com construções de limites culturais rígidos, transformando a cultura ludovicense em uma cultura fechada em si mesma, isolada de um contexto maior, enquanto a passarela seria o espaço de importação, de outros carnavais.

O que então contribuiu para que, mesmo com a elaboração de um discurso contrário ao carnaval na passarela do samba, bem como uma política cultural de desvalorização desse espaço, o mesmo permaneceu e permanece ainda nos dias atuais? Qual a razão para que, no governo Roseana Sarney, as Políticas Públicas referentes à festa carnavalesca, fossem direcionadas somente aos circuitos de rua?

A passarela do Samba em São Luís começa, segundo Silva (2023) a ser construída somente em 1975, uma vez que antes, nos espaços festivos utilizados para os desfiles dos blocos, tribos e escolas de samba de São Luís, eram construídos apenas um palanque e ao redor do mesmo eram colocadas cordas separando o público das brincadeiras que se apresentavam.

Com o tempo, o palanque se transformou em passarela e trouxe um modelo de carnaval similar ao espetáculo sambista do Rio de Janeiro. Modelo esse adquirido por todas as cidades do Brasil. Dessa forma, o carnaval de passarela é aquele praticado pelas manifestações momescas nos dias de desfile oficial, com horários e certames definidos pelo poder público.

Salientamos que, apesar do título do texto expressar Políticas Públicas Carnavalescas, não teremos intenção de elaborar outro conceito, pois, essa assertiva se faz necessário para deixar claro que o nosso objeto é o carnaval, bem como a falta de Políticas Públicas do Estado para com as manifestações locais nos governos Roseana Sarney.

Mesmo sem o apoio dos órgãos oficiais, como Prefeitura e Estado, a passarela sempre foi um local de descontração, algazarra, competição, o lugar onde os brincantes ficavam esperando o bloco rival passar a fim de saber se teria condições de ser campeão e, principalmente,

[...] ao contrário do que muitos esperavam e até torciam, o público prestigiou o espetáculo oferecido pelos blocos. Ninguém se intimidou e foi pra passarela com muita garra. A empolgação foi tal que pareciam até que estavam com todo apoio dos donos do poder. As fantasias eram de primeira e mostraram que em São Luís ninguém consegue acabar com a alegria [...]. (O IMPARCIAL, 1996, p. 4)

A reportagem mostra que, em 1996, mais uma vez a passarela sofreu com a falta de apoio do poder público. Destacamos que, em 1994, ano em que a passarela foi construída na última hora, a estratégia era tentar acabar com o desfile oficial. Nesse ano de descaso com o carnaval, as escolas, blocos e tribos de índio que foram para a passarela oneraram seus cofres, mesmo sabendo que nada iriam receber em troca. Essa postura mostrou a força daqueles que compartilham com o carnaval na passarela do samba – o carnaval que também valoriza as coisas do Maranhão.

Desse modo, lançando mão de mais uma estratégia para dar continuidade ao carnaval de passarela, os blocos, as tribos e as escolas de samba, buscaram no próprio carnaval de rua a receita para a continuidade do carnaval de passarela. Em outras palavras, como as apresentações dos circuitos oficiais nas ruas de São Luís eram pagas, essas brincadeiras passaram a participar dos carnavais de rua para angariar fundos e comprar suas fantasias, cobrir seus instrumentos e participar do carnaval de passarela. Nos circuitos oficiais, os blocos tradicionais se apresentam com as fantasias do carnaval anterior, enquanto os blocos organizados e as escolas de samba confeccionam uma camisa identificando a sua agremiação. O certo é que o próprio carnaval de rua, mesmo se posicionando muitas vezes contra o carnaval na passarela do samba, foi utilizado por essas agremiações, de maneira estratégica, para dar continuidade à competição na passarela do samba.

OS GOVERNOS ROSEANA E O CARNAVAL LUDOVICENSE

Roseana Sarney assumiu pela primeira vez o executivo estadual no período de 1995 a 1998 se reelegendo para o segundo mandato, entre os anos de 1999 a 2002. Seus dois governos foram atravessados por uma construção imagética de defensora da cultura popular, especificamente das manifestações juninas de São Luís. Dessa forma, nos seus governos,

Roseana intensificou a propaganda através do rádio, televisão e jornalismo impresso, anunciando um novo modelo de gestão. Logo no dia primeiro de janeiro de 1995, o jornal de sua família, O Estado do Maranhão, publicou uma entrevista de Roseana, e nela podemos observar seu posicionamento a respeito da cultura popular. Segundo a governadora:

A indústria do turismo e do lazer é a maior geradora de empregos e de renda, em nosso tempo. Do Maranhão, pode-se dizer que é o único Estado nordestino que ainda não foi suficiente descoberto pelo turismo nacional e internacional. No entanto é o Estado que possui o maior acervo paisagístico, histórico, arquitetônico e cultural. Vamos fazer, no meu governo, um cruzamento dos calendários turísticos e culturais de modo a oferecer aos nossos visitantes o melhor das nossas praias e o melhor de nossos eventos culturais. (O ESTADO, 1995, p. 4).

A entrevista alarga a perspectiva de cultura popular da governadora Roseana Sarney. Para ela, cultura popular parece estar restrita a turismo eventos culturais, demonstrando total silenciamento no que diz respeito à necessidade de implementação de Políticas Públicas Culturais.

Roseana Sarney, por ser uma das donas do Grupo Mirante, sempre teve a seu dispor o canal de tv de maior expressão do Estado. Por essa razão, durante todo seu período governamental, a propaganda foi um grande instrumento de persuasão, compondo assim, um perfil de personificação política na figura da governadora. Essa personificação foi instrumentalizada pela Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA), que depois passou a se chamar Fundação Cultural do Maranhão (FUNCMA) se autointitulando “agente responsável pelo produto tradicional da cultura do Maranhão. (SECMA, 1995, p. 4)

Cardoso (2008) considera existir uma cultura oficial instituída pelo Governo Roseana que, pode ser compreendida a partir de dois momentos distintos. No primeiro momento a noção de patrimônio material ganha destaque, uma vez que, durante a gestão de Eliezer Moreira Filho na SECMA, a cultura é definida como cultura animi, isto é, “uma mente de tal modo educada e culta que se lhe pode confiar o cuidado e a preservação de um mundo de aparências, cujo critério é a beleza” (SECMA, 1996, epígrafe)

Cultura oficial no Governo Roseana era definida, dentre outras formas, como fator de desenvolvimento criativo humano e fertilizante na construção de uma mentalidade cidadã. Essa categorização da cultura oficial nos primeiros anos do Governo Roseana foi atravessada por ações direcionadas ao reconhecimento de patrimônio cultural de São Luís, que, por seu casario e excepcional exemplo de colônia portuguesa, adquiriu o título de Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO, em 1997.

Em 1998, um ano após o reconhecimento de Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO, “na tentativa de reforçar as práticas de poder,” (GONÇALVES, 2006, p.205) Roseana Sarney faz uma Reforma Administrativa, transformando as 22 Secretarias de Estado em 8 Gerências. Dessa forma,

Investir na cultura através de uma fundação de direito público e não de uma Secretaria/Gerência significou para o Estado a possibilidade de destinar maior volume de recursos financeiros para a área, já que o orçamento da cultura não mais proviria do orçamento geral do governo, mas sim de dotações orçamentárias especiais. A programação das receitas das fundações estaduais era encaminhada à Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Econômico, comandada pelo marido da governadora, Jorge Murad, que avaliava e autorizava as receitas, depois anuídas pela Chefe do Executivo. Havia assim maior autonomia, pois a receita não mais proviria do orçamento geral do governo que, por lei, estabelecia um percentual de apenas 2% à pasta da cultura. A partir daí, observou-se um aumento gradual da receita da Cultura no Estado. (CARDOSO, 2005, p. 3)

Nesse mesmo ano – 1998 – o secretário Eliezer Filho foi substituído por Luiz Henrique de Nazaré Bulcão e, no lugar da Secretaria de Cultura, foi instituída a Fundação Cultural do Maranhão (FUNCMA), destacando a importância da cultura popular do Estado do Maranhão pois, de acordo com o Relatório de Atividades da FUNCMA, o Maranhão é um lugar fértil para a cultura (FUNCMA, 2001, p. 5), intensificando assim o discurso de uma cultura tradicional e identificada com o povo maranhense.

Vale destacar que Luiz Henrique Nazaré Bulcão é poeta, compositor e foi morador do bairro da Madre Deus, considerado reduto cultural tradicional de São Luís, o que contribuiu para dar legitimidade à representatividade do Maranhão como sinônimo de diversidade cultural, que, portanto, deveria ser conhecido por todo o povo maranhense. Para dar continuidade ao discurso oficial do Maranhão como reduto da cultura popular, em 1989 a Coordenadoria de Ação e Difusão Cultural foi transformada em Programa de Difusão e Apoio à Produção Artística e Cultural.

Ainda na gestão da SECMA, especificamente em 1987, as ações para destacar a cultura popular do Estado já estavam sendo impulsionadas. Nesse ano fora instituída a campanha publicitária intitulada “Descubra essa Magia,” (SECMA, 1997, p.14). Ações foram voltadas para a divulgação dos festejos juninos do Maranhão, envolvendo órgãos, como a Comissão Maranhense de Folclore (CMF) a Secretaria Extraordinária de Comunicação Social (SECMA), a Empresa Maranhense de Turismo (MARATUR) e a VCR Produções e Publicidades.

“O maranhão foi divulgado como uma mistura de cultura erudita (europeia) e cultura folclórica (exótica). Um lugar mágico a ser descoberto pelo mundo, como sugeriu a campanha publicitária do Estado. As ações estatais convergiam para uma tendência que identificou o patrimônio com a preservação do próprio Estado, recorrendo ainda à origem étnica (cultura popular) para reforçar a afirmação nacional” (CARDOSO, 2008, p. 102)

Observamos que o Estado passa a ser o agente responsável pela cultura, conservando, promovendo e divulgando seu patrimônio e suas manifestações em nível nacional e mundial, compondo assim um discurso oficial e legitimador das ações indispensáveis para a preservação e difusão dos bens culturais.

Era preciso reviver o carnaval do passado, “resgatar” o título de terceiro melhor carnaval do Brasil, título esse forjado por uma mídia carnavalesca, afinal, não se pode mensurar algo atravessado pela subjetividade. O certo é que o final da década de 1990, o carnaval de São Luís começou a sofrer fortes críticas de parte da mídia e alguns intelectuais, dentre eles, o sócio e assessor do secretário de Cultura, o poeta José Pereira Godão.

Também oriundo do bairro cultural da Madre Deus, Godão passou a ser um forte crítico do chamado carnaval de passarela. Para ele nossa vocação seria as ruas, o carnaval das marchinhas, praticado nos cantos, becos e ruas de São Luís. Por essa razão, fundou em 1991 um bloco denominado Bicho Terra, peleja e folia. De acordo com as palavras de Godão (2014) “na virada dos anos 80 e 90, havia uma carência dessa afirmação da cultura popular carnavalesca, os olhos estavam voltados aos desfiles, para as escolas de samba”. Para ele, o Bicho Terra foi uma das manifestações responsáveis pela recuperação da tradição carnavalesca de São Luís.

