



CLEBER BIANCHESI  
Organizador

# POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências  
e Desafios



# **POLÍTICAS PÚBLICAS**

Diálogos, Experiências e Desafios





### 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.	[recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi.
	– 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023, 97p.
	Recurso digital.
	Formato: e-book
	ISBN: 978-65-5368-322-8
	1. Políticas públicas. 2. Experiências. 3. Desafios.
	I. Bianchessi. Cleber
10-2023/85	CDD 370.7
	CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Políticas Públicas 370

---

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-322-8.15.12.23>

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, microfilmicos, 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](http://www.editorabagai.com.br)

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

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

 [contato@editorabagai.com.br](mailto: contato@editorabagai.com.br)

**Cleber Bianchessi**

Organizador

# **POLÍTICAS PÚBLICAS**

Diálogos, Experiências e Desafios



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>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréia Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudio Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledíone Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnhora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes - UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenín Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luiz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexxon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marcel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. María Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patrícia de Oliveira - IF BALANÓ Dr. Paulo Roberto Barbosa - FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto - CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caúca Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozana Zaión - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tenda Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

## APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne capítulos que expressam diversas experiências e reflexões baseadas nas Políticas Públicas relacionadas com as diversas áreas do conhecimento e que se destacam pelas suas contribuições por meio de diálogos, experiências e desafios. Apontam sobre práticas para a possibilidade de os gestores públicos adotarem com iniciativas que se preocupem com o processo de inclusão e exclusão socioeconômica bem como a participação dos usuários na concepção e gestão de instrumentos e metodologias aliadas às políticas públicas capazes de melhorar seu cotidiano.

Deste modo, os capítulos contemplam políticas como constitutivas em um fator indispensável para garantia da sustentabilidade de bens e serviços, influenciando, desta forma, o esforço para a estruturação de distribuição social e no processo de transformação social bem como as peculiaridades e especificidades decorrentes desta interface para o desenvolvimento e amadurecimento da democracia.

Assim, participam capítulos dos diferentes campos do conhecimento e níveis de escolaridade, produzidos por uma abordagem que podem considerar ou não a inter-relação e a influência entre eles ou questionar a visão compartimentada (disciplinar) da realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões uma abordagem à luz das políticas públicas de educação ambiental por meio de jogos cooperativos na formação infantil. Na sequência, o segundo capítulo destaca o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e a relação entre os entes federados. Por sua vez, o terceiro capítulo dissera sobre a meta 16 do plano municipal de educação da rede municipal de ensino de Sorocaba – SP. No que lhe concerne, o quarto capítulo oferece reflexões sobre o trabalho docente no contexto das políticas neoliberais e o quinto capítulo descreve a Educação de Jovens e Adul-

tos como política de promoção de igualdade de direitos e, por fim, o sexto capítulo apresenta a intersetorialidade nas políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no Brasil entre 2018 e 2022.

Em vista disso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, a presente publicação contribui com textos que versem de algum modo, direta ou indiretamente, com as Políticas Públicas numa perspectiva da teoria ou pela prática com a intenção de trazer novas ideias. Tudo isso se revela por meio de novos olhares interdisciplinares e articulados pelos conhecimentos teóricos aos práticos, com diálogos, experiências e desafios possibilitando ampliar e significar os múltiplos saberes.

Diante disso, esta obra oferece introspecções intelectuais e extrospecções didáticas dos pesquisadores sobre as Políticas Públicas relacionadas com as diversas áreas do conhecimento imersos nos fazeres e aprendizagens.

Equipe editorial

# SUMÁRIO

<b>JOGOS COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>9</b>
Jaqueline de Paulo	
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos	
José Paulo da Silva Lima	
Hélida Alves da Silva	
<b>DO COMPROMISSO À SUBORDINAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E A RELAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS .....</b>	<b>23</b>
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
<b>A META 16 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA.....</b>	<b>39</b>
Daniela Gaete Sewaybricker Bravo	
Fabiana Boschetti Nunes	
Maísa Aparecida Ruiz Martins	
Sheila Lopes de Barros	
<b>O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS..</b>	<b>55</b>
Elisandra Felix Vieira	
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE DE DIREITOS .....</b>	<b>67</b>
José Paulo da Silva Lima	
Hélida Alves da Silva	
Jaqueline de Paulo	
Marcelo Ramalho da Costa	
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos	
<b>INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL ENTRE 2018 E 2022 .....</b>	<b>79</b>
Leandro Lima Valencia	
Valéria Becher Trentin	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR .....</b>	<b>94</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>95</b>

“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela, defensor da igualdade pelo poder transformador da educação.

# JOGOS COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Jaqueleine de Paulo<sup>1</sup>  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos<sup>2</sup>  
José Paulo da Silva Lima<sup>3</sup>  
Hélida Alves da Silva<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental – EA e o contato com a natureza desempenham um papel crucial na formação de crianças e jovens. Vivemos em uma época em que a preocupação com o meio ambiente se tornou uma questão central em todo o mundo. Os desafios relacionados à degradação ambiental, às mudanças climáticas e à perda da biodiversidade exigem que as gerações futuras estejam bem-preparadas para enfrentar e solucionar esses problemas complexos.

A Educação Ambiental tem o propósito de proporcionar às crianças uma compreensão profunda das interações entre os seres humanos e o ambiente natural. Ela não se limita apenas a transmitir informações sobre ecossistemas, poluição e conservação, mas também promove a conscientização sobre a importância de viver de forma sustentável. Através da educação ambiental, as crianças aprendem a tomar decisões informadas e a agir de maneira responsável em relação ao meio ambiente.

O contato com a natureza desempenha um papel complementar nesse processo. A experiência direta com a natureza não apenas estimula a curiosidade e o respeito pelas formas de vida do planeta, mas também

<sup>1</sup> Especialista em Educação Física Escolar (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/9570894270181371>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação (FICS - PY). CV: <http://lattes.cnpq.br/6716739127470163>

<sup>4</sup> Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7055195017449146>

promove o bem-estar físico e emocional das crianças. O tempo gasto ao ar livre, explorando ambientes naturais, fortalece a conexão das crianças com a terra, o ar, a água e a biodiversidade, ajudando a construir uma apreciação profunda da beleza e complexidade da natureza.

Nessa perspectiva, podemos destacar trecho de políticas públicas que reconhecem sua relevância e apresentam direcionamentos, como as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental DCNEA, Resolução CNE/CP n.º 2/2012.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, DCNEA, 2012, p. 1).

Nesta era digital, em que as crianças estão cada vez mais desconectadas da natureza e envolvidas em ambientes virtuais, é fundamental reconhecer a importância da educação ambiental e do contato com a natureza. Essas experiências não apenas moldam a maneira como as crianças veem o mundo ao seu redor, mas também desempenham um papel crucial na construção de uma geração consciente e comprometida com a sustentabilidade ambiental.

Reconhecendo a importância dos cuidados com o meio ambiente e das atitudes colaborativas em nossa sociedade, fica evidente a necessidade de fomentar a interação das crianças com a natureza. Nesse sentido, o presente estudo objetiva: Apresentar como jogos cooperativos no ambiente educacional podem contribuir na promoção da conexão com a natureza. A promoção de reflexões entre as crianças torna-se uma etapa fundamental, estimulando uma abordagem crítica e encorajando o pensamento e o sentimento em direção a identidades planetárias e humanização.

A escolha de jogos cooperativos se justifica pelo fato de que essas atividades estão alinhadas com os princípios sociais e oferecem oportunidades para ações relacionadas à natureza no contexto lúdico. Vivemos em uma sociedade que muitas vezes enfatiza o individualismo, e essa ênfase cultural muitas vezes se reflete nos jogos, onde as crianças são orientadas por princípios de competição e desempenho, às vezes à custa da consideração do ser como um todo integrado. Como resultado, a valorização é frequentemente dada àquelas crianças que demonstram maior capacidade e habilidade física, enquanto outras habilidades igualmente importantes para o aprendizado são negligenciadas.

Para tanto, no presente estudo de abordagem qualitativa, para além de pesquisas bibliográficas, os dados aqui apresentados e discutidos, resultam de uma experiência vivenciada por meio de interações pedagógicas com 17 crianças que ocorreu a partir das intervenções pedagógicas em uma organização sem fins lucrativos localizada no município de Itajaí em Santa Catarina.

## DESENVOLVIMENTO

Os jogos cooperativos foram criados para promover a coletividade, integração, inclusão e o prazer pela participação, neste contexto ocorrem aprendizagens de habilidades interpessoais positivas. Estes jogos podem ser utilizados para enfrentar e amenizar os problemas sociais que envolvem as crianças, portanto, recriar e ressignificar os jogos cooperativos torna-se fundamental, pois gera a potencialização de valores e atitudes essenciais. Com o objetivo de preparar as pessoas desde a infância para que tenham a capacidade de contribuir e influenciar positivamente na construção de uma sociedade mais justa.

É crucial reconhecer a importância de cada indivíduo, com um foco central no bem-estar coletivo, e desenvolver a capacidade de enfrentar construtivamente as crises presentes e futuras. Precisamos inovar e buscar novos caminhos que promovam uma melhor qualidade de vida para todos. Nesse contexto, a introdução dos jogos cooperativos em

nossa cultura é uma adição valiosa, pois serve para atenuar o individualismo, permitindo que sejam mobilizados em prol da melhoria das relações interpessoais, do bem-estar geral e da interação positiva entre as pessoas. Para Amaral (2009, p. 51),

Os jogos cooperativos são os mediadores da união entre as pessoas, compartilhando e despertando a coragem de assumir riscos, reconhecendo a importância do grupo e estimulando, por meio da convivência, o desenvolvimento da autoestima, autonomia e cooperação, promovendo a alegria e o prazer.

O autor descreve como os jogos cooperativos desempenham um papel fundamental na promoção da união e da colaboração entre as pessoas. Eles são meios que permitem que os participantes compartilhem experiências, trabalhem juntos e criem um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal e social. Também destaca que os jogos cooperativos incentivam os participantes a assumirem riscos de forma corajosa. Isso significa que, ao se envolver em atividades cooperativas, as pessoas se sentem mais à vontade para sair de suas zonas de conforto, enfrentar desafios e superar obstáculos, sabendo que têm o apoio do grupo.

Além disso, os jogos cooperativos enfatizam a importância do trabalho em equipe e do reconhecimento da contribuição de cada indivíduo para o grupo. Isso ajuda a desenvolver a autoestima, pois cada participante se sente valorizado e parte de algo maior ao tempo em que também promove a autonomia, uma vez que os participantes aprendem a tomar decisões e agir de forma independente, ao mesmo tempo em que colaboram com os outros.

Por meio da interação em jogos cooperativos, as pessoas também experimentam a alegria e o prazer de trabalhar juntas e alcançar metas comuns.

O jogo é importante para a formação cidadã, pois é jogando que se estabelece relações e aprende a definir ações, inclusive soluções de problemas perante as situações com regras e de enfrentamento por um determi-

nado objetivo. Neste processo filtra as qualidades e habilidades de determinado momento com maior eficiência, visando atingir o objetivo desejado.

Para Soller (2006, p. 15),

Quando joga cooperativamente, cada pessoa é responsável por contribuir com o resultado bem-sucedido do jogo assim cada um se sente corresponsável e coparticipante. Não existe líder e nem liderado, todos desempenham o mesmo papel, exercem a mesma influência, participam juntos e a meta é comum.

A ênfase está na participação a partir da espontaneidade, do prazer em jogar, mudar regras e limites que restringem os jogadores e no relacionamento que é importante. Jogando cooperativamente ampliamos o foco projetado sobre o jogo e o esporte, passamos a percebê-los não apenas como um campo para o aperfeiçoamento das habilidades de rendimento, mas também como meio para a potencialização de nossas habilidades de relacionamento no meio social. Dessa forma os jogos cooperativos implicam num envolvimento total de sentimentos e aceitações do ser humano, despertando a vontade de continuar jogando.

Quando unimos cooperação à natureza, temos uma relação de valores que emergem neste contexto, pelas atitudes que desenvolvemos no jogar e nas ações desenvolvidas na natureza estão intimamente ligadas ao que valorizamos. Para Santin e Silva (2008, p. 420), valor tem origem no latim “valare”, é o que merece destaque para uma pessoa, a partir dos critérios individuais. Tem relação com ética e a moral, sendo que os valores morais estão intimamente vinculados à dignidade humana. Portanto estes valores aprimorados pelas crianças e suas relações com a natureza que promovemos o diálogo sobre o respeito, a cooperação vivida por meio dos jogos.

As representações da relação do ser humano com a natureza são possíveis de favorecer a conscientização da criança, dos problemas ambientais e a necessidade de enfrentamento deles. Para Brotto (2001, p. 17) “[...] a oportunidade de jogar repercute na ativação de todos os níveis

do desenvolvimento humano: físico, emocional, mental e espiritual". As atividades na natureza requerem pensar sobre o todo, num sistema complexo, por meio das relações com os indivíduos e estratégias para torná-los mais críticos e conscientes.

O ambiente educacional é importante neste processo, pois ao trabalhar com as crianças ocorre a interação com as famílias e a comunidade. Para falarmos de preservação ambiental faz-se necessário um envolvimento geral.

Corroborando Moraes (2007, p. 14) destaca que,

O conhecimento não é produto de um sujeito radicalmente separado pela natureza ou desligado do contexto, mas resulta de interações com o mundo e com a realidade a qual pertence de interações com o que acontece no local, a partir de suas conexões com o global.

As crianças, em meio à natureza, recebem informações táteis, visuais, auditivas, térmicas e olfativas, que estabelecem junto a este espaço uma interação corporal que deve ser integral e ecoformativa, desde as atividades simples às mais complexas.

Nessa perspectiva, destaca-se o inciso o Art. 13 das DCNEA, Resolução CNE/CP n.º 2/2012, sobre os objetivos da EA:

III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (p. 4).

Assim, do ponto de vista ambiental, direcionamos nossos esforços para o desenvolvimento de jogos que enfatizem a sustentabilidade, a expressão cultural e o respeito pelo ambiente natural presente no cotidiano das pessoas. Essa abordagem assume uma perspectiva crítica que

visa a questionar o conhecimento a partir dos elementos culturais, ou seja, do acúmulo de saberes construídos ao longo do tempo.

Encontramos contribuições pedagógicas significativas, conforme destacadas por Kunz (2003), que ressalta a importância da vivência e da experiência no mundo real como parte essencial de um processo educacional. Esse processo visa proporcionar às pessoas um conhecimento mais profundo de seu entorno e, ao mesmo tempo, promover o autoconhecimento. Nesse contexto, a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental, uma vez que nos permite criar experiências que valorizam as dimensões culturais e perceptivas, ao mesmo tempo em que respeitam a diversidade da vida em suas várias formas de interação com o meio ambiente. De acordo Rothen (2004, p. 4),

As relações do homem com a natureza são, assim, um campo privilegiado para a discussão do caráter da crise do mundo atual, considerada, para alguns autores, a crise de um modelo civilizatório depredador da natureza e das culturas, pautado no trinômio racionalidade instrumental / individualismo competitivo/interesse prático, que se apresentaria saturado das consequências de suas próprias ações.

Na Educação ambiental é possível acompanharmos as ocorrências de catástrofes naturais, a cada dia são mais evidentes como enchentes, falta de água, terremotos, para evitar estas catástrofes. É preciso atitudes coletivas para que ocorra a conscientização de um todo. A partir destas circunstâncias o ambiente de ensino não formal, pode rever a sua trajetória cultural, para melhor desempenho a partir do tema.

## UM OLHAR PEDAGÓGICO

A abordagem escolhida para amparar o processo pedagógico foi a crítico emancipatória, caracterizada e idealizada por Kunz, na década de 90, propõe que deve ser necessariamente acompanhada de uma didática comunicativa, esta deverá fundamentar o esclarecimento racional

de todo agir educacional. A criança enquanto sujeito no processo de ensino deve ser preparada para a vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, por meio da reflexão crítica. Em contato com a natureza acreditamos que diferentes linguagens podem ser mobilizadas no agir comunicativo.

Nessa perspectiva, retoma-se o que orientam as DCNEA, em seu Art. 15:

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente (BRASIL, DCNEA, 2012, p. 5).

Além de buscar ampla reflexão, Kunz (2003) propõe que os temas abrangidos pela cultura de movimento: jogos, esporte, ginástica, dança e capoeiras sejam ensinados por meio de estratégias didáticas em três etapas no processo pedagógico, a encenação, a problematização e a ampliação.

Estas ações pedagógicas são promovidas pela construção do conhecimento, mediadas pelo professor, com espaço para expressão, pensar e criar possibilidades de movimento, fugindo dos modelos reprodutivos e mecânicos.

De acordo com Santos (2009, p. 22),

A opção a ser feita num projeto educativo emancipatório, além de considerar todas as condições do multiculturalismo evidente hoje na sociedade globalizada, seria a radical mudança de racionalidade na veiculação do conhecimento. Ou seja, substituir a ‘aplicação técnica’ da ciência que, na racionalidade moderna, pretendeu converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, excluindo os aspectos humanos nas soluções científicas e optar pela aplicação edificante da ciência, na qual o conhecimento é sempre usado em situações

concretas e quem o manipula está, existencial, ética e socialmente, comprometido com o impacto da aplicação.

Por meio da abordagem crítico emancipatória (KUNZ, 2003) são promovidas a competência objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva, diz respeito ao que o aluno deverá receber entre conhecimentos e informações, esta também mostra que o aluno precisa aprender destrezas e diferentes técnicas que sejam racionais e eficientes. Na competência social, a criança deverá compreender as diferentes relações que o homem tem em uma sociedade, como os problemas que norteiam as relações históricas, culturais e sociais.

Portanto enfatizamos os problemas ambientais, onde é necessária uma nova educação em benefício da preservação e reutilização dos recursos naturais defendendo a consciência de preservar hoje para garantir o futuro dos que ainda irão nascer. Na competência comunicativa é importante salientar que o ser humano mobiliza a linguagem verbal, porém ela é apenas uma das linguagens que podem ser utilizadas, a linguagem não verbal é expressa por meio do movimento. As crianças se manifestam e se comunicam muito por meio de seus movimentos. Como professores, precisamos estar atentos aos processos comunicativos e críticos.

Utilizando a didática destacada procuramos dar uma maior ênfase aos temas abordados, buscando esclarecer para as crianças relações ampliadas com a natureza e que se não agirmos com cooperatividade em busca de soluções, para melhorar os danos sofridos pelo planeta, muitos de nós poderemos sofrer as consequências da má utilização destes recursos.

## **RECONHECENDO O TEMA**

Ao reconhecermos o espaço educativo percebemos o quanto ele apresentava estruturas favoráveis para o desenvolvimento dos jogos cooperativos vinculados à natureza. Havia uma ampla área verde com árvores, a qual foi valorizada e dinamizada como espaço de intervenção. Identificamos, primeiramente, a partir do relato da professora que as

crianças apresentavam muita competitividade, dificuldade de interação e cooperação nas atividades propostas.

Perante esta realidade, buscamos valorizar o espaço disponível. Para Marinho (2004, p. 34) a,

Educação Física pode, valendo-se a experiência da natureza, potencializar estratégias de ação para desenvolver, nos alunos, habilidades motoras, capacidades físicas, e até mesmo fundamentos esportivos específicos. Tais atividades podem ser utilizadas para atingir diferentes objetivos educacionais, oportunizando diferentes níveis de desenvolvimento: coletivo, pessoal, cognitivo, físico.

Inicialmente, atribuímos grande importância à compreensão da história dos jogos cooperativos, bem como ao entendimento da natureza, com ênfase na educação ambiental. Realizamos uma avaliação dos conhecimentos prévios das crianças relacionados aos jogos cooperativos, à natureza e às interações com o meio ambiente.

No que diz respeito ao meio ambiente, as crianças compartilharam ideias como “reciclar, colocar o lixo na lixeira, evitar a poluição e manter o ambiente limpo”. Entretanto, quando questionadas sobre o significado de jogos cooperativos e cooperação, as crianças tiveram dificuldade em fornecer uma definição precisa.

Nesse ponto, ficou evidente que havia uma lacuna no entendimento sobre o conceito de cooperação. Portanto, procedemos a uma breve explicação que abrangeu o significado da cooperação e suas conexões com a natureza e o meio ambiente.

A partir das rodas de conversa sobre o tema abordado foi construído coletivamente a trilha cega, a qual promoveu as relações sensoriais. O corpo sensível foi estimulado, pois as crianças precisaram identificar a partir das habilidades sensoriais os objetos.

Para competência social, buscamos relacionar com os princípios sugeridos por Brotto (2001), presentes nos jogos cooperativos de integração, de socialização e jogos semicooperativos. As atividades foram

realizadas sempre interagindo com a natureza e enfatizando a importância da preservação para uma melhor qualidade de vida.

Na competência comunicativa verbal e não verbal, foi mobilizada a linguagem do corpo, do movimento em contato com a natureza, realizando diferentes jogos e buscando a resolução de problemas, expressão corporal e linguagem.

Utilizando diferentes estratégias foi possível realizar atividades na natureza que requeriam repensar sobre o meio ambiente, partindo do princípio de três principais aspectos interdependentes: a prática; a conservação ambiental e o processo educativo. Neste contexto, Kunz (2006, p. 31), afirma que,

A teoria crítico-emancipatório e didática comunicativa, [...] na teoria do se-movimentar humano, propõe ressignificar a prática pedagógica em EF escolar, ampliando-a a escopos educacionais cuja referência demanda o formamento à formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, a partir da reflexão crítica.

Dessa maneira os jogos cooperativos implicaram um envolvimento total para brotar sentimentos de respeito e aceitação, despertando uma vontade de sempre continuar jogando em meio à natureza. O diálogo foi fundamental para a motivação e valorização da natureza.

Articulamos as definições com Brotto (2001, p. 103), os jogos cooperativos são criados com o objetivo de promover a autoestima e o prazer de participação, juntamente com o desenvolvimento de habilidade motoras e interpessoais positivas. Também foi possível usarmos os jogos cooperativos para amenizar os problemas de socialização.

A relação da ética e da moral perante as ações e reflexões foi muito evidenciada, pois as crianças perceberam que muitos dos problemas que enfrentam estão relacionados à dificuldade de conviver na coletividade e no desrespeito ao outro e o meio onde vivem. Portanto estes princípios foram identificados.

Para mobilizar a expressão das crianças pedimos que fizessem um desenho sobre a natureza, e outro desenho sobre cooperação. Neste momento ficou evidente que as reflexões foram essenciais para esclarecer sobre a natureza e ações coletivas cooperativas para a preservação. Os desenhos expressaram os desejos de uma natureza cuidada, bonita, cheia de animais e pessoas felizes.

Realizamos uma atividade no amplo espaço gramado da instituição na qual a cooperação desempenhou um papel central, e o respeito e cuidado com o meio ambiente se mostraram cruciais. O jogo “Nó Humano” envolveu a colaboração coletiva na resolução de desafios, permitindo que as crianças compreendessem o valor da cooperação por meio de uma experiência prática. O “nó” foi formado ao redor de uma árvore, destacando a ideia de que, juntos, podemos de maneira lúdica proteger o meio ambiente.

Como afirmado por Cornell (1995, p. 9), até mesmo uma simples caminhada pelo campo durante o dia pode se transformar em uma aventura educativa, proporcionando oportunidades de aprendizado e aumentando a conscientização. Segundo Sampaio (2007, p. 16), a força da natureza afeta cada criança de maneira única, dependendo de sua personalidade, percepção do mundo e nível de curiosidade, sensibilizando-as para as maravilhas naturais que as cercam. Para Kunz (2003, p. 123),

As estratégias didáticas para o ensino principiam por uma sequência denominada por ‘transcendência de limites’, em que o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo em especial, a partir dos graus de dificuldade.