Discordamos da posição do poeta Godão, uma vez que compartilhamos com a perspectiva Certeauriana de prática de consumo. Em outras palavras, o carnaval é uma festa consumida a partir do desejo de cada um. Não importa se o folião gosta de escola de samba, de passarela, de brincar nas ruas ou em clubes. A folia de momo é democrática e diversificada.

O interessante é perceber que, por ser assessor e sócio do Secretário de Cultura, a perspectiva de consumo carnavalesco de Godão ganhou destaque e as manifestações que brincavam nas ruas começou a serem valorizadas. Destacamos que discordamos de Godão, quando o mesmo afirmara que “as ruas estavam carentes de manifestações”. Ao contrário, as manifestações sempre se fizeram presentes nas ruas de São Luís no período pré carnavalesco, pois, todos os anos, logo nos primeiros dias do mês de janeiro, a Turma do Samba Fuzileiros da Fuzarca saía da sua sede na Madre Deus e percorria as ruas do Centro da cidade. O mesmo fazia os Blocos Tradicionais e os Blocos Organizados. O que ocorreu no início da década de 1990 foi que o Governo Roseana Sarney percebeu que poderia exercer a função de patrocinador da festa, tornando-se assim o “agente canalizador da distribuição de renda cultural” (CARDOSO, 2008, p. 103)

De acordo com a (SECMA, 1997, p. 11) O Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho em parceria com a Comissão Maranhense de Folclore foram os responsáveis por realizar o pagamento dos artistas e agremiações carnavalescas. O que é interessante notar é que, apesar do repasse ser oriundo da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei Roaunet) os expoentes dessas manifestações, sempre acreditaram que tais incentivos eram patrocinados pelo Estado.

Para dinamizar o “patrocínio estatal” das manifestações culturais, o Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (CCPDVF) passou a exigir obrigatoriedade do registro jurídico das manifestações culturais para que as mesmas pudessem receber o “cachê”. Foram feitos vários cadastros catalogando as manifestações culturais do Maranhão em seis categorias: danças, festas, carnaval, religiosidade afro-maranhense, lendas do Maranhão e ciclo natalino. Na classificação carnavalesca, em 2003, de acordo com o site da Superintendência de Cultura Popular do Maranhão, o Estado possuía 68 Blocos Alternativos, 64 Grupos de Tambor de Crioula, 36 Blocos Tradicionais, 21 Blocos Organizados e 11 Escolas de Samba, 11 Tribos de Índio e 9 Blocos Afro.

POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS NOS GOVERNOS ROSEANA SARNEY

O incentivo às atividades multiculturais deve ser o cerne de Políticas Públicas Culturais, pois, a nossa diversidade cultural é fonte de criação, e não apenas um mero subsídio de consumo, mas sim, um investimento no próprio desenvolvimento humano. Dessa forma, não apenas os circuitos de rua – que fora utilizado pelos governos Roseana Sarney – deveriam ser contemplados com suas Políticas Culturais, afinal as Políticas Públicas devem promover o desenvolvimento humano, e para isso necessitam estimular o florescimento de diferentes manifestações culturais.

Se a cultura de uma cidade deve refletir seus costumes, sua história, instituição e atitudes, qual a razão para valorizar expressões culturais que vem de fora em detrimento das manifestações locais? O Estado, na perspectiva do executivo, não pode valorizar um bem cultural em detrimento de outro, mas pode e deve, fazer da liberdade cultural um dos principais pilares das Políticas Públicas de Cultura. Precisamos valorizar a liberdade cultural, pois esta é uma liberdade coletiva, que compreendida de forma coerente possibilita condições de desenvolvimento da liberdade individual.

A liberdade, é e deve ser um fator central das produções dos sujeitos culturais. São eles que devem decidir que cultura consumir e praticar, são eles que precisam ter e liberdade de definir as suas próprias necessidades de consumo cultural. Ainda que sejam minoria, seus interesses não podem ser negligenciados pelo poder público.

Os rituais, dentre eles, o carnaval, contribuem de forma eficaz, para o desenvolvimento de sociabilidades, realizando um papel instrumental e constitutivo da cultura. Por essa razão, ainda que estes – os rituais – estejam se modernizando, visando adaptar-se as propostas dos governos e ao mercado, é a criatividade desses rituais, o instrumento mais eficaz contra padrões artísticos e mercadológicos que se espalharam pelo mundo. Desse modo, a produção cultural dos blocos organizados, blocos tradicionais, tribos de índios, turmas de samba e escolas de samba, manifestações oriundas do carnaval de São Luís, necessitam e devem ser valorizados.

A folia carnavalesca é considerada como uma festa da loucura, da diversão proclamadora da felicidade, cujos louvores ao deus Momo proporcionam aos foliões o extermínio da tristeza, fazendo inverter a normalidade cotidiana de qualquer cidade independente do período festejado. Nesse sentido, qual a importância da atuação do Estado no campo cultural? Em outras palavras, ao se tratar da atuação do Estado na cultura popular, especificamente o carnaval, o que caracterizou o governo Roseana Sarney?

Para responder tal questionamento externamos o dizível do assessor da SECMA Jeovah França que, ao ser entrevistado, afirmou que “não houve a construção de uma Política Pública Cultural, mas ações que seguiam a linha de pensamento do secretário vigente” (CARDOSO, 2008, p. 150). O que de fato caracterizou a postura da governadora fora a preocupação com uma cultura imediatista, e essa se faz a partir do patrocínio de eventos populares. Esses patrocínios são direcionados aos mega eventos com a intenção de alcançar rapidamente o maior número de pessoas. Esses grandes eventos, transformados em rituais, funcionavam como forma de legitimar o Estado na figura da governadora, personificando seu carisma e consolidando sua posição de defensora da cultura popular.

Embora Política Cultural se tratar de um campo de investigação consolidado, no que diz respeito ao nosso Estado, tal conceito ainda carece de investigações. Verificamos em nossa cidade uma carência de livros e artigos sobre Políticas Culturais, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos de intervenção e gestão. Questões relativas às Políticas Culturais, bem como criação e difusão dos bens culturais se fazem pre-

sententes no Plano Estadual de Cultura do Estado do Maranhão, porém análises sobre esse estudo são bem escassas.

Governos e gestores, nos últimos anos, associam a cultura popular como fonte de desenvolvimento humano e social, se revelando como importantes estratégias governamentais. A diversificação de estratégias facilita as formas de articulação do poder público, ao mapear o universo da produção e recepção dos bens culturais. É nesse contexto que a festa carnavalesca ludovicense se insere no mecanismo de financiamento das Políticas Públicas dos Governos Roseana Sarney.

A legítima defesa de Políticas Públicas de Cultura, deveria ser pautada na perspectiva de que todo debate sobre cultura deve levar em consideração ao pluralismo frequentemente expresso nas práticas imateriais, levando a uma consolidação das práticas humanas que inspirem conhecimento e sentimento coletivo, produzindo assim uma “interculturalidade com equidade” (MATO, 2008). Dessa forma, ainda que o conceito de Política Cultural exceda o papel do executivo, reconhecemos o papel proativo de todos os sujeitos do campo da cultura, especialmente do Estado que, deve possibilitar, a partir de suas práticas administrativas e orçamentárias, uma efetiva base para sua ação cultural.

O debate a respeito das Políticas Culturais, deve levar em consideração o respeito ao pluralismo que se manifesta não somente em nível nacional, mas na esfera estadual e municipal. Somente a efetiva democratização das Políticas Culturais, pode fomentar a criatividade e a consolidação das manifestações festivas da nossa cidade. Desse modo, corroboramos com Canclini ao afirmar que:

Los estudios recientes tienden a incluir bajo este concepto al conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. Pero esta manera de caracterizar el ámbito de las políticas culturales necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad. (CANCLINI, 2005, p. 78).

O conceito de Canclini é mais próximo da realidade atual, mas, ainda que não superestime a importância do Estado para a feitura das Políticas Culturais, a transnacionalidade dos processos simbólicos de culturais, por si só, não são fatores expressivos de um conceito. A participação dos atores sociais, os fazedores de cultura, não podem ser silenciados. Iniciativas como gestão, planejamento, formulação de leis e regulamentos, elaboração e financiamentos de projetos, são elementos que devem ser contemplados em qualquer análise de Política Cultural.

Ainda que atualmente a discussão a respeito do papel do Estado tem trilhado em duas perspectivas – na defesa de um Estado reduzido ou na amplitude de um Estado de bem estar social – quando o assunto é Política Cultural, essa, efetivamente desemboca no campo da administração pública. No caso dos governos Roseana Sarney, tivemos apenas uma “Política de Eventos”, atravessada por um vazio na relação entre Estado e Sociedade Civil, na qual os atores sociais, eram persuadidos a aceitar as deliberações paternalistas e populistas do Estado, afinal, “uma política cultural atualizada deve reconhecer a existência da diversidade de públicos, com as visões e interesses diferenciados que compõem a contemporaneidade”. (CALABRE, 2007, p. 8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as Políticas Estatais, voltadas para a cultura, começam a ganhar expressão a partir de 1930, porém sem apresentar uma estrutura administrativa voltada exclusivamente para os fins culturais, foi assim que em 1937 a cultura foi incorporada ao Ministério de Educação e Saúde. Somente em 1970 o Governo Federal cria uma pasta para tratar de assuntos culturais, o Departamento de Assuntos Culturais, vinculado ao MEC.

Não cremos ser necessário discutir nesse momento as transformações que ocorrem na esfera administrativa do Governo Federal Ainda assim devemos lembrar que, a Carta Magna de 1988 assegura que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, art. 215).

Cabe ao Estado, juntamente com os atores culturais, propor soluções e resolver problemas que dizem respeito às Políticas públicas de Cultura, de preferência, a longo prazo. É necessário planejamento, negociação, execução e avaliação das propostas culturais. Só podemos falar em Políticas Públicas quando estas respeitarem e valorizarem a diversidade. Quando o Estado compreender que a Política Pública de Cultura é tão importante quanto qualquer outro tipo de atividade – econômica e social – certamente irá subsidiar de forma equitativa os orçamentos destinados à esfera cultural, e, se em nível nacional essa postura estatal ainda é incipiente, imagina no executivo maranhense.

REFERÊNCIAS

CALABRE, Lia. **Políticas Culturais no Brasil: balanços e perspectivas**. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, UFBA, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CARDOSO, Letícia Conceição Martins. **Cultura Popular no Maranhão: uma indústria Política?** Conferência Brasileira de Folkcomunicação, Teresina UFPI, 2005.

CARDOSO, Letícia Conceição Martins. **O teatro do poder: cultura e política no Maranhão**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, São Luís, UFMA 2008.

DURKHEIM, Emile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas. In: MAUSS, Marcel. **Ensaios de Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo. Ed UNESP, 1991.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. A invenção de uma rainha da espada. Reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. São Luís, UFMA, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MATO, Daniel. **Diversidad Cultural e interculturalidad en América Latina**. Caracas: Unesco-lesalc, 2002.

WOODARD, R. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Artigos em jornais

SILVA, Ribamar. Quando o carnaval era o terceiro do país. **O Imparcial**, 13 fev. 1994. Geral.

Periódicos

O ESTADO DO MARANHÃO, São Luís, 1994. p. 4.

O IMPARCIAL, São Luis, 11 fev. 1996. Geral, p. 7.

O IMPARCIAL, São Luís, 13 fev. 1994. p. 4.

JORNAL PEQUENO, São Luís, 1995, p. 9.

Documentos Oficiais

BRASIL, Constituição Federal da República (1988).