Esta abordagem proporcionou às crianças a conscientização da necessidade de reflexão das práticas corporais a que são submetidas. A percepção social por parte das crianças foi mobilizada, também a competência comunicativa por meio de muitos diálogos envolvendo cooperação.

## CONSIDERAÇÕES

Considerando a relevância da conscientização ambiental e da promoção de atitudes colaborativas na nossa sociedade, torna-se evidente a necessidade de incentivar a interação das crianças com a natureza. Nesse contexto, o principal objetivo deste estudo foi demonstrar como os jogos cooperativos no ambiente educacional podem desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da conexão das crianças com o meio ambiente. A promoção de reflexões entre as crianças se mostrou fundamental, estimulando uma abordagem crítica e fomentando o desenvolvimento de perspectivas em direção a identidades planetárias e humanização.

Identificou-se como os jogos cooperativos podem desempenhar um papel vital na formação cidadã, pois facilitam o estabelecimento de relações interpessoais e ensinam habilidades para resolver problemas em busca de objetivos compartilhados. Nesse processo, as crianças aprendem a identificar suas qualidades e habilidades de forma eficaz, visando alcançar os resultados desejados coletivamente.

Embora haja um legítimo interesse em jogos competitivos e na busca pela vitória, é de suma importância reconhecer que essa abordagem não deve eclipsar outras habilidades e aspectos cruciais no desenvolvimento infantil. Portanto, nossa ênfase recai na valorização de jogos que promovem a colaboração, o respeito mútuo e a conexão com a natureza, com o intuito de promover uma abordagem mais abrangente e inclusiva no desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Jader Denicol do. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 149, n. 116, 18 junho 2012. Seção 1, p. 70-71. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 29 out. 2023.

BROTTI, Fabio Otuzi. **Jogos cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001. 161.

CORNELL, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza:** guia de atividades infantis para pais e monitores. Senac, São Paulo, 1995.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático pedagógica do Esporte.** 6. ed. Ijuí RS: Unijuí, 2003.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático pedagógica do Esporte.** 7. ed. Ijuí RS: Unijuí, 2006.

MARINHO, A. **Atividades natureza, lazer e educação ambiental:** refletindo algumas possibilidades. Motrivivência – Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, Florianópolis: Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física, ano XVI, n.22, p. 47-69, junho 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento complexo e implicações do currículo. Apostila de uso interno do curso:** Metodologia de pesquisa a partir da complexidade e do pensamento ecosistêmico. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ROTHEN, Leticia de Paiva. **Qual a Educação Ambiental? Discussões sobre a “modernidade”, crises e possíveis soluções.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. Freinet: **evolução histórica e atualidades.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

SANTIN, Silvino. SILVA, Méri Rosane S. da. **Valor.** In. **Dicionário Crítico de Educação Física.** Org. Fernando Jaime Gonzales, Paulo Evaldo Fensterseifer. – 2. Ed. Ver.- Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2009.

SOLLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos.** 3º. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

# DO COMPROMISSO À SUBORDINAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E A RELAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O texto<sup>6</sup> ocupa-se da análise histórica e crítica de políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, de 2012 a 2017, apresentando mais especificamente, os resultados de uma pesquisa de reconstituição histórica acerca do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), enquanto movimento político que mobilizou esforços conjuntos entre os entes federados pela alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, comprometendo cada ente em determinadas iniciativas e ações.

A investigação procura descortinar o tipo de relação entre os entes federados privilegiada pelas estratégias e ações do PNAIC. Apesar de tal política estar atrelada a concepção de “compromisso”, a estrutura formal, de fato, previa uma articulação horizontal entre os entes federados? A análise dos documentos normativos foi capaz de revelar as concepções de federalismo implícitas ou explícitas naquela proposta?

Para a construção dos argumentos desenvolvidos no texto, foi utilizada uma metodologia dialética com abordagem analítico-reconstrutiva, organizada a partir do procedimento de análise de documentos normativos relativos ao PNAIC. O corpus documental foi constituído a partir da reunião de alguns documentos de gestão (leis, decretos, por-

<sup>5</sup> Doutora em Educação (UNISINOS). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UPF). Pesquisadora Pq/CNPQ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

<sup>6</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq.

tarias, resoluções...) que justificavam e/ou conduziam o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, de 2012 a 2017.

## **SITUANDO O HISTÓRICO DO PNAIC NA PERSPECTIVA DO FEDERALISMO BRASILEIRO**

O Brasil é, por força Constitucional, uma República Federativa edificada a partir da “união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (Art. 1º. BRASIL, 1988), sublinhado no art. 18 da Carta Magna: “[...] a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Para o adequado funcionamento da federação, há dispositivos jurídico-normativos que garantem, de um lado, a autonomia dos entes federados; de outro, a necessária articulação entre os mesmos.

Tal construção jurídico-normativa reverbera, também, no campo da educação. Boa parte da legislação educacional em vigência insiste, assim, em um ponto fulcral: o regime de colaboração entre os entes federados. Tal previsão normativa está expressa – especificamente no que concerne à educação -, nos artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a previsão do regime de colaboração figura declaradamente no artigo 8º, mas é retomada nos artigos 9º; 62 e 74, de maneira direta, além de artigos que abordam a formação docente continuada (art. 13; art. 67; art. 87).

Apesar do apelo das normativas contemporâneas à colaboração, cabe considerar o que afirma o § 1º, art. 8º da Lei 9.394/1996, que indica: “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). Em face da aparente contradição entre a previsão do regime de colaboração e a competência legislativa da instância federal, cabe à esfera interpretativa discernir sobre as ações de política educacional que configuram o regime de colaboração e as prerrogativas da União.

A natureza e o alcance desse regime de colaboração possuem relação direta com o conceito de federalismo que se desenha nas práticas e ações colaborativas. Especificamente em relação ao federalismo, Carlos Roberto Jamil Cury (2006) identificou três tipos distintos de faces do federalismo no Brasil, a saber:

1. O federalismo centrípeto se inclina ao fortalecimento do poder da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode se dar como exemplo o próprio Brasil entre os anos 1930 e 1980, embora com uns acentos diferenciados para os períodos específicos, como o de 1946-1964.
2. O federalismo centrífugo se remete ao fortalecimento do poder do Estado membro sobre o da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados membros. Pode se assinalar como tal a Velha República, especialmente entre 1898-1930.
3. O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados membros, estabelecendo laço de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns (CURY, 2006, p. 115).

Desta feita, o texto trabalha com a hipótese de que políticas como o PNAIC indicariam que algumas ações de políticas educacionais pautadas, normativamente, pelo regime de colaboração são, em verdade, estruturadas como ações que podem ser definidas no seio da concepção centrípeta do federalismo, com predominância da União, indicando uma relação de subordinação, em detrimento de práticas que privilegiam o compromisso efetivo entre os entes federados.

O PNAIC estava circunscrito a um conjunto de programas de governo e movimentos/ações, em todas as esferas da federação, lançados em torno do regime de colaboração, visto que,

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de 'Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental' (Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>).

Além do respaldo em legislações reguladoras – Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases, lei no. 9.394/1996, outros documentos normativos justificavam a instituição do PNAIC, entre eles: Lei 11.273/2006; Decreto nº 6.094 de 2007 (art. 2º); Decreto nº 8.752, de 2016 (art. 1º e inciso III do art. 3º) e Decreto no. 7.084/2010 (art. 1º, parágrafo único).

Vários dispositivos legais eram utilizados como argumentos que justificam o Pacto, com relevo para os seguintes excertos: a Lei nº 11.273/2006, que regulamenta a concessão de bolsas de estudos para professores da Educação Básica, dispõe diretamente sobre uma das estratégias do Pacto, sendo referendada pelo Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; o Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que ratifica o regime de colaboração entre os entes federados em razão de objetivos educacionais relevantes, com destaque para a diretriz II: "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (Art. 2º.), e o Decreto nº 7.084/2010, que versa sobre o uso e distribuição de material didático à Educação Básica.

Em relação aos documentos jurídico-normativos que conduziram o PNAIC, cabe ainda destaque à Portaria nº 826, de 7 de julho de

2017, que dispõe sobre o pacto, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME (em substituição a portaria 867/2012, exarada pelo MEC, conceituada como a norma fundadora do PNAIC).

A referida portaria apontava, no artigo 5º, os objetivos das ações do Pacto, classificados em objetivos de três ordens: objetivos políticos, como o mencionado no inciso III: “melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, que contempla a articulação entre distintas ações de políticas educacionais; objetivos pedagógicos ou didático-metodológicos, como os expostos nos incisos I: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”, e no II: “reduzir a distorção idade-série na Educação Básica”, que contemplam a dimensão da prática pedagógica cotidiana; bem como objetivos que se ajustam a perspectiva de colaboração *entre os entes federados*, como definidos nos incisos IV: “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”, que contempla uma indicação explícita a esforços mobilizados por cada um dos entes envolvidos (BRASIL, 2017).

Ao longo do período em estudo – que vai da implementação do Pacto, em 2012, ao ano de 2017 -, houve alterações no conjunto de documentos jurídico-normativos que conduziram o PNAIC, especialmente em 2017, ano em que um conjunto de normas foi editada, em substituição direta aos documentos anteriores. Dentre as modificações mais substanciais estava a associação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ao Programa Novo Mais Educação / PNME; bem como a inclusão da Educação Infantil nas metas, estratégias e metodologias do PNAIC.

O PNAIC sustentava uma intenção altamente meritória: alfabetizar crianças até o terceiro ano do ensino fundamental e, nesta direção, havia a necessária colaboração entre os entes federados e a dinamização de ações que envolvessem os três núcleos de objetivos descritos. Todavia, a questão que nos instiga em relação ao PNAIC não é o mérito de sua

proposta, mas sim como tal ‘pacto’ conseguia expressar a relação entre os entes federados, dando indícios de uma concepção de federalismo.

## O PNAIC E OS ENTES FEDERADOS

Uma série de documentos jurídico-normativos informavam como deveria ser conduzido o PNAIC. Tais documentos disciplinavam a organização das ações do Pacto, distribuindo entre os entes federados as responsabilidades materiais pelo cumprimento do mesmo, como também indicando espaços de planejamento, distintos dos âmbitos de execução.

Houve um considerável avanço na relação entre os entes federados a partir da Constituição Federal de 1988, pois a mesma “optou por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime articulado de colaboração recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns e concorrentes entre os entes federados” (CURY, 2010, p. 158). Entretanto, a materialidade das relações entre os entes federados ocorre a partir de práticas desenhadas em legislações, mas é a efetividade dessas práticas que indicam a consecução – ou não –, de um federalismo articulado. A materialidade dessas relações é mais uma atuação política do que legislativa.

Apresentamos, sequencialmente, tópicos retirados das estruturas jurídico-normativas que apoiam o PNAIC e que apresentam indícios de um federalismo centrípeto, compreendido como aquele que “se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração/difusão de poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal [...]” (CURY, 2010, p. 153).

As ações do PNAIC foram organizadas a partir de quatro eixos de atuação: 1) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; 2) Materiais Didáticos e Pedagógicos; 3) Avaliações; 4) Gestão, Controle e Mobilidade Social (BRASIL, 2015, p. 10).

Iniciamos pelo primeiro eixo de atuação do Pacto, ou Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, cuja responsabilidade era

atribuída ao governo federal, de acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 5, estratégia 5.6, assim estabelecida:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, s/p).

A metodologia adotada para a formação dos professores partícipes do PNAIC que, na ponta do processo (ou em suas salas de aula), eram os responsáveis pela alfabetização das crianças dentro do prazo pactuado, era descrita na Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que previa:

Art. 17. **A formação continuada** ofertada por instituições de ensino superior públicas ou centros de formação de professores regularmente instituídos pelas redes de ensino **será ministrada aos responsáveis** pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, professores alfabetizadores [...] (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Assim, no processo de formação, havia a prática do uso de multiplicadores que trabalham com o conteúdo formativo. Na dinâmica dos multiplicadores (difusores, divulgadores, repassadores...), o professor de sala de aula não tem contato direto com o nível hierárquico mais especializado, mas sim através dos ‘responsáveis pela formação’ (denominados de orientadores de estudo, de 2012 a 2016 - <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>) que exercem o papel de difusores do conhecimento. Além do mais, é forçoso reconhecer o papel passivo desses multiplicadores, uma vez que a proposta formativa do PNAIC, estava condicionada a um viés de “formação mais técnica e menos relacionada aos fundamentos teóricos da educação” (FERREIRA; FONSECA, 2017, p. 813).

No organograma que explica a Estrutura de Gestão e Formação do PNAIC 2017 estão expostos vários níveis hierárquicos partícipes do processo (<http://pacto.mec.gov.br/estrutura-de-gestao-e-formacao>). O nível hierárquico mais elevado era o Coordenador Estadual e Coordenador da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; em um segundo plano figurava o coordenador de Formação; depois o Formador Estadual; Formador Regional e Formador local. Por fim, chegamos aos sujeitos da ‘ponta’ do processo: o coordenador pedagógico escolar e o professor. Havia, portanto, cinco escalas de formadores acima do professor, evidenciando práticas em que o planejamento está afastado da execução.

Os professores eram, em última instância e a partir do lugar que ocupavam no PNAIC, receptores da formação e operadores da técnica. Eles não eram convidados a pensar ou a protagonizar seu processo formativo, mas sim instados a receber – através de ‘pares’ – a instrução que vinha de “instituições formadoras ou centros de formação de professores regularmente instituídos pelas redes públicas, conforme deliberação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento” (art. 1º. Parágrafo Único, BRASIL, 2017b).

De mesma forma, a inserção/condução direta e centralizadora da União no planejamento e direcionamento da formação continuada de professores reforçava a proposição de Ferreira e Fonseca (2017), quando colocam que “as políticas educacionais, mais especificamente as direcionadas à formação continuada, estão transformando o trabalho e a identidade docente [...] é através de discursos oficiais que o Estado manipula as identidades de modo sutil, garantindo as mudanças pretendidas” (p. 817).

Em relação ao segundo eixo de atuação do PNAIC, os Materiais Didáticos e Pedagógicos, parece oportuno mencionar que os estados e municípios recebiam material instrucional de forma centralizada, posto que cada um desses entes de segunda e terceira esfera eram orientados a acessar junto ao MEC dez cadernos instrucionais, além de um caderno de apresentação contendo as diretrizes do Pacto e um caderno de Gestão

escolar no Ciclo de alfabetização (materiais disponíveis em <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>).

Destarte, é possível perceber que o PNAIC centraliza as perspectivas intelectuais e teóricas de compreensão da alfabetização, construindo parâmetros específicos sobre o assunto, parâmetros retomados (ou cobrados) depois nas avaliações em larga escala. O pacto criava, ainda, uma hierarquia de sujeitos em atuação no Pacto: os coordenadores (em diversas instâncias) e os formadores (igualmente em diversas instâncias) (BRASIL, 2017b), ao mesmo tempo em que subordinava o professor de sala de aula a outros sujeitos, pretensamente porta-vozes da formação necessária, reconhecida e legitimada.

Para participar do processo de formação, os sujeitos envolvidos recebiam bolsas de apoio/estudo, de acordo com o Art. 2º: “a formação continuada do PNAIC e do PNME contempla o pagamento de bolsas para participantes” (BRASIL, 2017b). Ocorre que o valor da bolsa estava vinculado aparentemente à esfera na qual o bolsista estaria vinculado, sendo que os valores mais baixos eram pagos aos bolsistas das esferas municipais. (BRASIL, 2017c).

No que concerne especificamente ao quarto eixo de atuação do PNAIC (aqui faremos uma inversão proposital, sendo que o terceiro eixo será tratado mais adiante), Gestão, Controle Social e Mobilização, as ações de gestão do Pacto foram articuladas em quatro instâncias:

O arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC é formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Na estrita compreensão da hierarquia apontada no documento, as decisões de gestão ou o protagonismo fica a cargo da União. Entretanto as ações, a execução efetiva, cabe aos entes federados de segunda e terceira esfera, estados e municípios, em uma relação vertical que indica aos estados e municípios o simples desempenho de tarefas. Essa era a lógica do PNAIC, pensando em nível macro, mas executado nas segunda e terceira esferas da federação.

Considerando que o federalismo de cooperação implica ações conjuntas, com uma expectativa de paridade, podemos afirmar que, no Brasil, algumas das políticas recentes voltadas à educação não foram pautadas por esta concepção, sobretudo considerando o caráter centralizador da ação analisada. O PNAIC reafirma-se como um desses casos, considerando também, a vinculação do Pacto com uma concepção de federalismo centrípeto a partir da ênfase dada à prestação de contas (*accountability*) ao qual o mesmo está atrelado.

As avaliações nacionais de larga escala - que em relação ao Pacto constituíam o terceiro eixo de atuação -, eram instituídas no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aquiescido a partir de um conjunto de avaliações em larga escala ligadas diretamente ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (Inep): a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e, naquele contexto, a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana). Vale destacar que tal sistema de avaliação esteve, no período, no centro de um duplo movimento político. No dia 5 de maio de 2016, a portaria nº 369 do Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). Porém ainda em 2016, a portaria nº 981 de 25 de agosto, retornou o Saeb a sua fórmula anterior.

As avaliações em larga escala figuram na agenda política, principalmente por sua estreita vinculação com a ideia de controle de qualidade, sendo que as ações do Pacto também eram objeto desse controle. Entretanto, pareciam convergir para um processo de responsabilização

local ou, em última instância, responsabilização assimétrica dirigida aos docentes. Tal movimento ratifica a chamada ‘tendência avaliocrática’ (AFONSO, 2012), que tem sobrevalorizado “os resultados (mensuráveis) da avaliação dos alunos, interferindo redutoramente, de formas várias e nem sempre explícitas, nas outras duas avaliações (das escolas e dos professores)” (AFONSO, 2012, p. 476).

Mesmo sopesando a responsabilidade direta do professor nos processos pedagógicos sob sua condução, o PNAIC suscita uma responsabilização ainda mais pesada sobre esse professor diante dos resultados aferidos por sua turma nas avaliações em larga escala. A questão é: até que ponto essa responsabilização direta também não é assimétrica, desconsiderando todos os demais fatores implicados no processo de alfabetização?

Além do que, o fluxo de avaliação do andamento das ações do PNAIC pautava-se em um controle descendente, que vinculava desempenho ao recebimento de aporte financeiro – bolsa –, criando uma lógica de rede onde o professor avaliava o trabalho em desenvolvimento – mas, dependia da avaliação – do seu formador para receber sua bolsa, onde “os critérios utilizados para a avaliação são: Frequência, Atividades realizadas e Monitoramento. O critério Monitoramento é referente à execução da avaliação do próprio perfil no sistema” (BRASIL, 2015, p. 12).

Ao mesmo tempo em que providenciava formação docente continuada para os professores alfabetizadores, o Pacto relacionava causa-consequência, atribuindo ao professor papel protagonista no que concerne aos resultados da aprendizagem dos seus alunos, mas papel coadjuvante diante das escolhas de sua própria formação e de todas as demais questões de ordem da gestão (infraestrutura, distribuição de turmas, calendário escolar, material didático, etc...), implicadas no processo de alfabetização. Essa atribuição assimétrica de responsabilidades entre os entes federados, que desaguava em desproporcionais responsabilizações individuais, tinha como consequência a exposição pública de docentes, apontados como ‘culpados’ pelo desempenho discente.

O professor é, por condição profissional, responsável pela aprendizagem dos alunos. Nessa direção, imputar-lhe responsabilidade direta é um ato de *accountability*, que “encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva” (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1348). Porém, o processo de aprendizagem depende de uma correlação multifatorial onde o professor é um fator (significativo), todavia não o único.

De outra forma, o controle não é feito unicamente através das avaliações em larga escala, uma vez que o Pacto está estruturado em uma fórmula de responsabilização: meta (prazos para a alfabetização) X aporte técnico e financeiro (modelos e métodos formativos, adjunto a bolsas de estudo/pesquisa) X cobrança de resultados (desempenho em avaliações em larga escala). Porquanto, outros mecanismos foram utilizados para realização da prestação de contas.

Na seção ‘Dúvidas Frequentes’ – questão 13: ‘Em relação ao PNAIC, quais são as competências dos entes federados?’ (<http://pacto.mec.gov.br/duvidas-frequentes/36-13-em-relacao-ao-pnaic-quais-sao-as-competencias-dos-entes-federados>), o MEC informava que competia aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios o uso de práticas e instrumentos de *accountability*, entre eles: “III - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP”; “V - gerenciar e monitorar a implementação, execução e os resultados das ações do PNAIC e do PNME em seu território”; bem como “IX - estabelecer metas para cada escola, a partir da análise das avaliações externas nacionais ou de outros instrumentos de avaliação próprios, buscando que o maior número possível de estudantes termine o 3º ano com fluência na leitura, domínio do Sistema de Escrita Alfabética e dos fundamentos da Matemática, alcançando níveis adequados de alfabetização e de aprendizagem”.

Portanto, as avaliações em larga escala se apresentavam como instrumento de *accountability*, acompanhadas pelo controle local sobre a implementação, execução e resultados das ações do PNAIC, e pelo estabelecimento de metas para cada escola, tanto a partir das avaliações em larga escala, quanto a partir de ‘outros instrumentos de avaliação próprios’, sendo que...

Neste contexto, invariavelmente, a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou gestionária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores (AFONSO, 2012, p. 480).

A partir desse conjunto de competências, o PNAIC assumia a feição de um mecanismo de *accountability*, “pois, que a ideia condita na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado”. (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1347).

## CONCLUSÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC configurou-se em uma política de governo que mobilizou o regime de colaboração, evocando os artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988. Assim sendo, o PNAIC movimenta esforços conjuntos entre os entes federados pela alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, implicando cada ente em determinadas iniciativas e ações.

Quando examinamos indícios de uma possível concepção de federalismo centrípeto nos quatro eixos de atuação do Pacto sobrevém com mais intensidade, os seguintes sinais: a condução do compro-

misso basicamente centralizada no MEC no que concerne às decisões mais importantes; as estratégias do PNAIC que partem da formação docente continuada – com uso de difusores; a utilização de referências ou materiais de apoio produzidos inicialmente de maneira centralizada, além da responsabilização social ou prestação de contas é medida em avaliações em larga escala, mormente através da ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização. Tais indícios ou sinais apontam para um afastamento dos espaços de produção (planejamento) e reprodução (execução) das políticas em tela.

De tal modo, as ações do Pacto podem ser definidas no seio da concepção centrípeta do federalismo, com predominância da União mesmo nos assuntos de natureza pedagógica, indicando uma relação de subordinação – mais do que de compromisso – entre os entes federados.

A relação entre os entes federados envolvidos no Pacto, então denominada como “compromisso”, restavam por se estabelecer em práticas que se estruturavam a partir de uma relação vertical, de subordinação e repasse de tarefas e não, necessariamente, em uma relação horizontal, de cooperação mútua. Assim, o Pacto mostraria indícios de um ‘federalismo centrípeto’ (CURY, 2006). À despeito da ideia de compromisso remeter a um federalismo de cooperação, há sinais de que a proposição legal e as práticas efetivas remetem a um federalismo centrípeto.

Compreendemos, por fim, que o Pacto apresenta mecanismos que o alocam em uma prática centrípeta de federalismo, incluindo suas estratégias de repasse do *accountability*, colocando a esfera local – sobretudo o professor - como coadjuvantes em algumas ações, mas como protagonistas da responsabilização e cobrança de resultados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, Jun, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capturado do site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. PORTARIA no 867, de 4 de julho de 2012 - Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais (Publicado no DOU nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012).

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA nº 586, de 8 de novembro de 2012 - Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. 2012b.