SECRETARIA de Estado da Cultura (SECMA) Relatório de Atividades 1995.

SECRETARIA de Estado da Cultura (SECMA) Relatório de Atividades 1996.

SECRETARIA de Estado da Cultura (SECMA) Relatório de Atividades 1997.

FUNDAÇÃO Cultural do Maranhão (FUNC-MA) Relatório de Atividades 2001.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS SÉRIES INICIAIS NOS ANOS DE 1950: PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR SÃO JORGE DE PARANAÍ

Cássia Regina Dias Pereira¹
Helen Cristina de Oliveira Vieira²

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre Instituições Escolares contribuem para o campo da História da Educação na medida que possibilitam o aprofundamento de investigações sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais do contexto histórico em que se encontram inseridas. Dessa forma, a temática dessa investigação se reporta à políticas públicas educacionais de expansão das séries iniciais nos anos de 1950, com recorte distintivo para a Região Noroeste do Estado do Paraná, no município de Paranavaí, tratando especificamente sobre os processos acerca da história da criação do Colégio Estadual Cívico Militar Sílvio Vidal Ensino Fundamental, Médio e Profissional, instituição de ensino público.

Encontramos a aurora dessa instituição de ensino no ano de 1955. Sua origem foi uma ação particular voluntária, organizada de maneira improvisada, para atender cerca de 8 a 12 crianças. Funcionava na residência das professoras Wilma Griebler Correia de Oliveira e Dalva Griebler de Oliveira (mãe e filha). Dois anos depois, em 1957, diante da ampliação da procura e dos atendimentos que circundavam para aproximadamente 80 alunos, foi fundada a Capela-Escola, uma ação de parceria entre a comunidade e a Igreja Católica do Jardim São Jorge, hoje denominada Paróquia Nossa Senhora do Carmo.

Em 1958, havia 400 alunos frequentando as aulas, isso facilitou a instalação do Grupo Escolar São Jorge de Paranavaí. Foi oficialmente criado em 1967 pelo Decreto 4.111 de 15 de fevereiro de 1967, recebendo o nome de

¹ Doutora em Educação (UEM). Professora (UNESPAR). CV: <https://is.gd/IGmrLW>

² Doutora em Educação (UEM). Professora (UNESPAR). CV: <https://is.gd/NlxUxf>

Ginásio Estadual de Paranaíba, conforme Portaria 1.606/67. Em 1968, com 890 alunos matriculados, passou a denominar-se Ginásio Estadual Sílvio Vidal.

Diante desses dados, inicialmente essa investigação objetiva apreender o primórdio da criação do Colégio, que ocorreu na década de 1950, marcada pelo período nacional desenvolvimentista. O procedimento metodológico versa sobre análise contextualizada das fontes, sendo que as fontes primárias são: o relato/memória da professora Dalva Griebler Oliveira, que colaborou com o processo inicial de criação da escola, e documentos oficiais que indicam a criação e regulamentação da instituição de escolar investigada (Atas, Portarias e Decretos).

Embora a pesquisa esteja em fase inicial, é importante destacar que, desde sua fundação original até hoje, a instituição de ensino conservou-se em um crescente aumento no número de matrículas. O prédio foi ampliado mantendo-se como um colégio de grande porte. Na atualidade, destaca-se como um dos maiores colégios em matrículas da Região Noroeste do Estado do Paraná. Em 2020, tornou-se Colégio Estadual Cívico-militar Sílvio Vidal.

MUNICÍPIO DE PARANAÍBA: INSERÇÃO REGIONAL, LOCALIZAÇÃO E HISTÓRIA

O município de Paranaíba está localizado a aproximadamente 500 km da capital do estado, Curitiba. Em um trajeto viário, percorrendo a Rodovia do Café e a BR 376, pode-se chegar à capital de carro em um tempo estimado de 6 horas e 10 minutos. Na necessidade de buscar produtos ou serviços não disponíveis no município, a população tem a opção de se deslocar até Maringá, fazendo um percurso de aproximadamente uma hora de carro pela BR 376.

De acordo com os dados do Censo 2022, a população atual da cidade de Paranaíba é de aproximadamente 92.001 habitantes e sua densidade demográfica é de 76,52 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2024).

Geograficamente, encontra-se localizado no Noroeste do Estado do Paraná, cortado pelo Trópico de Capricórnio, entre duas grandes bacias hidrográficas, as do Rio Paranapanema e do Rio Ivaí. “O Rio Paranapanema que materializa a divisa entre Paranaíba e o Estado de São Paulo, destaca-se como principal rio do município. O Rio Ivaí não chega a penetrar no município, só acontecendo com seus dois afluentes” (Silva,

2015, p. 15), os ribeirões Paranavaí e Surucuá. Faz parte do Terceiro Planalto Paranaense, e sua geologia é caracterizada pela Formação de Arenito Caiuá, pertencente ao Grupo Bauru e Aluviões. Os solos predominantes na região são “os Latossolos e os Argissolos, sendo que os Argissolos representam cerca de 560 km², enquanto os Latossolos ocupam cerca de 480 km². Os Neossolos Quartzarênicos, por sua vez, ocupam cerca de 130km²; os Gleissolos, 4km²” (Oliveira; Nowatzki; Santos, 2017, p. 207). Seus municípios limites são: Teodoro Sampaio, no Estado de São Paulo; Santo Antônio do Caiuá; São João do Caiuá; Alto Paraná; Tamboara; Nova Aliança do Ivaí; Amaporã; Mirador; Guairaçá e Terra Rica.

Os espanhóis e os portugueses já faziam incursões por essas terras desde 1501, abrindo primitivos caminhos e desencadeando lutas com os nativos (indígenas) com objetivo de adquirir a posse efetiva da terra, explorar os recursos naturais e conquistar braços para o trabalho. A região em que localiza o município de Paranavaí recebeu a visita de colonizadores europeus, mais propriamente padres jesuítas por volta de 1600.

O histórico Caminho Peabiru, que se estendia por mais de 200 léguas, da costa de São Vicente até o rio Paraná, atravessando os rios Tibagi, Piquiri e Ivaí, por onde os povos indígenas se comunicavam com o mar e com as regiões mais distantes a leste, a oeste do rio Paraná, e que prosseguia até o oceano Pacífico, é um marco de referência quando o assunto é colonização do Paraná.

A área de terras que constitui hoje todo o Estado do Paraná era denominada de província do Guairá e pertencia ao Paraguai sob o domínio dos espanhóis. Os portugueses reagiram à invasão das terras da região sul do Brasil e decidiram tomar a posse das terras pelas bandeiras paulistas. As bandeiras de Manoel Pedro e Antônio Raposo Tavares, por volta de 1629, destruíram os centros de dominação espanhóis, desta forma foi garantida a conquista definitiva para o Brasil da região compreendida entre as bacias dos rios Paraná e Uruguai, onde estão os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (IBGE, 1959).

Contudo, por em torno de quatro séculos, o desenvolvimento desse espaço geográfico ficou estagnado, esquecido e abandonado, contando apenas com visitas de exploradores europeus, viajantes e bandeirantes. Na esteira dessa historiografia constatou-se que “a região onde hoje se encontra o município de Paranavaí pertenceu, mais tarde, às comarcas de Tibagi,

Londrina, Rolândia, Apucarana e por fim, Mandaguari, em épocas sucessivas, do povoamento e colonização do território” (IBGE, 1959, p. 377).

A história de Paranavaí, mais propriamente, teve início na aurora do século XX, naquela época quase toda a região do vale do Ivaí era despovoada, coberta de mata virgem, “constituída de terras devolutas de propriedade do Estado” (IBGE, 1959, p. 377). Foi a partir de 1928 que se deu o início do processo de povoamento e colonização do território. Dessa maneira, “o primeiro núcleo populacional surgiu na antiga Fazenda Montoia, que se situava no mesmo local onde hoje se encontra o Posto Zootécnico (Fazenda Experimental do Estado)” (IBGE, 1959, p. 377). O marco histórico que valida essa afirmação pode ser constatado no fato de que já em 1930 funcionava o Cartório de Registro Civil, tendo como primeiro escrivão de Registro Civil o senhor Alpiniano Nascimento Ramos. Montoya, era, pois, naquela época, um distrito judiciário (IBGE, 1959).

A partir de 1930 o povoamento deslocou-se rapidamente para a Fazenda Brasileira (atual zona urbana do município), em cujas terras virgens e férteis foi plantado nada menos de um milhão de cafeeiros. A inesgotável exuberância da terra roxa da Fazenda Brasileira atraiu, em curto lapso de tempo, pessoas de todos os quadrantes do país, caboclos rudes mas honestos e trabalhadores, e, até mesmo, aventureiros e pessoas deslocadas que, de uma ou outra forma, vieram contribuir para o progresso e desenvolvimento da cidade nascente. A Fazenda Brasileira – surgindo sob a inspiração do grande brasileiro Dr. Lindolfo Collor, ilustre prócer político, um dos líderes do movimento revolucionário de 1930 e autor da Legislação Trabalhista Brasileira – veio a pertencer-lhe. Posteriormente foi transferida à Companhia Braviaco, que tinha como seu principal sócio Landulfo Alves, que chegou a ser Interventor Federal no Estado da Bahia (IBGE, 1959, p. 377- 378).

É importante destacar que para o trabalho de colonização, o governo brasileiro contratava empresas subsidiárias estrangeiras e pagava com terras. Repassou à Companhia Brasileira de Viação e Comércio S/A – BRAVIACO (braço brasileiro da Railway Company) cerca de 317 mil hectares de terra no noroeste do Paraná, espaço físico conhecido como gleba Pirapó, em pagamento por serviços de construção de uma ferrovia

e colonização³. Porém, o Governo Estadual fez cessar tais concessões por não terem fundamento legal, mesmo sabendo que a região caminhava em um ritmo considerável de desenvolvimento.

Na região de Paranavaí, cujo primeiro nome foi Distrito de Montoya⁴, o Estado retomou a extensão de terra por meio do Decreto número 800, de 8 de abril de 1931, sob a justificativa de que a empresa não havia cumprido com o contrato assinado. Esta ação do governo não observou que já existiam em torno de 300 famílias vivendo na região, trazidas do nordeste brasileiro para trabalharem no cultivo do café que já estavam com seus títulos e devidamente assentados em suas terras. Os acontecimentos que resultaram do ato do governo causaram desestruturação e vandalismo generalizado, que acabou por quase deixar a região despovoada.

Em 1933, para conter a grilagem de terras, o governo paranaense, com o interventor Manuel Ribas, fez novo planejamento para a reocupação de terras da então chamada Fazenda Brasileira. Todavia, efetivamente os trabalhos de loteamento começaram em 1944, quando a localidade passou se chamar Colônia Paranavaí (Rompato; Ferreira, 2016).

Com a nova proposta de colonização do governo paranaense para a região, começaram a fluir pessoas para cá, ao receberem a promessa de terras e outras vantagens. Assim, um contingente de colonizadores aumentou, e com ele, a volta à derrubada da mata, construção de casas, abertura de estradas, ruas, demarcação dos primeiros locais para construções comerciais, públicas e domiciliares. Nesse período, Paranavaí era Distrito de Mandaguari.

Em 14 de novembro 1951, o governador do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto, criou a Lei de número 790, que dispunha sobre a divisão administrativa do Estado no quinquênio 1952 a 1956, desmembrando, pois, Paranavaí de Mandaguari. Essa Lei se efetivaria a partir da investidura de seu primeiro prefeito, o Doutor José Vaz de Carvalho que ocorreu em dezembro do ano seguinte. Portanto, formalmente Paranavaí se emancipou em 14 de dezembro de 1952 (Paraná, 1951).

A administração de José Vaz de Carvalho imprimiu tal progresso no município que, já em 1953, pela Lei Estadual nº. 1542, de 14 de dezembro,

³ Gleba Pirapó consiste em “500 mil hectares de terra que abrangia uma extensa área entre os rios Pirapó, Ivai e Paranapanema no noroeste do estado” (Rompato; Ferreira, 2016, p. 128)

⁴ Em homenagem ao padre jesuíta.

era elevado à categoria de Comarca, sendo instalada como Comarca de 2ª estrância em 1º de março de 1954, tendo como primeiro Juiz de Direito, Dr. Sinval Reis, e primeiro Promotor Público, Dr. Carlos Alberto Manita.

O vertiginoso progresso do município foi de tal maneira impressionante que pela Lei nº. 253, de 26 de novembro de 1954, Paranavaí foi desmembrada, saindo do seu território os seguintes municípios autônomos: Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo, Santa Isabel do Ivaí, Loanda, Nova Londrina, Terra Rica, Paraíso do Norte, Tamboara e São Carlos do Ivaí. Em 1956, foi criada a Comarca de Loanda, constituída dos cinco primeiros municípios, enquanto os outros foram instalados após a realização das eleições a 3 de outubro de 1955.

MEMÓRIAS DE DALVA DE OLIVEIRA SORDI

A narrativa biográfica da professora Dalva Oliveira De Sordi (nome de casada) se entrelaça com os primeiros passos em direção à criação do Grupo Escolar São Jorge de Paranavaí, atual Colégio Cívico Militar Silvio Vidal Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Notabiliza a relevância de uma vida voltada à educação, nos ajuda a reconstruir o primórdio de uma parcela da história das instituições educacionais do município de Paranavaí. Compreendemos que “a história de vida como fonte documental preocupa-se em registrar com fidelidade as interpretações de um indivíduo sobre seu mundo” (Alves, 2012, p. 201), ou especificamente, sobre suas vivências, por isso, a exposição a seguir busca apreender, a partir das memórias de Dalva, o germe da criação dessa Instituição Escolar, que outrora se chamava Grupo Escolar e depois Ginásio Silvio Vidal. Fundamentado em duas fontes impressas e uma oral, a primeira fonte impressa é o periódico Revista Grande Noroeste, publicado em setembro de 2006, que tratou especificamente da história do Jardim São Jorge de Paranavaí, e a segunda é uma produção livre, em formato de encadernado, denominado: Silvio Vidal na História da Educação de Paranavaí, elaborado pela professora Maria Ivonet Francisco Bana, sem data⁵. A fonte oral é o relato pessoal de Dalva coletado por meio de uma entrevista semi-estruturada, concedida as autoras do artigo.

⁵Optamos pelo termo ‘livre’ pois se trata de um impresso que não contém registro ISBN, nem ficha catalográfica ou Editora. No entanto, seu conteúdo apresenta-se como fonte primária para essa investigação, por conter o registro de dados empíricos e imagens da documentação legal que marca a fundação da instituição escolar pesquisada nesse capítulo.

Dalva Griebler de Oliveira (nome de solteira) nasceu em Monte Negro, no Rio Grande do Sul, no dia 11 de setembro de 1934. Sua caminhada estudantil das séries iniciais ao Ginásio ocorreu em sua cidade natal, o Científico foi cursado em Porto Alegre, e, em Ponta Grossa, no Paraná, estudou na Escola Normal Secundária no Colégio Sant'Ana, coordenado pelas Irmãs Servas do Espírito Santo. Ao concluir essa etapa de escolarização mudou-se para Paranavaí, formada como professora de séries iniciais. Seu pai, Mário Correia de Oliveira e sua mãe Wilma Griebler Correia de Oliveira, movidos pela esperança de prosperidade advindas da plantação de café vieram para a região noroeste do Estado do Paraná em meados dos anos de 1950. Adquiriram uma fazenda entre os municípios de Tamboara e Paraíso do Norte. Derrubaram a mata e plantaram o café na esperança que a colheita de seus grãos lhes rendesse tanto quanto o ouro, uma vez que naquele momento histórico o café era o produto agrícola que gerava grande proporção em lucro. Contudo, em 1955, quando o café plantado por seu pai se mostrava florido, pouco antes da formação dos grãos, sobreveio a grande geada que devastou as plantações de café de toda região Noroeste do Estado do Paraná. A proporção do prejuízo foi relatada pelo Periódico Correio da Manhã do Rio de Janeiro, no dia 04 de agosto de 1955, na publicação intitulada: Inutilizados trezentos milhões de pés de café, a matéria tratou das declarações do Ministro da Agricultura depois de percorrer o norte do Paraná. O Ministro destacou as gigantes perdas percebidas em Paranavaí e Maringá, apontando-as para uma estimativa de 100 por cento de prejuízo (Correio da Manhã, 1955).

Depois da frustração com a fazenda de café, o pai de Dalva vendeu a propriedade rural, se instalou em Paranavaí, comprou uma residência no Jardim São Jorge e abriu um armazém. Era um bairro novo, situado na periferia, muito bonito, repleto de casas novas em um município em expansão, recém emancipado (1951), contava com apenas uma escola pública, o Grupo Escolar de Paranavaí, fundado em 1948, localizado na região central da cidade, no qual Dalva lecionava, e uma escola particular, a Escola Paroquial Nossa Senhora do Carmo, fundada em 1952, por iniciativa do Frei Ulrico Goevert (Goevert, 1992).

No contexto do Nacional desenvolvimentismo dos anos de 1950, Paranavaí vivenciou um momento profícuo de avanço econômico, muitas famílias vinham de diversos locais do país na expectativa de melhorarem

de vida. A expansão e o crescimento local foi motivo de uma honraria em nível nacional. O município recebeu, em 1956, das mãos do Presidente da República, Juscelino Kubitschek, o Diploma de Honra ao Mérito por ficar entre os cinco municípios que apresentaram maior desenvolvimento e progresso em todo território nacional.

O are de desenvolvimento disseminados no período requeria uma educação formal às crianças, e as mães do bairro Jardim São Jorge, atentas a isso, buscaram em Dalva e em sua mãe, a senhora Wilma Griebler, que já era professora Rio Grande do Sul desde a década de 1940, uma ajuda para dirimir o problema da falta de escola local. Pediram as professoras (mãe e filha) que lecionassem para seus filhos. Foi assim que surgiu a premissa da origem do Colégio Estadual Silvio Vidal.

No princípio, em 1955, foi uma ação particular voluntária, organizada de maneira improvisada, para atender (alfabetizar) cerca de 8 a 12 crianças, funcionava na residência das professoras Wilma e Dalva, em uma grande mesa instalada em de seus cômodos. O resultado dessa ação se espalhou entre os moradores do bairro que crescia rapidamente, e, mais e mais mães procuraram as professoras na esperança de que ensinassem seus filhos, contudo, o espaço espontâneo em sua casa não comportava mais nenhuma criança, foi quando um vizinho, o senhor Marinho Wiese lhes cedeu uma casa de quatro cômodos, desocupada, para servir como escola. Dalva, no papel de diretora escolar, entrou em contato com o Prefeito do Município, Dr. José Vaz de Carvalho, expôs as necessidades que a demanda local carecia e o prefeito cedeu os materiais essenciais para o funcionamento da pequena escola, como as carteiras escolares, lousa e giz. Posteriormente, ocorreu a ampliação do quadro docente, com a nomeação de mais duas professoras, a senhora Cledyr Emerich e senhora Eneida Pellufo Loureiro. Nesse espaço, denominado Casa Escolar, foi possível acolher mais crianças, dividindo o atendimento conforme as idades, somando mais de 80 crianças matriculadas.

Novamente o local ficou pequeno, a Casa Escolar foi transferida de endereço, passando a funcionar na Casa do Bosque ao lado da Imobiliária São Jorge, que hoje se localiza a Praça dos Expedicionários. Dois anos depois, em 1957, diante da ampliação da procura e dos atendimentos, que circundavam em aproximadamente 200 alunos, foi fundada a Capela Escola, uma ação de parceria entre a comunidade local e a Igreja Católica do Jardim São Jorge, Paróquia Nossa Senhora do Carmo.

Assim como a instituição do Colégio Paroquial Nossa Senhora do Carmo, a fundação da Capela Escola também foi viabilizada pelo Frei Ulrico Goevert, líder religioso alemão que chegou à Paranavaí em 1951, visionário, ansiava o avanço por meio disseminação da educação. O Jardim São Jorge despontava como um bairro em acelerada expansão e não havia uma paróquia da Igreja Católica, por isso, o Frei Ulrico mobilizou os moradores, cada um ajudou como era possível, realizaram uma grande festa para arrecadar fundos, e assim, comunitariamente, a construção da Capela Escola deixou de ser um projeto e tornou-se realidade. Construída em formato de um grande barracão com divisórias móveis que se tornavam as paredes das salas, durante a semana era utilizado como escola, e no final de semana era utilizado como paróquia na celebração das missas.

Em 1958, havia 400 alunos frequentando as aulas, isso facilitou a instalação do Grupo Escolar São Jorge de Paranavaí. Foi oficialmente criado em 1967 pelo Decreto 4.111 de 15 de fevereiro de 1967, recebendo o nome de Ginásio Estadual de Paranavaí, conforme Portaria 1.606/67. Em 1968, com 890 alunos matriculados, o Ginásio Estadual passou a denominar-se Sílvio Vidal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A professora Dalva de Oliveira de Sordi, movida pelo desejo de ensinar e envolvida no contexto de avanço desenvolvimentista que fluía nos anos de 1950, se dedicou vivenciar a história da educação do Município de Paranavaí. Foi uma pioneira em seu bairro, desbravou os obstáculos e atendeu as necessidades educativas de sua comunidade local, visto que naquele período o Município contava com apenas duas escolas, uma pública e outra privada, muito distantes de suas moradias.

Esse testemunho nos leva a concluir que as políticas de expansão das séries iniciais nos anos de 1950 fazem parte da História das Instituições Escolares do município de Paranavaí. Trata-se, pois, de uma jovem história, marcada pela ascensão necessária, contudo, com muitos desafios dado aos limites impostos nos orçamentos públicos.

Sendo esse texto apenas o relato dos primeiros resultados obtidos nessa pesquisa que permanece em andamento, é importante destacar que o nosso objetivo é continuar peneirando no seio da história desse município

os primórdios de sua educação, e assim colaborar para compor a História da Educação de Paranavaí e consequentemente ampliar o panorama de conhecimento sobre Região Noroeste do Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. O Ginásio de Conquista por um Ex aluno. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei.; MAGALHÃES, Livia Diana. Rocha (Org.). **A pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória**. Campinas: Alínea, 2012. p. 199-212.

BANA, Maria Ivonete Francisco. **Silvio Vidal na História da Educação de Paranavaí**. s/d.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro: (1901/1974). **Inutilizados trezentos milhões de pés de café**. 04 de agosto de 1955. Disponível em: <https://is.gd/Klz6WA>. Acesso em: 06 jun. 2024.