BRASIL. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Apresentação. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/caderno-apresentacao.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 - Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. 2017. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução no - 12, de 6 de setembro de 2017 - Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic e do Programa Novo Mais Educação - PNME. 2017b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/resolucao\\_12\\_06092017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/resolucao_12_06092017.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria no. 851, de 13 de julho de 2017 - Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação - PNME. 2017c. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_851\\_13072017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_851_13072017.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In W. Santa, R. P. Oliveira (Org.), Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 149-168.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Márcia Souza. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, dez. 2017.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, Dec. 2009.

# A META 16 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA

Daniela Gaete Sewaybricker Bravo<sup>7</sup>

Fabiana Boschetti Nunes<sup>8</sup>

Maísa Aparecida Ruiz Martins<sup>9</sup>

Sheila Lopes de Barros<sup>10</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo abarca reflexões sobre a meta 16 do Plano Municipal de Educação (PME) da rede municipal de ensino<sup>11</sup> de Sorocaba<sup>12</sup>, no âmbito dos processos formativos dos profissionais do quadro do magistério da rede<sup>13</sup>. O objetivo geral deste estudo é trazer reflexões sobre as análises das ações realizadas pela Secretaria da Educação da Rede Municipal de Sorocaba (SEDU), no que diz respeito aos encaixamentos adotados para cumprimento do PME com relação ao processo formativo da rede, além de outras contribuições que serão apontadas pelas autoras. Fizemos uso de pesquisa documental, a partir das normativas, resoluções e cadernos de orientações da SEDU, estas sempre relacionadas às legislações federais vigentes e ao entendimento do direito à educação como um direito social. Para o estudo específico do processo de formação continuada, utilizamos dados quantitativos e realizamos uma análise qualitativa a partir de um recorte do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação de Sorocaba.

<sup>7</sup> Doutoranda em Educação (UFSCar). CV: <http://lattes.cnpq.br/0012269449134102>

<sup>8</sup> Doutoranda em Educação (UFSCar). CV: <http://lattes.cnpq.br/2260101923416580>

<sup>9</sup> Doutoranda em Educação (UFSCar). CV: <http://lattes.cnpq.br/8169801410886516>

<sup>10</sup> Mestra em Educação (UFSCar). CV: <http://lattes.cnpq.br/6786570963180088>

<sup>11</sup> A rede municipal de ensino de Sorocaba possui seu próprio sistema de ensino contando com 178 escolas que atendem o público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

<sup>12</sup> Município brasileiro do interior do estado de São Paulo, sendo deste o quarto mais populoso.

<sup>13</sup> Quadro do magistério: docentes e profissionais do suporte pedagógico: supervisor de ensino, diretor de escola, vice-diretor de escola e orientador pedagógico.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a educação foi reconhecida como um direito social impondo a atuação positiva do Estado, mediante o planejamento e implementação de políticas públicas constitucionalmente delineadas, ou seja, a educação como direito fundamental ganha status constitucional. Conforme destaca Horta, a Constituição Federal “[...] fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo” (HORTA, 1998, p. 25).

Um outro documento legal para a declaração da garantia do direito à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual preserva os direitos assegurados pela Constituição Federal e elenca novos dispositivos amparando o direito à educação. Dada sua importância à educação, Saviani destaca que a LDBEN é “[...] a lei maior da educação no país, por isso chamada, quando se quer acentuar sua importância, de “carta magna da educação”. É a lei que define “[...] as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 2), regulamenta e estrutura o funcionamento da educação brasileira em todo o país com base nos princípios, fins, direitos e deveres enunciados na Constituição Federal.

Entre os avanços da LDBEN, destaca-se a implementação do conceito de educação básica que se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional projetando uma nova dimensão à formação humana. De acordo com Cury, “[...] educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p. 294). Nos termos da referida lei, de acordo com seu art. 21, inciso I, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

Destacamos, também, a importância das políticas de formação docente à luz do PNE, haja vistas que a formação de professores se

constitui como condição à concretização do direito à educação pública de qualidade, preconizada nas legislações brasileiras. A Constituição Federal, em seu art. 214, determina que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis por meio de ações integradas dos poderes públicos. Posteriormente, em 1996, a LDBEN reitera, no parágrafo primeiro que “[...] a União encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas sobre a Educação para todos” (BRASIL, 1996).

Sobre o debate a respeito da qualidade da formação docente numa perspectiva transformadora que responda às exigências e necessidades sociais na atualidade, Freitas preconiza que:

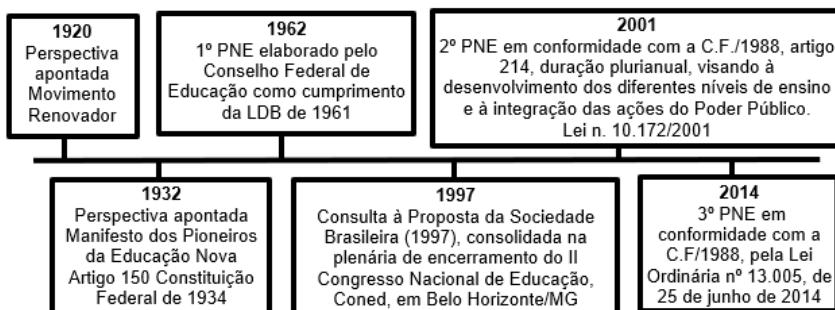
Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária [...] (FREITAS, 2015, p. 428).

Pode-se afirmar, portanto, que o direito à educação e os meios para sua concretização, com destaque para o PNE, está assegurado e ordenado juridicamente nas normas constitucionais e na legislação infra-constitucional. Entretanto, é preciso considerar que a inscrição de um direito no ordenamento jurídico de um país não é condição suficiente para efetivá-lo. É necessário, por parte do Estado, reconhecê-lo como ponto primário das políticas sociais e seu papel interventor na implementação de políticas públicas que garantam a igualdade de condições viabilizando a todos os indivíduos o alcance desse direito.

## O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Como já citado, o PNE é um documento base para o plano educacional brasileiro, instituído por lei ordinária e com duração decenal. Sua formulação constitui-se por metas e estratégias, que buscam concretizar os princípios norteadores da educação nacional, previstos na Constituição Federal e também na LDBEN. Este documento fundamenta os Planos Estaduais e Municipais de Educação e norteiam as políticas públicas educacionais. Durante o século XX e até hoje, a sua construção perpassou por diferentes concepções e modelos, considerando os movimentos e tempos históricos que a sociedade e a política brasileira estavam inseridas. Numa linha histórica, o PNE no Brasil compreende:

### Quadro sinopse: Plano Nacional de Educação no Brasil



Fonte: Organizado pelas autoras, após leituras sobre o PNE e sua historicidade.

Assim, conforme o documento Linha de Base do PNE 2014-2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015), o mesmo é composto por 10 diretrizes, 20 metas e mais de 254 estratégias, categorizados em cinco grupos. O primeiro grupo (metas 1 a 5; 9; 11; 12; 14) são metas estruturantes para a superação das desigualdades educacionais. O segundo grupo (metas 6 e 7; 10; 13) diz respeito à promoção da qualidade educacional. O terceiro bloco de metas (metas 15 a 18) trata da valorização dos profissionais da educação. O quarto grupo (metas 8 e 19) refere-se à promoção da democracia e dos direitos humanos.

E, por último, sendo o ponto de destaque, pela primeira vez um PNE refere-se aos mecanismos de financiamento, que para garantir a sua efetiva implementação instituiu uma meta de financiamento (a meta 20), que prevê a ampliação do investimento público em educação pública, o que demandará efetivo comprometimento da União e também dos sistemas subnacionais. Neste estudo aprofundaremos a meta 16, dedicada aos processos formativos a todos(as) os(as) profissionais da educação básica, pois compreendemos sua importância para o êxito dos processos educacionais e, por conseguinte, a melhoria na qualidade da educação.

**Meta 16** - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. **Estratégias** - 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente

materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (PNE 2014-2024).

Destacamos que, segundo o INEP entende-se que a formação continuada traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento (INEP, 2015).

## O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A partir da publicação do PNE em 2014, os municípios tiveram prazo máximo de um ano para elaborar ou adequar o seu plano, em consonância com o PNE. Desta forma, o município de Sorocaba publicou em 2015 o PME, prevendo as mesmas diretrizes e metas e especificando aquilo que é de sua responsabilidade legal.

Como dispositivos reguladores da execução desse plano, o município prevê o monitoramento por tais órgãos: Secretaria da Educação, Comissão Permanente de Educação da Câmara Municipal de Sorocaba, Conselho Municipal da Educação e Conferência, Plenária ou Fórum Municipal de Educação, a serem constituídos nos termos de Decreto expedido pelo Poder Executivo Municipal, que deverão revisitar o documento a cada dois anos para avaliação e correções de rota.

O PME ajustou suas proposições para atender a demandas específicas do município, destacando três das seis estratégias trazidas pelo PNE 2014-2024 e ramificando em dois braços o percentual pretendido de profissionais com formação em nível de pós-graduação:

**Meta 16** - Formar, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), Stricto Sensu, até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, inciso I e II, do artigo 61 da LDBEN, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação.

**Estratégias** - 16.1) Incentivar estudos e pesquisas em pós-graduação, stricto sensu, em educação e áreas correlatas e afins, assegurando no plano de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam de forma equitativa a formação dos profissionais da educação, conforme incisos I, II e III do artigo 61 da LDBEN, em cursos de pós-graduação, stricto sensu, inclusive no exterior; 16.2) Estabelecer parceria com as universidades públicas e privadas para oportunizar a formação continuada, em nível de especialização lato sensu, aos profissionais da educação, conforme incisos I e II, do artigo 61 da LDBEN, a partir da vigência deste Plano Municipal de Educação; 16.3) Buscar garantir formação continuada, em serviço, aos profissionais da educação, contemplados no artigo 61 da LDBEN, realizando pesquisas das demandas e necessidades, por meio de Comissão formada por representantes desses profissionais, no decorrer da vigência do PME (PME, 2015).

Enquanto o PNE 2014-2024 prevê, até 50% de profissionais com formação em nível de pós-graduação até seu último ano de vigência, o PME prevê formar 75% de seus profissionais, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, até 2020, e 20% em nível Stricto Sensu, até seu último ano de vigência.

A rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da ambiciosa proposta de elevação dos índices de formação em nível de pós-graduação,

especialmente a stricto sensu, compromete o município com a busca de meios para, além de incentivar estudos e pesquisas, dar condições para que isso se efetive. Esse compromisso assumido mostra a preocupação do município com a formação docente no âmbito da pesquisa em educação dentro de sua própria realidade educativa, visto que é característica deste tipo de formação, a produção de pesquisas que visam contribuir com a rede de ensino local.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 27 de outubro de 2020, ao dispor sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no inciso IX do artigo sexto, reforça a compreensão de pesquisa e ensino enquanto processo formativo:

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (CNE, 2020, p. 4).

A meta 16.2 refere-se às parcerias que podem ser firmadas com as instituições de ensino superior para a formação continuada em especialização nível lato sensu, a partir da vigência do PME. Tal meta, aberta como se apresenta, possibilita sua permanente renovação, já que não se finda ao decênio do plano. Firmar parcerias com as instituições superiores a fim de oportunizar espaços de formação docente diversos, mostra-se uma estratégia com múltiplas possibilidades, já que integra formadores de professores com os professores que atuam num mesmo recorte político/geográfico, trazendo interações mais assertivas para aquela realidade educativa.

Por fim, a meta 16.3 traz como foco a formação continuada em serviço, a partir de demandas apresentadas pelos próprios profissionais de educação, através de uma Comissão formada por representantes

desses profissionais, no decorrer da vigência do PME. Essa meta parece almejar, para além do que propõe, a inclusão de temas latentes ao efetivo exercício da profissão docente, já que as demandas que emergem do fazer educativo podem se tornar fonte de estudo e pesquisa.