GOEVERT, Ulrico. **História e Memória de Paranavaí**. Paranavaí: Livraria Nossa Senhora do Carmo, 1992.

IBGE. Paranavaí (PR). In: **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 31. p. 376-381. Disponível em: <https://is.gd/88nXhp>. Acesso em: jul. 2024.

IBGE. **Paranavaí**. 2024. Disponível em: <https://is.gd/D8nmax>. Acesso em: 08 jun. 2024.

OLIVEIRA, José Guilherme de Oliveira; NOWATZKI, Alexei; SANTOS, Leonardo José Cordeiro. **Utilização de atributos topográficos no mapeamento de suscetibilidade erosiva na área rural do município de Paranavaí – PR**. Revista Cerrados. Montes Claros, v.15, n.2, p. 201-219, jul/dez-2017.

PARANÁ. **LEI nº 790 – 14 de novembro de 1951**. Disponível em: <https://is.gd/AkLekj>. Acesso em: 26 jun. 2024.

REVISTA GRANDE NOROESTE. **Caderno Especial – Jardim São Jorge**. Setembro de 2006.

ROMPATTO, Maurílio; FERREIRA, Erika Leonel. Histórias e mitos da colonização do norte do Paraná e do desenvolvimento de Apucarana. In: ROMPATTO, Maurílio; GUILHERME, Cássio Augusto; CRESTANI, Leandro de Araújo (orgs.). **História do Paraná: migrações, políticas e relações interculturais na reocupação das regiões norte, noroeste e oeste do estado**. Toledo: Editora Fasul, 2016. p. 126-139.

SILVA, Paulo Marcelo Soares da. **História de Paranavaí**. Edição comemorativa aos 36 anos de Paranavaí. Paranavaí, 2015.

SORDI, Dalva Oliveira de. **Memórias da aurora do Colégio Silvio Vidal**. [Entrevista concedida a] PEREIRA, C. R. D. P; VIEIRA, H. C. O. 30 abr. de 2024.

Nota: parte deste texto foi publicada nos anais do XII Congresso Brasileiro de História da Educação em 2024 na condição de apresentação de trabalho.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRADA ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Roberto Serpa¹

Verônica Gesser²

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos³

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem se configurado como um campo essencial para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e atuantes em relação às questões socioambientais. No Brasil, a EA vem se consolidando transversalmente nas políticas educacionais, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012).

A Educação Infantil, em específico, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das primeiras experiências de aprendizagem relacionadas ao meio ambiente, promovendo a sensibilização ambiental e o despertar para o amor a natureza desde a infância (Tiriba, 2006).

Assim, integrar educação ambiental e educação infantil requer reconhecer as crianças como sujeitos coconstrutores de mundos possíveis, capazes de produzir sentidos, afetos e ações em resposta às questões socioambientais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) já indicam a importância de práticas pedagógicas que considerem o ambiente como um dos eixos estruturantes do currículo, favorecendo a interação, a exploração e a vivência com o meio natural e sociocultural.

Diante desse cenário, torna-se importante observar as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e sua articulação com as prá-

¹Doutorado em Educação (UNIVALI). Bolsista CAPES/PROSUC. CV: <https://is.gd/DRthHe>

²Pós-doutorado em Educação: Currículo e Ensino (Barry University, FLORIDA, USA). (Financiamento: CAPES). Doutora em Educação (FIU, Estados Unidos). Professora (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/0666108693463895>

³Doutora em Educação (UNIVALI). Professora (UNIVALI). CV: <https://is.gd/fKr8ML>

ticas pedagógicas de Educação Ambiental. Portanto, esta produção busca tratar da relevância da Educação Ambiental integrada às políticas de Educação Infantil.

POLÍTICA PÚBLICA

A temática deste tópico, apresenta o que entendemos por política ou, nesse caso, política pública. Para Secchi (2020 *apud* Teixeira, Moura, Aznar-Crespo, 2022, p. 31), “[...] a política pública é um conceito que se materializa com instrumentos concretos como leis, campanhas, programas, obras, prestação de serviços, subsídios, impostos, entre outros”. Ou seja, políticas públicas dizem respeito às decisões e ações de órgãos governamentais (Ranghetti; Gesser, 2011).

Segundo Souza (2006, p. 24), “[...] não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública”, mas pode-se sintetizá-la como:

[...] o campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Política pública é conceituada por Little (2003, p. 18) como sendo “[...] o conjunto de decisões inter-relacionadas, definido por atores políticos, que tem como finalidade o ordenamento, a regulação e o controle do bem público”. Já para Farah (2004, p. 2), ela “[...] pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses”.

Para esta pesquisa, será adotada a definição de política pública com base na compreensão de Souza (2006, p. 8):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

O desenvolvimento de políticas públicas envolve a identificação de uma problemática, a realização de pesquisas, a definição de metas, a determinação de estratégias e métodos para atingir essas metas, sua implementação e, por fim, a retroalimentação desse processo através da sua avaliação. Essa perspectiva reforça a ideia de que as políticas públicas não são estáticas, elas evoluem com base na experiência, na avaliação e na resposta às necessidades em constante mudança da sociedade. Assim, Bianchi destaca (2016, p. 54):

O Programa Nacional Escolas Sustentáveis é concebido como uma política pública educacional. Suas ações articulam escola e comunidade, educação básica e educação superior na perspectiva de sociedades sustentáveis, tal como preconizado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Azevedo (1997), ao tratar da política educacional, indica que a escola e a sala de aula são os lugares onde as políticas se concretizam de fato, onde se põe a política em ação. A sala de aula e a escola representam o nível onde as decisões governamentais se manifestam na prática. É nesses espaços que os professores interpretam e aplicam as políticas, moldando diretamente a experiência de aprendizado das crianças.

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No que tange às políticas voltadas para as crianças, em específico da Educação Infantil, Morgado (2018, p. 11) indica que:

A educação da criança de primeira infância no Brasil é debate nacional a partir do fim do século XIX e abarca diversas garantias, desde a criação de uma instituição para acolher os filhos das mães trabalhadoras, das ações de eugenia e higienismo, até os debates mais recentes de política social assegurada como direito constitucional. Somente na década de 1980, com a Constituição da República Federativa do Brasil – CF (1988), a Educação Infantil foi incorporada ao sistema nacional de ensino.

Ao considerar como um direito público que deve ser garantido, Souza (2017) também reforça a prioridade da EI e seu papel no desen-

volvimento das crianças. A educação básica é a etapa inicial da educação formal no Brasil, obrigatória e gratuita. É composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação básica tem como princípios desenvolver habilidades e competências fundamentais para compreensão de conceitos matemáticos, a capacidade de leitura e escrita, conhecimentos sobre o mundo e a sociedade em que se vive.

A EI é o primeiro nível da educação básica no Brasil, destinada às crianças de zero a cinco anos de idade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013), é responsabilidade dos governos municipais, estaduais e federal garantir a oferta dessa modalidade de ensino, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em um ambiente que estimule o aprendizado por meio de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas.

A EI é uma etapa importante e necessária para o desenvolvimento das crianças, mas ainda há muito a ser feito para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é um documento que surge para estabelecer os objetivos de aprendizagem para todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil, incluindo a EI.

A Base Nacional Comum Curricular é uma política educacional que tem a meta de orientar o ensino em todo o território brasileiro e nortear a produção do currículo nas escolas. A construção do texto da BNCC se deu em meio a processos de discussões e debates em diferentes espaços e com a participação de representantes do MEC, de especialistas em várias áreas do conhecimento e da sociedade civil (Farias Filho, 2020, p. 53).

Nela é destacada a importância da interação social e do desenvolvimento socioemocional das crianças, bem como a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças.

A base é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver em cada etapa e modalidade da educação básica no Brasil. O documento orienta o trabalho dos educadores na elaboração de práticas pedagógicas que considerem as necessidades e interesses das crianças, estimula a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Apesar disso e das disposições da legislação vigente, é importante destacar que a BNCC deixou de abordar adequadamente determinados temas transversais de ensino, negligenciando, sobretudo, a Educação Ambiental, a qual é mencionada apenas uma vez em todo o documento (que não é a sessão da Educação Infantil), o que transfere essa responsabilidade para os estados, municípios e as próprias instituições de ensino (Oliveira; Neiman, 2020. Noguez, 2022).

Assim, a BNCC (2018) serve como uma referência para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e das propostas pedagógicas dos professores que promovam o desenvolvimento integral das crianças na EI. Cabe destacar que cada escola e professor tem liberdade para definir a melhor forma de alcançar os objetivos propostos na BNCC, levando em conta as necessidades e particularidades das crianças.

Tiriba, Santos e Schaefer (2024, p. 21) alertam que “[a] BNCC define conteúdos, tempos e espaços organizados intencionalmente a serviço das causas adultas, sob os auspícios de um sistema regido por relações de lucro e de poder que se materializa graças ao aprisionamento das crianças, por longas horas em espaços fechados”.

Conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022, o número de matrículas na Educação Infantil no Brasil em 2022 foi de 9.028.764 crianças, que estão matriculadas nas 113.409 escolas que ofertavam EI (Brasil, 2023). Esses dados nos levam a refletir para além do acesso dessas crianças à educação, para sua educação desde novas. As escolas de Educação Infantil se organizam em creches e pré-escolas que acolhem crianças de zero a cinco anos de idade, por vezes atendendo em período integral. Nesse sentido, como Santos (2016), também nos inquietamos sobre a relação das crianças com a natureza na EI.

Antigamente, o convívio da criança na natureza era mais interativo. As crianças possuíam maior liberdade para explorar o espaço com sua imaginação, eram mais presentes as experiências marcantes e que enriqueciam seu desenvolvimento, como esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, entre outros. A criança precisa ter vivência em um espaço natural para desenvolver suas capacidades e autoconhecimento.

As crianças que têm contato com a natureza regularmente são mais saudáveis e capazes de conviver com seus pares de forma social. No livre

brincar na natureza, a criança desenvolve sua humanidade, socializa conhecimentos, aprimora sua coordenação motora, adquire independência, faz descobertas, além de se divertir (Louv, 2016). Quando passa a explorar com liberdade o espaço, pode usar de criatividade imaginação sem limitação.

Entende-se que a EA, para além do contato com a natureza, busca a interdisciplinaridade, integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros aspectos essenciais para a formação dos indivíduos, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça (Rodrigues, Saheb, 2018, p. 574-575).

Contemporaneamente, a criança é um ser social adultificado precocemente, sujeito de consumo e consumidor sem uma consciência formada sobre as questões ambientais que se desdobram pelo consumismo. Urge a necessidade de não apenas uma sensibilização, mas sim de uma naturalização. Bem como o conceito sugere, aqui é compreendido a criança contemporânea como uma estrangeira ao ambiente natural, a natureza *in natura*.

Essa naturalização aparece como mecanismo para as crianças exercitarem o seu direito de pertencerem/fazer parte da natureza, conhecê-la, sentirem-se parte de um planeta de vida e não de uma selva de pedra, pois, como amar e defender aquilo que não se conhece? Almeja-se, com isso, que as crianças possam ter uma infância mais naturalizada:

Ao considerarmos a criança um ser da natureza, recuperamos a dimensão biológica da espécie humana. [...] As crianças, sendo parte dessa natureza, devem conhecer e conviver harmoniosamente com os demais elementos que dela fazem parte, aprendendo a respeitar, conservar e preservar seus bens (Salles; Faria, 2012, p. 57).