## O PME NA PRÁTICA: ALGUNS DADOS E AÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA

Focaremos neste momento em dados e ações concretas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a fim de atingir a meta 16 que se relaciona com a formação continuada e pós-graduação dos profissionais da educação. Como já visto, a meta 16 no PME é subdividida em 3 estratégias para facilitar o atingimento da mesma. Como exemplos para a estratégia 16.1 “Incentivar estudos e pesquisas em pós-graduação, stricto sensu, em educação e áreas correlatas e afins [...]” (SOROCABA, 2015, p. 20), encontramos duas ações que são realizadas na rede municipal de ensino de Sorocaba.

A primeira é uma Instrução Conjunta entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Recursos Humanos, baseada no Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a regulamentação do sistema de capacitação profissional de toda a prefeitura de Sorocaba. No parágrafo único do artigo oitavo do decreto, fica estabelecido que os cursos de formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, terão regulamentação conjunta com a Secretaria de Administração de Sorocaba, observadas as diretrizes estabelecidas no decreto.

Assim, a Instrução foi publicada em março de 2017, e estabeleceu critérios para participação dos servidores integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba em cursos de longa duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu). Em seu artigo terceiro é estabelecido que “a autorização para os cursos de que trata esta Instrução refere-se à realização de créditos/disciplinas durante a jornada de trabalho, recebendo os respectivos vencimentos do cargo” (SOROCABA, 2017, p. 1). A partir daquele momento tanto a classe docente, como o

suporte pedagógico, teriam direito a liberação da carga horária de até dois períodos em cada semana do semestre, quando as disciplinas ou atividades coincidissem com a jornada de trabalho e desde que atendessem ao disposto na Instrução. No primeiro semestre de 2023<sup>14</sup>, 33 docentes e 20 membros de suporte pedagógico foram beneficiados por esta Instrução.

Outro aspecto que podemos citar como incentivo para a realização de cursos de pós-graduação na rede municipal de Sorocaba, é a questão financeira, visto que no Plano de Carreira do quadro do magistério público municipal existe a progressão vertical por níveis, estabelecidos em seu artigo sexto pelas alíneas:

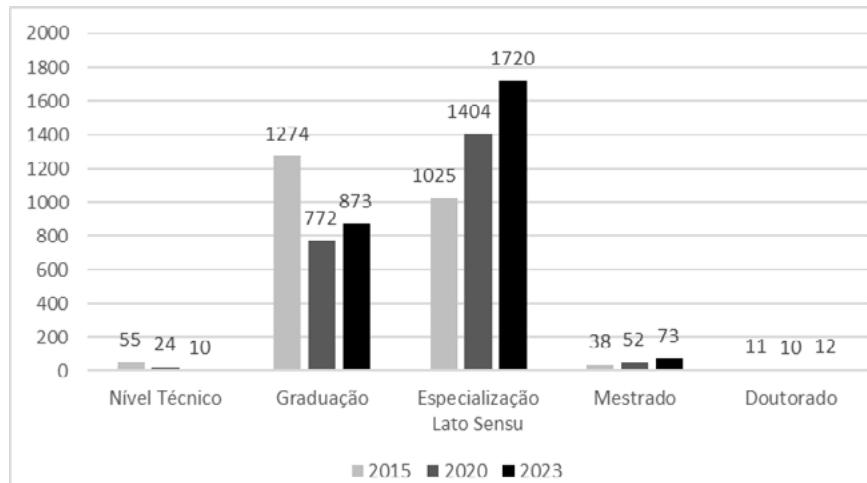
- a) Nível I - Habilitação específica de nível Superior correspondente à Licenciatura Plena; b) Nível II - Curso de Aperfeiçoamento e/ou Especialização na área da educação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; c) Nível III - Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Mestrado; d) Nível IV - Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Doutorado. (Redação dada pela Lei nº 8119/2007) (SOROCABA, 1994, p. 3).

Quando o servidor apresenta o título e ocorre a progressão, o mesmo é enquadrado na classe de vencimento do nível referente a titulação, assim da passagem do nível II para o III e do III para o nível IV, há um acréscimo de 14,5% sobre os vencimentos. A seguir trazemos um gráfico com a evolução da escolarização dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Sorocaba, com informações do primeiro e do quinto ano de vigência do PME e de 2023:

---

<sup>14</sup> Conforme disposto na Instrução, professores e integrantes do suporte pedagógico realizam a solicitação de dispensa do trabalho, semestralmente.

## Formação Acadêmica dos profissionais da rede municipal de ensino de Sorocaba<sup>15</sup>



Fonte: Organizado pelas autoras, a partir do Portal da Transparência de Sorocaba (agosto/2023).

Assim, é perceptível um avanço na formação acadêmica dos profissionais da rede municipal de ensino de Sorocaba, ao longo dos anos, desde a publicação do PME em 2015 até os dias atuais, principalmente na pós-graduação Lato Sensu. Porém ao analisarmos estes dados, constatamos que apenas 68,6% do total de 2.262 profissionais da rede municipal possuíam a pós graduação lato sensu ao final do quinto ano de vigência do plano, não atingindo a meta de 75% estabelecida no PME. Da mesma forma o objetivo de formar 20% em nível Stricto Sensu, até o último ano de vigência do plano, também não será atingido, pois no mês de agosto de 2023 apenas 85 servidores possuíam mestrado ou doutorado, o equivalente a 3,17% dos 2.688 profissionais da rede municipal.

Já na estratégia 16.3 do PME: “garantir formação continuada, em serviço, aos profissionais da educação, [...], realizando pesquisas das demandas e necessidades, por meio de Comissão formada por repre-

<sup>15</sup> Ao analisarmos os dados percebemos uma oscilação nos mesmos, principalmente no nível técnico e no doutorado. Concluímos que estas oscilações ocorreram devido à aposentadoria, bem como a contratação de novos dos profissionais de educação ao longo dos anos. Ressaltamos que a apresentação dos títulos para a progressão ocorre apenas após a aprovação no estágio probatório.

sentantes desses profissionais” (SOROCABA, 2015, p. 20), podemos afirmar que até o final do primeiro semestre de 2023 não houve organização desta comissão e nem realização de pesquisas para conhecer as demandas e necessidades dos profissionais.

As escolas municipais recebem anualmente um Caderno de Orientações com as principais diretrizes para o trabalho. No Caderno enviado às escolas no ano de 2023, há duas páginas destinadas a esclarecer a formação dos profissionais da educação. Podemos destacar a concepção de formação continuada, presente neste caderno, como sendo:

[...] uma das estratégias fundamentais para o processo de constituição dos profissionais da educação e tem como um de seus objetivos a valorização dos profissionais da educação e a elevação do padrão de qualidade do ensino. Deve levar seus participantes a refletirem sobre sua prática, alinhada com a teoria, realizando um processo constante de avaliação e autoavaliação, utilizando como pressupostos os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial e por meio de experiências e conhecimentos construídos [...] (SOROCABA, 2023, p. 33).

Neste mesmo documento existe uma apresentação da organização dos processos formativos dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Sorocaba, divididos em *formação em rede, formação em contexto e formação de “livre escolha”*. A formação em rede apresenta propostas formativas de projetos instituídos pela SEDU, como o próprio nome diz, em nível de rede. Estas formações variam muito de uma gestão para outra. Em 2022, por exemplo, ocorreu a formação do Google for Education, para toda a classe docente e de suporte pedagógico, formação esta que foi comprada de forma paralela a aquisição do Mind Lab e do Maluquinhos por Robótica, estas últimas específicas para os professores do ensino fundamental. Fica claro uma procura por formações oferecidas por agências privadas, formações que foram compradas para a rede municipal ao invés da busca de parcerias com instituições públicas ou mesmo buscar a valorização dos profissionais que atuam na rede e que

já estão qualificados para oportunizar formações adequadas às demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, conforme preconiza o PNE 2014-2024. Destacamos que a escolha por formações pré-definidas e gerenciadas por agências privadas nem sempre atendem a demanda formativa dos profissionais da educação, no entanto apresentam-se como uma alternativa aceitável diante da ausência de formações verificada ao longo do primeiro semestre de 2023.

O segundo processo, a formação em contexto, compreende a escola como o lócus da formação docente, considerando como espaço de estudos e reflexões as Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), as Reuniões de Avaliação de Ensino e Aprendizagem (RAEA), as Reuniões do Conselho de Classe/Ano/Termo para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e as Reuniões de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil. Referente a este tipo de formação, o artigo sétimo da Resolução CNE/CP nº 01 de 27 de outubro de 2020, no inciso IV reitera que a formação em serviço na escola é a forma mais efetiva para melhoria da prática pedagógica.

Já na formação de “livre escolha”, são oferecidas formações continuadas aos profissionais da educação, em diversas áreas de conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Tem a premissa dos profissionais como sujeitos da sua própria formação, o que justifica para que ela ocorra fora da sua jornada de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES**

Na implementação de políticas públicas educacionais, destacamos novamente a importância dos planos de educação, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que visam diminuir as desigualdades e estabelecer metas, a fim de garantir o direito à educação, enquanto um direito social. Ressaltamos a relevância e a dimensão que a formação de professores, e principalmente a formação continuada dos mesmos, possui na garantia da concretização do direito à uma educação pública de qualidade, tão preconizada nas

legislações brasileiras. Tanto o PNE 2014-2024, como o PME do município de Sorocaba trazem metas e estratégias específicas para a formação continuada dos profissionais e buscamos neste estudo evidenciar como isto ocorre na prática na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Apesar de todas as ações apresentadas, constatamos que a meta 16 do PME ainda não foi totalmente atingida, seja porque ainda não findou seu decênio sejam por algumas observações e possibilidades que aqui elencamos:

- No município de Sorocaba contamos com duas universidades que ofertam a pós-graduação stricto sensu em educação, uma particular e uma pública. Ocorre que na universidade pública o programa é recente, o mestrado começou a ser ofertado em 2012 e o doutorado teve sua primeira turma apenas no segundo semestre de 2019, assim acreditamos que haverá uma melhora nos dados, referente ao atingimento da porcentagem da meta 16 daqui alguns anos, desde que seja mantida a observância da Instrução Conjunta SEDU/SERH nº 01, de 15 de março de 2017<sup>16</sup>;

- A SEDU conta com pessoas qualificadas que já atuam na rede municipal e que poderiam empenhar-se na organização e oferecimento das formações, sejam elas de rede, de contexto ou mesmo a de livre escolha. Esta já era uma prática adotada para as formações de livre escolha, implementadas pelos governos anteriores e que poderia passar a ser vista como política de formação continuada da rede de ensino;

- Há a necessidade da criação de parcerias entre a SEDU e as universidades locais, com parcerias sistematizadas para garantir acesso a um maior número de profissionais, com cursos de extensão e bolsas de pós-graduação.

Assim, concluímos reafirmando a importância de ações para o atingimento da meta 16, em busca da qualidade e da garantia da educação enquanto direito social. Também destacamos a relevância da participação em plenárias e fóruns, além das articulações necessárias enquanto sujeitos ativos na rede municipal, conjuntamente com os órgãos reguladores da

---

<sup>16</sup> Destacamos que no segundo semestre do ano de 2023 houveram interpretações divergentes acerca da dispensa de ponto para os diferentes segmentos do quadro do magistério.

execução desse plano, principalmente com o Conselho Municipal da Educação. Temos consciência que o trabalho não se finda aqui, visto que as ações deverão ser pensadas e repensadas cotidianamente e conforme previsto em Decreto, a cada dois anos, para avaliação e correções de rota para a efetiva concretização das metas e estratégias previstas no plano.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1/2020, de 27 de outubro de 2020. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Brasília, 2020.
- CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais, 18 (2), 113-118. *Revista São Paulo em perspectiva*. Fundação Sead, 2004.
- FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 427–446. Brasília; 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- HORTA, J. S. B. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de pesquisa da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 104, p. 5-34, jul.1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/713>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados. 2008.
- SOROCABA. *Caderno de orientações para o planejamento nº 14 - 2023*.
- SOROCABA. *Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a regulamentação do sistema de capacitação profissional*.