O desenvolvimento de uma relação de proximidade com a natureza é essencial para que as crianças cultivem um sentimento de apego e, consequentemente, a vontade de protegê-la. Ninguém será capaz de amar ou preservar aquilo que não conhece, o que torna fundamental que a educação proporcione experiências diretas de convívio com os processos naturais e culturais (Tiriba, 2006. Tiriba *et. al*, 2018. Lima, 2015).

CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste estudo, foi possível notar que a Educação Ambiental, quando integrada de forma eficaz nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento das crianças em aspectos cognitivos, sociais e tem um papel fundamental na construção de uma consciência ambiental.

Apesar dos avanços observados, a implementação da EA na Educação Infantil ainda enfrenta desafios. A legislação, como a BNCC, reconhece a relevância da temática ambiental, mas limita-se a apontá-la de maneira superficial. Essa lacuna, somado à falta de infraestrutura adequada nas escolas e à formação contínua dos educadores, faz com que as ações relacionadas à Educação Ambiental ainda sejam fragmentadas.

A atuação das políticas públicas, por mais robusta que seja, não pode se limitar a um conjunto de leis ou orientações genéricas, mas deve se traduzir em ações concretas que promovam a inclusão de práticas ambientais no cotidiano escolar.

O contato direto das crianças com o ambiente natural é uma experiência essencial para o seu desenvolvimento integral. As crianças, ao explorarem o espaço ao seu redor, desenvolvem um vínculo afetivo com o meio ambiente. Contudo, para que a Educação Ambiental desempenhe seu papel formador e criar um contexto educativo que promova a transformação de atitudes e comportamentos.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem o potencial de ser um espaço privilegiado para a construção de uma cultura de sustentabilidade. No entanto, para que isso aconteça é fundamental que as políticas públicas, os currículos escolares e as práticas pedagógicas se alinhem de modo que a Educação Ambiental seja de fato integrada de maneira contínua.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BIANCHI, Camila Santos Tolosa. Programa nacional escolas sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de educação ambiental. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://is.gd/Gddd5R>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: <https://is.gd/6jIjvd>. Acesso em: 06 jun. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://is.gd/YvgwtT>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://is.gd/lzKffU>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://is.gd/3n6jfl>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de. Percursos da educação ambiental nos processos de produção do currículo nos microcontextos da escola. 2020. 294 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://is.gd/xB5IxI>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza**: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/214>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LITTLE, Paul Elliott (Org.). **Políticas ambientais no Brasil**: análises, instrumentos e experiências. São Paulo: Peirópolis; Brasília: IIEB, 2003.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. Tradução: Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.

MORGADO, Suzana Pinguello. A Política Nacional de Educação Infantil e a garantia de direitos educacionais às crianças brasileiras a partir de 1990. *In*:

DITTRICH, Maria Glória; RAMOS, Flávio; NETO, Mário Uriarte; OLIVEIRA, Micheline Ramos de; OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de; BRANCO, Joaquim Olinto; LOPES, Stella Maris Brum; ULRICH, Maria Varolina de Goes. [Orgs.], **Mãos de vida nas políticas [recurso eletrônico]**: educação, gênero, meio ambiente e saúde. Itajaí: UNIVALI, 2018. pp. 11-17. Disponível em: <https://is.gd/FqmjMT>. Acesso em: 16 fev. 2025.

NOGUEZ, Janaina Amorim. A permanência da educação ambiental a partir do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em contextos distintos: ecoformação e afetos na Educação Infantil. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022. Disponível em: <https://is.gd/ffx352>. Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, Lucas de; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 3, pp. 36-52, 2020. Disponível em: <https://is.gd/DnBxqA>. Acesso em: 25 jan. 2024.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na Educação Infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, pp. 573-588, set./dez., 2018. Disponível em: <https://is.gd/G610iQ>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SALLES, Fatima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <https://is.gd/Al5fli>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, pp. 20-45, 2006. Disponível em: <https://is.gd/nx0DAd>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOUZA, Mônica Diniz de. Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em educação ambiental. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://is.gd/c2LK5I>. Acesso em: 25 set. 2024.

TEIXEIRA, Ivana Reis; MOURA, Graziela Breitenbach de; AZNAR-CRESPO, Pablo. O Conceito de Desenvolvimento Sustentável e a Sustentabilidade na Elaboração das Políticas Públicas. In: BRANCO, Joaquim Olinto; MOURA, Graziela Breitenbach de; DITTRICH, Maria Glória; SANTOS, Carlos Roberto Praxedes dos. (Orgs.). **Olhares sobre políticas públicas [recurso eletrônico]**: biodiversidade e sustentabilidade. Itajaí: Ed. da Univali, 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e Educação Infantil. In: 29 Anped. **Anais eletrônicos ...** 2006. p. 1-19. Disponível em: <https://is.gd/qjkRDo>. Acesso em: 12 out. 2024.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e. 86018, 2023. Disponível em: <https://is.gd/HiwqdV>. Acesso em: 12 nov. 2024.

TIRIBA, Lea; VOLLGER, Amanda; PEREIRA, Jéssica Elias; SILVA, Priscila Cardozo da; CORTAT, Raissa. Brincando com a natureza, na aldeia e na cidade: em busca de uma pedagogia nossa. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (Orgs.). **Educação Infantil [recurso eletrônico]**: construção de sentidos e formação. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. pp. 195-318. Disponível em: <https://is.gd/piDs2z>. Acesso em: 16 fev. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, MÍDIA E REPRESENTATIVIDADE: UMA ANÁLISE DA CAMPANHA “TÔ BEM, TÔ ZEN” NO CONTEXTO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Claudia Kanoni Silva¹

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a publicidade e a propaganda ocupam um lugar central na mediação das experiências e percepções coletivas. Longe de serem apenas instrumentos de consumo, essas estratégias comunicacionais influenciam diretamente a construção de identidades, a legitimação de valores e a circulação de narrativas sobre sucesso, mérito e mobilidade social. No campo da educação, esse poder simbólico torna-se ainda mais evidente quando campanhas publicitárias são utilizadas como ferramentas institucionais de persuasão, engajamento e produção de sentidos sobre o acesso ao ensino superior.

É nesse contexto que se insere a campanha “Tô Bem, Tô Zen. Entrei na Faculdade com o ENEM”, vinculada ao Exame Nacional do Ensino Médio, lançada inicialmente em 2010 e amplamente veiculada em televisão, rádio e plataformas digitais. Mais do que informar sobre o processo avaliativo, a campanha busca motivar os estudantes a acreditarem em suas capacidades. Com base em uma abordagem positiva e inclusiva, ela projeta o imaginário de que “é possível” ingressar na universidade por meio do ENEM, ressignificando o lugar simbólico dos jovens nas políticas públicas educacionais.

Diante disso, torna-se fundamental analisar como a publicidade, enquanto instrumento de comunicação institucional, contribui para a formação do que aqui se denomina imaginário “Eu posso”, especialmente entre estudantes do Ensino Médio. Este estudo propõe uma reflexão crí-

¹ Mestrado em Planejamento e Governança Pública (UTFPR). Jornalista. CV: <https://is.gd/10I1PD>

tica sobre a interseção entre publicidade e educação, investigando de que maneira a campanha “Tô Bem, Tô Zen” impacta a percepção dos jovens sobre si mesmos e sobre as possibilidades educacionais que lhes são apresentadas, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como a publicidade institucional, por meio de campanhas como “Tô Bem, Tô Zen”, pode atuar como uma ferramenta estratégica de apoio às políticas públicas educacionais. Em um cenário marcado pela ampliação do debate sobre diversidade e inclusão, observa-se uma tendência crescente no campo publicitário de incorporar elementos de representatividade em suas narrativas. No entanto, é fundamental avaliar de forma crítica em que medida essas representações se traduzem em mensagens efetivamente capazes de dialogar com os públicos a que se destinam, especialmente estudantes do Ensino Médio, historicamente impactados por desigualdades estruturais no acesso à educação superior.

Este estudo busca, assim, preencher lacunas na literatura ao oferecer uma análise da interseção entre publicidade, diversidade e políticas educacionais, focalizando as experiências e percepções dos jovens frente às mensagens institucionais. Ao investigar a campanha em questão, pretende-se contribuir para o debate sobre os usos da comunicação pública na construção de imaginários sociais mais inclusivos e na promoção do direito à educação como valor simbólico e material.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Investigar de que maneira a campanha publicitária “Tô Bem, Tô Zen” do ENEM contribui para a construção do imaginário “Eu Posso” entre estudantes do Ensino Médio, considerando seu impacto nas políticas públicas educacionais e enfatizando a relevância da diversidade presente na mensagem.

Objetivos específicos

Este estudo tem como objetivo geral investigar de que maneira a campanha publicitária “Tô Bem, Tô Zen” do ENEM contribui para a construção do imaginário “Eu Posso” entre estudantes do Ensino Médio,

considerando seu impacto nas políticas públicas educacionais e a ênfase na diversidade presente na mensagem. Pretende-se analisar detalhadamente os elementos visuais, a narrativa e a linguagem da campanha, com foco na representatividade direcionada ao público jovem. Busca-se ainda avaliar como a campanha influencia a autoestima e a percepção das próprias habilidades dos estudantes, especialmente em relação à diversidade como fator determinante nesse processo. Por fim, o estudo objetiva identificar as potencialidades da publicidade enquanto instrumento de apoio às políticas públicas educacionais, destacando o papel da promoção da diversidade como valor central para os estudantes do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é fundamentada em pesquisa bibliográfica, visando construir uma base teórica sólida sobre publicidade, diversidade e políticas educacionais, com ênfase no público de estudantes do Ensino Médio. A análise da campanha “Tô Bem, Tô Zen” do ENEM será realizada por meio de métodos qualitativos, com foco na interpretação dos elementos visuais, narrativos e simbólicos presentes na comunicação institucional. Essa abordagem permitirá compreender como a campanha mobiliza representações e construções identitárias relacionadas ao imaginário “Eu Posso”. Embora o estudo não envolva a coleta direta de dados junto aos estudantes, a análise será contextualizada a partir do referencial teórico que valoriza a representatividade e a inclusão no universo educacional.

ANÁLISE CRÍTICA

Ao analisar a representatividade na construção narrativa da campanha “Tô Bem, Tô Zen. Entrei pra Faculdade com ENEM”, é fundamental observar como os elementos visuais, a linguagem e a música se articulam para construir uma mensagem inclusiva e motivadora para os estudantes do Ensino Médio. A diversidade presente na campanha reforça a identificação dos jovens com a mensagem, promovendo não apenas o reconhecimento de suas experiências, mas também a valorização de suas trajetórias educacionais.

A canção, interpretada por Manu Gavassi, apresenta uma postura positiva e serena diante do processo seletivo, celebrando a conquista da vaga na universidade com confiança e tranquilidade. A letra enfatiza tanto a preparação para o exame quanto as possibilidades concretas de acesso à educação superior por meio de mecanismos como SISU, PROUNI e FIES. Essa abordagem discursiva reforça a ideia de que o ENEM é uma porta de entrada acessível e aberta para múltiplos estudantes, fortalecendo o imaginário do “Eu Posso” que a campanha busca construir.