SOROCABA. *Instrução Conjunta SEDU/SERH nº 01, de 15 de março de 2017. Dispõe sobre critérios para participação dos servidores integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba em cursos de longa duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu).*

SOROCABA. *Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do município de Sorocaba.*

SOROCABA. *Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1.994. Estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências.*

SOROCABA. *Portal da transparéncia.* Disponível em: <https://transparencia.sorocaba.sp.gov.br/TDAPortalClient.aspx?417>. Acesso em: 22 ago. 2023.

# O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Elisandra Felix Vieira<sup>17</sup>

## INTRODUÇÃO

Fruto das reflexões provocadas no percurso de minha experiência profissional e como pesquisadora, este ensaio visa tecer algumas reflexões sobre os impactos das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro.

A apropriação de novos saberes a partir dos estudos realizados por Gilberto Alves (2004), Bruno (2011), Frigotto (1995, 2011), Libâneo (2012), Saviani (2011, 2022), Vieira (2013) sobre a educação brasileira, contribuíram para o entendimento das consequências das constantes restruturações das políticas neoliberais no trabalho docente.

A docência pode ser definida como uma prática social que se materializa intencionalmente para o processo de mediações dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade a favor da emancipação e transformação dos sujeitos sociais (FREIRE, 1967, 1976, 1979, 1996). Nesse sentido, ela está estritamente imbricada com o movimento de mudanças na realidade dos homens, contribuindo para a formação de todos os aspectos da vida - cultural, antropológico, econômico, político e social (VIGOTSKI, 1989, 2009).

Por isso que precisamos estar atentos às condições de trabalho, formação, carreira e remuneração dos professores, uma vez que, para alcançar os objetivos definidos dessa profissão, é necessária a garantia das reais condições materiais para seu pleno exercício.

Quando temos em vista as mudanças ocorridas por tais políticas no cenário contemporâneo da educação brasileira, implicando

<sup>17</sup> Doutoranda em Educação (UNIFESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4130601154981986>

em radicais transformações no fazer docente, primeiro precisamos destrinchar o conceito de neoliberalismo para, posteriormente, compreendermos como a redefinição do papel do Estado no Brasil e no mundo também transformam as políticas educacionais do nosso país, impactando de forma direta e indireta os arranjos educacionais (ADRIÃO, 2006; GONÇALVES, 2010).

O neoliberalismo pode ser compreendido, conforme Dardot e Laval (2016) como uma nova forma de governar pessoas e sociedades. Diante do ‘biopoder’ que possui, condiciona e detém o controle sob o Estado canalizando sua influência sob o psicológico ‘psicopoder’ de cada pessoa (FOUCAULT, 1987).

Sua ideologia, gestada pelo modelo capitalista de produção, insitaurou o mercado como império, estabeleceu moldes que restringe o Estado de poder financeiro e de ampliar políticas voltadas à proteção social. Ao movimentar-se sob a égide do avanço econômico, executa um nefasto conjunto de propostas que desencadeiam transformações em diversos setores públicos, entre eles, destacamos o sistema de ensino público. Como aponta Frigotto (1995, p. 83-84) “Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital”.

A exemplo disso, podemos apontar as adaptações curriculares e as reformas educacionais que foram implantadas e implementadas no Brasil (durante todo seu percurso histórico), essas, como base nos acordos com os órgãos nacionais e internacionais que passam a ditar os rumos da educação, incidindo efeitos negativos em todas as esferas que compõem o trabalho docente (ADRIÃO, 2006).

Também, podemos acrescentar os muitos rearranjos nas legislações, nas formações, nas avaliações internas e externas que dão novos e sucessivos contornos ao interior da escola, os quais acabam demandando novas exigências e mais controle sobre o trabalho docente, deficienciando os profissionais de um exercício autônomo e crítico.

As implicações, pautadas pela busca de eficácia e eficiência, fomentam no eixo do trabalho graus excessivos de polivalência e multifuncionalidade dos trabalhadores. Nesta linha, ao desencadear um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, vemos cada vez mais os professores assumindo novas proposições e novas incumbências que extrapolaram sua área de formação e que, em vista da degradação de seu trabalho, expressam sentimentos de cansaço crônico, que os levam, em muitos casos, ao embotamento profissional (OLIVEIRA, 2004).

Como destaca Oliveira (2004), todavia, os resultados pela impotência do fazer docência são depositados somente nos professores, mesmo diante de um cenário mapeado pela proletarização, precarização e intensificação de seu trabalho. Por isso, podemos afirmar que as ideologias consolidadas por práticas neoliberais, ao desenharem as propostas no âmbito educacional, transformam o processo pedagógico, fazendo que docentes atribuam significações despersonalizados em relação à docência (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, é evidente que precisamos continuar tecendo considerações aprofundadas sobre a dinâmica dos avanços e retrocessos da educação pública no Brasil, sobre a desafiadora prática profissional do professor, regência frágil de investimento material e intelectual.

## **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL**

Nos últimos 30 anos, a nova base produtiva internacional nascida no período pós-Segunda Guerra Mundial reconfigurou todos os setores do mundo, desde os econômicos, até os políticos e os sociais. É neste cenário de transformações que as ideias liberais ganham uma nova roupagem batizada de Neoliberalismo (JUNIOR, 2006)

Tais ideias fomentaram que a constante instabilidade, a redução de investimentos e a crise fiscal, foram provocadas pelas intervenções excessivas dos Estados Nacionais no sistema econômico. Assim, o caminho para superação

de tal algoz era a retirada do Estado da economia, deixando todo espaço para atuação livre do mercado. Como destaca Júnior (2006, p. 21) a solução neoliberal seria manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder sindical e no controle da emissão de dinheiro, e fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Partindo dessa compreensão, a redefinição do papel do Estado também redefine as políticas educacionais que passam a ser pensada, planejada e regulada por poderes multilaterais, associações, empresas, organizações transnacionais, ONGs locais e internacionais a fim de que o trabalho e o conhecimento educacionais produzidos na escola correspondam às necessidades do mundo globalizado, como cita Bruno (2011, p. 9) [tais poderes são classificados como] “verdadeiros braços sociais das empresas”.

Dando destaque aos estudos da autora, ao versar sobre a Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil nesse contexto em que as políticas se fundamentam pelos princípios neoliberais, Bruno (2011) aponta para os desafios que as novas gerações enfrentam diante da modernização dos meios de produção acompanhados pelos avanços tecnológicos.

No contexto educacional, formam-se sujeitos para apropriação de competências que correspondam às necessidades do mercado, de modo que os saberes adquiridos apenas os instrumentalizem para o exercício do trabalho

Nessa perspectiva, reproduzir a classe trabalhadora envolve, para além do trabalho assalariado, que lhe garante parte da sobrevivência, o trabalho realizado fora das empresas, tais como as atividades desempenhadas no âmbito da família (trabalho doméstico não pago), nos hospitais que garantem a saúde do trabalhador, nas instituições de lazer e de consumo, que além de lhe proporcionar a reposição de suas energias ainda operam como instâncias formativas, e a escola, que atua diretamente na produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho (BRUNO, 2011, p. 1).

Como vimos, muito distante de uma educação sólida e do domínio do pensamento teórico, investigativo e crítico, os saberes educacionais tendem a garantir conhecimentos rudimentares, proporcionando aos jovens capacidades básicas para que possam vender sua força de trabalho e tornarem-se sujeitos sob total controle do capital. Nesse sentido, ele é subjugado pelo capital e, de certa maneira, a ele pertence. Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (BRUNO, 2011, p. 3).

Em decorrência disso, nos deparamos com o triste retrato do abandono dos reais ideais que deveriam contemplar a educação pública. Permeado pela coisificação, tanto o que se apropria do saber (estudante) quanto aquele que o transfere (docente) não se constituem como sujeitos emancipados, autônomos capazes de apreender a totalidade do real e de intervir com vistas a melhorar sua existência, condições de trabalho e transmissão de conhecimento crítico. No exercício de seu ofício o professor, não tem suas necessidades, interesses e intelectualidade alcançada, elementos tão fundamentais para o alcance da genericidade humana<sup>18</sup> (VIEIRA, 2013, HELLER, 2008).

Tudo que executa não é em prol de si, mas para o lucro do capital, para a mais-valia se fazer presente. Assim, quanto menor e desarticulado o conhecimento produzido para as massas, maior será sua exploração e maior será à margem de lucro para o capitalista. Destaca Bruno (2011, p. 3)

---

<sup>18</sup> Segundo Renato Almeida de Oliveira (2010, p. 72-88), genericidade significa sociabilidade humana, ou seja, refere-se ao homem em seu processo de humanidade, em seu vir-a-ser para si e para o outro, mediante a efetivação dos objetos por ele produzidos. Diz Marx (2004, p. 107): “sou ativo socialmente porque [o sou] enquanto homem. Não apenas o material da minha atividade” como a própria língua na qual o pensador é ativo “me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social”.

Dessa forma, os professores e outros profissionais da educação passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor, força de trabalho em processo de formação. Esses profissionais são, na perspectiva aqui adotada, trabalhadores produtivos, no sentido que lhes conferiu Marx no capítulo 16 do volume I de *O Capital*: “Para trabalhar produtivamente, já não é necessário ao próprio indivíduo colocar sua mão no objeto; é suficiente que ele seja um órgão do trabalhador coletivo e desempenhe qualquer uma de suas funções subordinadas” (Marx, 1976, p. 135).

Conseguimos, então, explicar porque, no modo capitalista de produção, o docente, frente às condições de trabalho, fica submetido ao estranhamento. Por terem de atender às exigências emanadas dos poderes que estabelecem as diretrizes no campo educacional, não mais se percebem capazes de transformar e romper com a lógica que sustenta a relação de poder do capital, que é a que rege o mundo globalizado e a que fornece os mecanismos ideológicos, políticos e econômicos de intensificação da produção e de dissolução de qualquer indício de luta emancipatória do trabalhador.

Como expressa Mézáros (2008, p. 81) “Elas não poderiam equivarcar-se sob nenhum aspecto à realidade prosaica das forças que impulsionaram com sucesso a todo custo o imperativo autoexpansivo fundamentalmente destrutivo do capital”.

Em “A Produção da Escola Pública Contemporânea” desde seus primórdios, Alves (2004) busca ampliar o entendimento sobre as condições materiais da educação ao longo da história. Para tanto, apoia-se na dialética marxista para interpretar a lógica da realidade educacional e das leis que definem sua organização, assim, o autor supera a leitura rudimentar dos objetivos e metas atribuídos à escola e passa a compreendê-la a partir dos distintos aspectos contraditórios que a constitui.

Os estudos do autor revelam que a organização da escola pública (séc. XIX e XX - Revolução Francesa) com os fomentos de uma educa-

ção para todos (Rappot)<sup>19</sup>, Plano Nacional de Educação de Lepelletier<sup>20</sup>, Reforma Protestante (Comenius e sua obra Didática Magna<sup>21</sup>), o ensino mútuo, os manuais didáticos, formam um quadro histórico de utopias irrealizáveis porque as condições materiais disponíveis, a fim de alcançar seus propósitos, não existiam.

Uma vez consolidado o sistema capitalista de produção, o ideal comeniana que tanto almejou um sistema público de ensino qualificado para todos, não ganha relevo e as condições materiais para a universalização da escola pública, obrigatoriamente foi sendo doutrinada segundo os móveis ideológicos do capital.

Assim, a produção dualista da escola pública tem se perpetuado até a atualidade: Ao invés da produção de conhecimento clássico, se produz a especialização do trabalho didático que, por sua vez, revela-se raso, fragmentado e polarizador da estratificação social. O saber crítico fica, exclusivamente, a detento da clientela que detém o capital, sobrando aos os filhos dos pobres um saber frágil e barato (LIBÂNEO, 2012).

Para Alves (2004) a possibilidade objetiva da escola pública '*vir a ser*' uma nova instituição educacional de produção de conhecimento emancipatório, dependerá do apagamento do ensino industrial-manufatureiro que se destina à formação da força de trabalho ligada à produção. Contudo, embora em toda sua obra o autor destaca que as condições objetivas da educação tendem a suprimir as possibilidades de superação do real, ele afirma que "A barbárie não é o único cenário que se coloca no horizonte da humanidade" (idem, p. 240).