Embora a mensagem da campanha não aborde diretamente as diversas barreiras estruturais que podem dificultar o acesso efetivo ao ensino superior, seu enfoque positivo contribui significativamente para a construção de uma mentalidade de autoconfiança e esperança entre os estudantes. A campanha demonstra eficácia na transmissão de sua mensagem motivadora, articulando elementos comunicacionais que estimulam o engajamento do público-alvo e reforçam a percepção de possibilidade. Dessa forma, ela cumpre um papel importante como instrumento institucional para fortalecer o imaginário coletivo dos jovens e apoiar a difusão de políticas educacionais inclusivas.

IMPACTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A campanha publicitária do ENEM pode influenciar as políticas públicas educacionais por meio da transmissão de uma mensagem de apoio e incentivo direcionada aos estudantes do Ensino Médio. Essa comunicação contribui para ampliar a conscientização sobre a relevância do exame e da educação em geral, o que pode impulsionar iniciativas governamentais voltadas à ampliação do acesso a uma educação de qualidade e à oferta de recursos específicos para a preparação dos alunos para o ENEM. Além disso, a campanha pode repercutir em políticas que abordam a saúde mental dos estudantes, ressaltando a importância do bem-estar emocional durante períodos de estudo intenso e avaliações.

Nesse contexto, a representatividade e a diversidade exercem papel fundamental. As políticas que promovem equidade e inclusão são indispensáveis para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais justas e adequadas (APPLE & BEANE, 2007).

Essas políticas abrangem ações voltadas para a redução das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, assim como a criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos (ANYON, 2005).

A comunicação publicitária, nesse processo, atua na construção do imaginário social, que, conforme afirmam Hall (1997) e Castelhão (2004), representa conjuntos simbólicos compartilhados que moldam as percepções, valores e expectativas dos indivíduos. Por meio de imagens, discursos e narrativas, campanhas como a do ENEM contribuem para formar representações coletivas sobre o papel do estudante, o valor da educação e as possibilidades de ascensão social. Esses imaginários influenciam a forma como os jovens se veem e projetam seu futuro, tornando-se parte integrante das estratégias comunicacionais que visam fomentar a autoconfiança e o engajamento.

Considerando o público-alvo de estudantes do Ensino Médio, é necessário reconhecer que este grupo se encontra em uma etapa de desenvolvimento, na qual mensagens externas, como as veiculadas pela publicidade e pelas políticas educacionais, exercem influência significativa. Por esse motivo, é essencial que tais mensagens sejam elaboradas de forma estratégica para fomentar uma cultura de diversidade, inclusão e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

A convergência entre publicidade, diversidade e políticas educacionais desempenha papel importante na trajetória dos estudantes do Ensino Médio. Garantir que as campanhas publicitárias sejam representativas e inclusivas, alinhadas a políticas que promovam a equidade, contribui para a criação de um ambiente escolar mais positivo e enriquecedor para toda a comunidade estudantil.

IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE NA MENSAGEM

A propaganda institucional do ENEM, lançada em 2010 e protagonizada por Manu Gavassi, utiliza a expressão “Enem do bem” em uma canção que reforça a sensação de bem-estar após ingressar na universidade via ENEM. O uso da primeira pessoa do singular cria uma conexão direta com o público, sugerindo que o futuro pertence também aos estudantes a quem a campanha se dirige. Segundo Alvim (2015), a publicidade institucional atua não apenas como instrumento informativo, mas como

mecanismo simbólico capaz de construir identidades e moldar percepções sociais, influenciando a compreensão dos direitos e possibilidades dos grupos sociais.

Elementos visuais

Os aspectos visuais da campanha, incluindo o uso de cores, imagens e design, desempenham papel fundamental na comunicação da mensagem. A presença de fotografias que retratam estudantes de diferentes origens étnicas, socioeconômicas e culturais contribui para a construção de uma identidade visual inclusiva. Além disso, o design deve ser funcional e acessível, facilitando a compreensão do conteúdo pelo público-alvo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os elementos visuais são essenciais para a construção de significados e para estabelecer conexões emocionais com o público.

Narrativa

A construção narrativa da campanha é determinante para o engajamento dos estudantes do Ensino Médio. A mensagem enfatiza a serenidade e a confiança diante dos desafios, como expresso na expressão “Tô Bem, Tô Zen”. A simbologia presente no jingle, que utiliza a metáfora das portas como transição para o futuro, remete às diversas oportunidades de acesso ao ensino superior por meio dos programas FIES, ProUni e SISU. O ato de atravessar essas portas representa a seleção e a progressão dos estudantes ao longo desse processo. Conforme Barthes (1977), a narrativa e os símbolos são instrumentos poderosos para a construção de sentidos compartilhados em contextos culturais.

Linguagem

A escolha vocabular da campanha privilegia a simplicidade e a clareza, garantindo que a mensagem seja compreensível para a totalidade do público-alvo. A linguagem adotada busca refletir a diversidade dos estudantes do Ensino Médio, respeitando as diferentes realidades sociais, culturais e educacionais. Esse cuidado é fundamental para assegurar a representatividade e a relevância da comunicação. Hall (1997) destaca que a linguagem na comunicação pública deve considerar as diferenças culturais e sociais para construir identidades inclusivas.

Representatividade limitada

Críticas apontam que as campanhas publicitárias, em alguns casos, não contemplam adequadamente a diversidade presente no universo estudantil, omitindo grupos étnicos, socioeconômicos, de gênero e com diferentes habilidades. Tal ausência pode gerar uma percepção distorcida da realidade por parte dos estudantes, comprometendo a identificação com a mensagem veiculada. Segundo hooks (1992), a ausência de representatividade pode reforçar marginalizações e exclusões simbólicas.

Reforço de estereótipos

A publicidade pode, inadvertidamente, reproduzir estereótipos ao retratar determinados grupos de forma simplificada ou homogênea. Essa representação reduzida pode afetar negativamente a autoestima dos estudantes que não se reconhecem nesses estereótipos, influenciando a percepção sobre suas próprias capacidades. Além disso, campanhas que promovem autoconfiança e sucesso podem exercer pressão adicional sobre os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades socioeconômicas ou educacionais, potencialmente gerando expectativas pouco realistas e aumento do estresse. Esses aspectos são discutidos por Goffman (1974) em sua análise sobre estigmatização e representação social.

Viés institucional

Algumas críticas éticas se dirigem às organizações responsáveis pelas campanhas, que podem possuir interesses comerciais ou políticos que não coincidem integralmente com o bem-estar dos estudantes. Essa situação levanta questionamentos sobre a possível manipulação das mensagens e a instrumentalização dos públicos-alvo. Habermas (1987) problematiza a relação entre comunicação e interesses estratégicos em contextos institucionais.

Falta de transparência

A ausência de informações claras sobre o financiamento e os objetivos das campanhas pode comprometer a confiança dos estudantes e de suas famílias. A falta de transparência dificulta a compreensão sobre quem são os responsáveis pelas mensagens e quais interesses estão em jogo, tornando

os estudantes mais vulneráveis a influências que podem não ser benéficas. Segundo Charaudeau (2012), a transparência é fundamental para a credibilidade das mensagens comunicacionais em ambientes públicos.

Embora as campanhas publicitárias no campo educacional tenham potencial para fortalecer a autoestima e a percepção das habilidades dos estudantes, é necessário enfrentar críticas relativas à representatividade, à pressão sobre os alunos, ao viés institucional e à transparência. A superação desses desafios é imprescindível para assegurar que tais campanhas contribuam de forma ética e eficaz para o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes.

A PUBLICIDADE E PROPAGANDA COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO

Papel estratégico da publicidade

A publicidade exerce função central na comunicação persuasiva, influenciando percepções e contribuindo para a construção do imaginário coletivo. A representatividade é um elemento indispensável nesse processo, pois envolve a inclusão legítima e significativa de diferentes grupos sociais, como variadas etnias, culturas, gêneros, faixas etárias e pessoas com deficiência.

O ENEM como critério de seleção

Desde o final da década de 1990, o ENEM foi instituído para monitorar o desempenho dos estudantes e avaliar o ensino médio, alinhado a políticas curriculares e de formação docente. Com o passar do tempo, seu papel ampliou-se para incluir a seleção de candidatos para programas como ProUni, SISU e FIES. A exposição do ENEM na mídia intensificou o debate sobre a qualidade da educação e o desempenho dos alunos, especialmente nas escolas públicas. Os resultados do exame passaram a influenciar rankings e estratégias de marketing de instituições educacionais (BRASIL, 2014).

No ENEM, podem participar estudantes que estejam concluindo o ensino médio ou que já o tenham concluído em anos anteriores. O exame não apenas avalia o desempenho acadêmico, mas também funciona como critério para acesso a bolsas de estudo por meio do ProUni, ampliando o

acesso ao ensino superior. Dessa forma, a campanha “Tô Bem, Tô Zen” assume papel relevante como estratégia de divulgação e instrumento potencial para influenciar o acesso à educação superior.

Compreender o ENEM como um dispositivo flexível, sujeito a mudanças históricas, permite analisar os discursos a seu respeito em múltiplos contextos, incluindo mídia, propaganda governamental e documentos oficiais. Essa perspectiva evita interpretações simplistas e evidencia as diferentes dimensões e impactos do ENEM na educação brasileira, especialmente sua função como meio de acesso às oportunidades educacionais, em contraposição à simples inserção no ensino superior.

Representatividade na construção narrativa da campanha

Embora a campanha “Tô Bem, Tô Zen” do ENEM apresente uma mensagem motivadora e inclusiva, observa-se uma lacuna importante na representatividade presente em sua narrativa. No cenário atual, a publicidade tem avançado na incorporação de elementos que refletem a diversidade social, reconhecendo a necessidade de representar a pluralidade étnica, cultural e de gênero. A ausência dessa diversidade na campanha configura uma oportunidade perdida de estabelecer uma identificação mais efetiva com o público-alvo, composto por estudantes do Ensino Médio que almejam ingressar no ensino superior.

Dada a diversidade intrínseca à sociedade brasileira, uma campanha atual com mensagem semelhante provavelmente incluiria grupos historicamente sub-representados, como pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ e outras minorias. Ao valorizar essa multiplicidade de experiências e identidades, as campanhas publicitárias promovem maior relevância e inclusão, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identificação dos espectadores.

Assim, é necessário refletir criticamente sobre a representatividade na narrativa da campanha “Tô Bem, Tô Zen” para compreender como as estratégias publicitárias podem ser aprimoradas a fim de melhor representar a diversidade social e estabelecer uma conexão mais autêntica com os estudantes. Essa análise evidencia a importância de atualizar as práticas de marketing para atender às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

Publicidade e propaganda como ferramentas de comunicação

Lançada em 2014 pelo Governo Federal, a campanha “Tô Bem, Tô Zen: Entrei na Faculdade com o ENEM” teve o objetivo de divulgar os avanços educacionais promovidos por programas como SISU, ProUni, FIES e Ciência Sem Fronteiras. Distanciando-se do formato tradicional, a campanha adotou linguagem acessível e direta para explicar os benefícios desses programas, frequentemente minimizados pela grande imprensa.

Ao destacar o ENEM como principal porta de entrada para o ensino superior, a campanha ressaltou a democratização do acesso à educação no Brasil, evidenciando possibilidades de ingresso por meio do SISU, ProUni, FIES, Ciência Sem Fronteiras, Sisutec e cotas. A mensagem central reforçou a educação como instrumento de transformação social e o compromisso governamental em ampliar oportunidades educacionais para a juventude brasileira.

O IMAGINÁRIO “EU POSSO” NA EDUCAÇÃO

Conceito Motivador do “Eu Posso”

O conceito de “Eu Posso” configura-se como uma força motivadora no campo educacional, incentivando estudantes a reconhecerem e acreditarem em suas capacidades para alcançar objetivos acadêmicos. No âmbito da campanha “Tô Bem, Tô Zen” do ENEM, esse conceito traduz-se em uma narrativa inspiradora que dialoga diretamente com a trajetória dos estudantes do ensino médio. De acordo com Bandura (1997), a percepção de autoeficácia influencia significativamente a motivação e o desempenho, reforçando a crença de que o sucesso acadêmico é possível e acessível.

A campanha contribui para a construção desse imaginário ao utilizar linguagem simples e descontraída, que favorece a identificação dos estudantes com a mensagem e estimula uma postura confiante frente aos desafios do ENEM. A expressão “bem” e “zen” sugere uma abordagem equilibrada e serena, promovendo uma mentalidade positiva e capacitadora, fundamental para o enfrentamento das demandas escolares (Freire, 1996).

Exemplos históricos de mensagens positivas

Campanhas anteriores ao “Tô Bem, Tô Zen” também exploraram a motivação dos estudantes por meio de mensagens positivas. A campa-

na “ENEM: Você no Controle” destacou o papel ativo dos estudantes na construção de seu percurso acadêmico, enfatizando o exame como instrumento para acessar oportunidades educacionais. Essa abordagem ressoa com os princípios de empowerment comunicacional, que buscam fortalecer a agência dos indivíduos diante dos desafios sociais (Freire, 1979).

Os elementos visuais e discursivos da campanha apresentavam estudantes confiantes e determinados, associando a superação de obstáculos à possibilidade concreta de sucesso. A inclusão de orientações práticas para a preparação reforçou a ideia de autonomia e responsabilidade, aspectos destacados por Zimmerman (2000) na teoria da autorregulação e do aprendizado autorresponsável.

O impacto positivo dessa campanha manifestou-se no aumento da motivação e do engajamento dos estudantes, contribuindo para a conscientização da importância do ENEM e para o desenvolvimento de uma cultura educacional participativa e proativa. Essa estratégia comunicacional demonstra como mensagens que promovem a autoeficácia e o protagonismo estudantil podem influenciar positivamente os processos de aprendizagem e o acesso ao ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Impacto da participação de Manu Gavassi na campanha

Ao analisar a presença de Manu Gavassi no vídeo “To Bem, To Zen” do ENEM, é importante considerar como sua notoriedade pode afetar a percepção dos estudantes sobre a acessibilidade da mensagem. A escolha de uma figura pública como protagonista pode tanto aumentar a visibilidade da campanha quanto criar uma desconexão com a maioria dos estudantes, que podem não se identificar com sua imagem ou estilo de vida. Isso pode impactar a capacidade do vídeo de estabelecer uma conexão autêntica com o público-alvo, especialmente considerando que muitos estudantes podem sentir que a mensagem não se aplica diretamente a eles. Além disso, a escolha de uma celebridade como protagonista pode distorcer a percepção da realidade dos estudantes do Ensino Médio. Ao invés de apresentar histórias autênticas e representativas dos desafios enfrentados pelos estudantes durante a preparação para o ENEM, o vídeo pode dar a impressão de que o sucesso no exame está associado à fama e à fortuna, em vez de habilidades e esforços acadêmicos.

A falta de representação genuína dos estudantes comuns também pode minar a credibilidade do vídeo e reduzir sua eficácia em transmitir uma mensagem de apoio e encorajamento. Portanto, ao discutir a participação de Manu Gavassi, é essencial avaliar como essa escolha pode afetar a percepção dos estudantes sobre a relevância e autenticidade da mensagem da campanha, influenciando sua eficácia em promover uma mentalidade positiva e inclusiva entre os jovens do Ensino Médio.

Falta de diversidade na construção narrativa

A ausência de diversidade na narrativa da campanha compromete sua capacidade de transmitir uma mensagem verdadeiramente inclusiva e representativa. Ao não refletir a pluralidade social dos estudantes do Ensino Médio, a campanha reduz sua eficácia em estabelecer identificação e engajamento com diferentes grupos. Uma narrativa que centralize experiências variadas e reais dos estudantes pode ampliar o alcance da campanha, tornando-a mais relevante e capaz de inspirar um público heterogêneo, conforme apontam Hall (1997) e hooks (1992).

Desafios éticos associados ao uso da publicidade na educação

O uso da publicidade em contextos educacionais requer reflexão ética constante, especialmente quanto à transparência dos objetivos e fontes de financiamento. A ausência de clareza sobre esses aspectos pode gerar desconfiança entre estudantes e suas famílias, prejudicando a legitimidade das mensagens veiculadas. Habermas (1987) destaca que a comunicação institucional deve preservar a confiança pública para cumprir seu papel social, evitando manipulações que comprometam o interesse coletivo.

Necessidade de aprimoramento das práticas de marketing

O aprimoramento das práticas publicitárias deve buscar incorporar a diversidade social e cultural da sociedade brasileira, promovendo uma comunicação que incentive a igualdade de oportunidades no ambiente educacional. Essa abordagem contribui para fortalecer a autoestima dos estudantes e sua confiança, elementos essenciais para o sucesso acadêmico (Bandura, 1997; Freire, 1996). Campanhas bem elaboradas têm o potencial de informar, motivar e engajar os estudantes, colaborando para a construção de uma cultura educacional mais inclusiva e acessível.

CONCLUSÃO

A campanha “Tô Bem, Tô Zen” do ENEM destacou-se como instrumento relevante na construção do imaginário “Eu Posso” entre estudantes do Ensino Médio, ao transmitir uma mensagem motivadora sobre as possibilidades educacionais. Contudo, a análise crítica evidenciou a necessidade de aprimoramentos para assegurar maior autenticidade e inclusão na publicidade educacional. A limitação decorrente da falta de diversidade na narrativa compromete a abrangência e eficácia da campanha em sua versão inicial. É importante destacar que, em versões posteriores, a campanha contou com outros intérpretes e elementos que buscaram ampliar a representatividade, incorporando maior diversidade étnica, de gênero e socioeconômica, o que pode ter contribuído para uma identificação mais ampla do público.

Por isso, recomenda-se que futuras ações publicitárias adotem uma abordagem inclusiva, centralizando as experiências de estudantes diversos, para promover uma identificação genuína com o público-alvo. Sugere-se, ainda, que as políticas públicas educacionais incorporem a representatividade na publicidade como componente integral de estratégias voltadas à promoção da equidade. A articulação entre publicidade, diversidade e políticas educacionais exerce papel determinante na experiência dos estudantes do Ensino Médio, sendo necessária a implementação de medidas que assegurem a coerência desses elementos com os princípios de uma sociedade inclusiva e igualitária. Embora a campanha “Tô Bem, Tô Zen” tenha potencial para gerar impacto positivo, é imprescindível a adoção de ações concretas que aprimorem a representatividade na publicidade educacional, garantindo que as mensagens promovam efetivamente uma cultura de diversidade, inclusão e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Sonia Regina Pereira. Comunicação e políticas públicas no Brasil: desafios e perspectivas. São Paulo: Paulus, 2015.

ANYON, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. Routledge.

- APPLE, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Heinemann.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- BRASIL (2014). *Enem é um caminho de oportunidades*. Recuperado de <https://is.gd/6nINq5>
- CASTELÃO, Antônio Carlos da Silva. *Imagário social: comunicação, identidade e cultura*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.
- EISEND, M. (2010). A meta-analysis of gender roles in advertising. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38(4), 418-440.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1974.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria da ação comunicativa*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HALL, Stuart. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997.
- HALL, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997.
- HOOKS, bell. *Representing whiteness in the black imagination*. In: *Black looks: race and representation*. Boston: South End Press, 1992. p. 165-176.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- SMITH, J. (2018). “ENEM: Você no Controle” Campaign: Empowering Students for Academic Success. *Journal of Educational Marketing*, 20(3), 127-140.
- STRASBURGER, V. C. (2010). *Children, Adolescents, and the Media*. Sage Publications.
- ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational psychologist*, v. 25, n. 1, p. 3-17, 2000.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente de escuta ativa 40
Ambiente escolar 38, 40, 49, 95
Análise documental 8
Atendimento educacional
Autonomia 62, 85, 101

B

Banco de boas práticas 13
Base Nacional Comum
Curricular 26, 84
Bem-estar coletivo 10
Bioeconomia 9

C

Capacitação dos gestores 35
Capital humano 7, 11
Cidades inteligentes 7–8,
10–11, 14
Cidades sustentáveis 7–8, 10–14
Comportamentos
autodestrutivos 40
Comunicação pública 92, 96
Contexto educacional 47
Contexto urbano 7
Controle social 13, 47
Crescimento econômico 7
Crescimento urbano 7
Crises globais 7
Cultura de planejamento 7
Cultura política 14
Currículo escolar 26

D

Degradação ambiental 7, 9, 14
Democrática 9–10, 12–14, 26,
29, 41, 64
Deseconomias urbanas 12
Desempenho acadêmico 98
Desenvolvimento econômico 62
Desenvolvimento urbano 7–8, 11
Desenvolvimento urbano
sustentável 7
Desigualdade social 7
Diagnóstico médico
determinista 52

Direito 12, 19–21, 24, 34,
45–49, 51, 54, 62, 76, 83, 86, 92
Direitos das pessoas com
deficiência 52
Direitos humanos 34, 36, 41,
47–48, 52

E

Economia circular 9
Educação ambiental 81–83,
85, 87
Educação especial 45–46,
48–53, 55
Educação superior 83, 92, 94, 99
Eficiência ambiental 10
Eixos temáticos 13–14
Espaço urbano 9, 12
Esporte educacional 19–21,
24–26, 28–29

F

Ferramentas de avaliação 12
Formação continuada 19–20,
36–37, 40

G

Gestão urbana 8, 11–13
Governança inclusiva 7, 11

I

Identificação dos fatores de
riscos 40
Igualdade de oportunidade 51
Imaginário social 95
Inclusão social 12, 20, 51
Infraestrutura resiliente 7
Inovação 7–8, 10–11
Instrumentos de governança 7
Inteligência artificial 11

J

Jogos modificados 26
Justiça social 8–12, 14
Justiça socioambiental 9, 14

L

Legislação brasileira 52

M

Meio ambiente 7, 10, 81, 87
Metodologias de ensino 26
Mobilidade 10, 91
Modalidades alternativas 26
Mudanças climáticas 7

N

Notificação compulsória
31–35, 42

O

Objetivos de Desenvolvimento
Sustentável 9, 13
Organizações da sociedade civil
13, 35

P

Paradigma da inclusão 52
Participação social 7, 13
Planejamento participativo 12
Planejamento urbano 7, 9, 11, 13
Planejamento urbano
sustentável 13
Plano plurianual 12
Plataformas de participação
digital 11
Poder público 10–11, 32, 45,
59–60, 66–67
Política nacional de prevenção
31–36, 42

Práticas corporais 19, 26
Programa Cidades Sustentáveis
7–8, 10, 13–14
Promoção do direito 92
Protagonismo estudantil 26,
29, 101

Q

Qualidade de vida 7–8, 10, 13

R

Recursos naturais 7, 73



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br