<sup>19</sup> O Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública foi apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa francesa em nome do Comitê da Instrução Pública, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. O Rapport de Condorcet foi um dos documentos legislativos relativos à instrução pública mais lido e debatido por segmentos dirigentes da Revolução Francesa. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8390/6048>. Acesso em: 23 jan. 2022.

<sup>20</sup> CONDORCET, J. N. C. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée Nationale au nom du Comité de Instruction Publique, par M. Condorcet, Député du Département du Paris: Les 20 & 21 Avril1792. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3044154t.texteImage.%20Com%20ortografia%20atualizada%20em%20http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>. Acesso em: 23 jan. 2022.

<sup>21</sup> Didática Magna (1621 “ 1657). Disponível em: [https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A\\_didatica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didatica_magna_COMENIUS.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

Entendendo a realidade como um organismo vivo, mediado pela materialidade produzida nas relações sociais entre os homens, neste contexto, tal bem refletido por Alves (2004) e Bruno (2011), os docentes vão subjetivando estas experiências, atribuindo significações em relação aos desafios impostos à sua profissão, expressando a maneira que tais percalços podem afetar sua forma de pensar, sentir e agir.

O relevo a ser destacado nessas reflexões expõe a indispensabilidade de considerarmos as condições objetivas e subjetivas de existência humana que podem limitar ou ampliar o campo da atividade profissional do docente. Se retomarmos as ponderações que realizamos acima, com base nos estudos dos autores apresentados, entendemos que: as transformações sociais vividas pela sociedade globalizada, do ponto de vista econômico, apostam todas suas moedas nas propostas neoliberais para o complemento do capital e, do ponto de vista político, configura-se como instrumento para além da expansão do mercado porque trabalha para a manutenção e o controle das massas.

E aí que nos deparamos diante de um sistema educacional contraditório e paradoxal: mutilado, atrofiado, reproduutor das desigualdades ao mesmo tempo em que é apresentado socialmente como espaço de superação das desigualdades. Esta contradição chama nossa atenção para o fato de que sendo uma atividade humana, a educação incorpora forças políticas e ideológicas que, dialeticamente, configuram as dimensões do fazer educacional.

Será nesse contexto difuso que os saberes docentes serão elaborados, re-elaborados e mediados na sala de aula. Sem dúvidas o embatimento se faz presente na configuração de sentidos dos profissionais diante do que preconiza as Diretrizes Curriculares e as dificuldades a serem resolvidas e superadas, não compatíveis aos recursos materiais e aos conhecimentos que os docentes adquirem (VIEIRA, 2013).

Vamos pensar nos espaços de formação docente, se formos favoráveis à reflexão nos momentos coletivos que propiciem condições para que os professores elaborem práticas atreladas ao conhecimento.

mento crítico e científico, que tenham subsídios de teorizar sobre o seu fazer, essas formações não podem se restringir a receitas de como dar aula, a moldes a serem transmitidos ou a como devem ser aplicadas as regras relativas à conduta.

Não é a toa que a educação pública tem inclinado mais a produzir, em larga escala, analfabetos diplomados e professores insatisfeitos com seu trabalho. Os desafios impostos ao trabalhador docente (alfabetização em espaço e saberes pouco favoráveis, cobranças e culpabilizações) geram sentimentos de desilusão e de apatia diante da profissão, já que os anseios e as necessidades dos professores estão longe de ser minimamente correspondidas. Em muitos casos, a saída para esse descontentamento é a fuga (absenteísmo) ou, pior, a indiferença, a desistência ou o abandono da profissão.

A desistência da profissão pode configurar-se como uma alternativa profissional para superar as dificuldades ocasionadas pela desvalorização social da educação, fruto da precarização e da intensificação do trabalho docente. Desse modo, para cumprir sua responsabilidade de educar os alunos, os docentes dispõem, no mais das vezes, apenas do improviso e da inventividade, já que não têm nem tempo nem recursos financeiros para aprimorar sua formação. O que se vê, então, é um profissional impotente diante de sua realidade de trabalho (VIEIRA, 2013, p. 128).

Contudo, retomemos novamente as conclusões de Alves (2004, p. 240) “A barbárie não é o único cenário que se coloca no horizonte da humanidade”. Mesmo atuando em meio a relações tensas que podem pender os docentes ao desânimo, precisamos reiterar que as determinações e mediações constituídas no contexto escolar, não são lineares, os professores significam e ressignificam sua docência continuamente, portanto, podem tanto questionar as imposições estabelecidas pelos órgãos institucionais como render-se a elas. Podem, como um grupo, se organizarem politicamente e gerar eficientes espaços de reflexão para

promoverem um trabalho comprometido com o saber crítico e científico como podem entregar-se ao abandono. Nesse campo de forças opostas, cabe a eles decidirem que pólo vão se manter.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O horizonte se mostra incerto diante da permanência das condições socioeconômicas e políticas da sociedade contemporânea, por isso urge repensar o modelo de educação reproduzido nas escolas. Longe dos fantasiosos prosaicos que apontam a educação como a redentora do ideário social, os profissionais do ensino precisam da tomada de consciência para desmistificar o antagonismo social que incide no sistema público de ensino.

Por isso, a luta desses profissionais não pode ficar restrita a mera crítica das condições de trabalho que lhes são impostas, ou apenas em defesa das condições democráticas de trabalho. Atrelado a isso, o trabalho docente precisa superar o fazer alienado, romper com o pensamento cotidiano, automatizado, desconectado e casual (HELLER, 2008).

Como frisa Casara (2018, p. 3) “O velho apresenta sinais de fadiga, mas o novo ainda não nasceu”. Tais verdades precisam ser explicitadas, o compromisso ético-político com a vida precisa ser recuperado, a filosofia restabelecida do lugar em que foi extinta, a pedagogia precisa ser consciente, crítica, histórica, presente e libertária (CHAUI, 2010, FREIRE, 1967, 1979, 1996).

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. **Educação e produtividade, a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. Editora Xamã, 2006. Disponível em: <file:///E:/NOVA%20PASTA%20DRE%20FREGUESIA%20JANEIRO%202022/EducaoprodutividadeareformadoensinopaulistaeadesobrigaodoEstado.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 2<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

BRUNO, Lúcia. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvhJPJ-GSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 out. 2021.

CASARA, Rubens R. R. **Estado Pós-Democrático: Neo-obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis**. 4º ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2010.

DARDOT, Pierre; L'AVAL, Christian. **A nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal (trad. Mariana Echalar)**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 out. 2021.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo, 2008.

JÚNIOR, Ary Ramos da Silva. “**Neoliberalismo e Corrupção: análise comparativa dos ajustes neoliberais no Brasil de Fernando Collor (1990-1992) e no México de Carlos Salinas (1988- 1992). O incremento da corrupção e seus custos sociais**”. Tese 2006. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106285/silvajunior\\_ar\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106285/silvajunior_ar_dr_arafcl.pdf?sequence=1). Acesso em: 14 dez. 2021.

JÚNIOR, Ary Ramos da Silva. **Marxismo, Globalização e Classes Sociais no Capitalismo Contemporâneo**. Econ. Pesqui, Araçatuba v.5, n°. 5. p. 149-162, 2003. Disponível em: [http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v5\\_artigo09\\_marxismo.pdf](http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v5_artigo09_marxismo.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n°. 1. p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJ-TPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contribuições para a investigação em educação**. Revista [online]. 2018, v. 34, n. 71. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 27 fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2021.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e Ciência Social – ensaios de negação e afirmação.** São Paulo: Boitempo, 2008, p. 80.
- NAMURA, Regina Maria. **O Sentido do Sentido em Vygotsky: uma Aproximação com a Estética e a Ontologia do Ser Social.** 209 p. Tese de Doutorado em Psicologia Social – PUCSP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: 25<sup>a</sup> ed.; Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12<sup>a</sup> ed.; São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos.** 5<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Exercício de Indignação.** 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A cidadania negada:** políticas públicas e formas de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller: a pesquisa em educação.** Perspectivas, v. 16, p. 119-141, 1993.
- SAVIANI, DERMEVAL. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas.** Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp. 07-19.
- SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- VIEIRA, Elisandra Felix. **Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão.** 174 p. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – PUCSP, São Paulo, 2013.
- VIGOTSKI, Liev. Semiónovich. **A Formação Social da Mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, Liev. Semiónovich. **A Construção do pensamento e da linguagem.** 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, Liev. Semiónovich. **Obras escogidas, tomo I.** Madri: Visor e MEC, 1991. PAULO.

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE DE DIREITOS

José Paulo da Silva Lima<sup>22</sup>

Hélida Alves da Silva<sup>23</sup>

Jaqueleine de Paulo<sup>24</sup>

Marcelo Ramalho da Costa<sup>25</sup>

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, sendo a chave para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Ela capacita os indivíduos a adquirirem conhecimento, habilidades e valores que não apenas enriquecem suas vidas, mas também os capacitam a contribuir de maneira significativa para suas comunidades e sociedades. Além disso, a educação promove o pensamento crítico, a tomada de decisões informadas e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Portanto, a relevância da educação para a vida é indiscutível, pois é um catalisador essencial para o crescimento, a igualdade e a realização pessoal.

Nesse sentido, destacamos que políticas públicas educacionais, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, trazem ordenamento legal que estabelecem o direito à educação como um princípio fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, especificamente no artigo 37, demonstra uma clara preocupação em assegurar a continuidade dos estudos e o acesso à educação para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de

<sup>22</sup> Mestrando em Ciências da Educação (FICS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6716739127470163>

<sup>23</sup> Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7055195017449146>

<sup>24</sup> Especialista em Educação Física Escolar (UCAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/9570894270181371>

<sup>25</sup> Mestrando em Educação (FUNIBER). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1076-3075>

<sup>26</sup> Doutora em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

fazê-lo na idade apropriada. Tal enfoque na legislação é fundamental para a promoção da inclusão educacional.

O parecer CEB/2000, que regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000), introduz um importante avanço ao conceituar a EJA não apenas como uma modalidade de ensino destinada a suprir lacunas na escolaridade, mas também reconhece suas funções adicionais, incluindo a reparação de oportunidades educacionais perdidas, a qualificação dos alunos e a promoção da equidade no acesso à educação. Essas orientações ampliam o escopo e o propósito da EJA, tornando-a um instrumento essencial para o cumprimento das metas educacionais em nosso país, e seu respaldo legal é sólido e inequívoco.

A EJA é uma ferramenta essencial para promover a inclusão e o acesso à educação para aqueles que por diversos motivos não puderam concluir a educação regular no tempo adequado. Ela atende a uma variedade de públicos, incluindo pessoas que trabalham durante o dia, donas de casa, idosos e todos aqueles que têm disposição para aprender independentemente da idade.

Os currículos da EJA são adaptados para atender às necessidades e ao ritmo de aprendizado dos alunos mais velhos, focando em conteúdos relevantes e significativos para suas vidas. Essa modalidade de ensino também visa a desenvolver habilidades de leitura, escrita, cálculos e competências socioemocionais.

A EJA é oferecida em escolas da rede pública e, em alguns casos, em instituições privadas autorizadas, bem como em programas e projetos educacionais de organizações da sociedade civil. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e no combate ao analfabetismo, permitindo que as pessoas continuem sua jornada educacional em qualquer fase da vida.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral: Destacar a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma política educacional eficaz na promoção da igualdade de direitos. Para tanto,

partindo de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, elegeu-se a pesquisa documental, percorrendo documentos oficiais e pesquisas sobre a temática.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MODALIDADE DE ENSINO**

Frequentemente, jovens e adultos enfrentam desafios consideráveis em suas vidas, como desemprego, baixos salários, dificuldades familiares e condições de vida precárias. Essas circunstâncias podem impactar significativamente o processo de alfabetização e educação. Considerando que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encontram em situações de desfavorecimento social, é imperativo que os professores reconheçam e valorizem os conhecimentos e experiências prévias desses alunos.

Um dos obstáculos ao ensino para jovens e adultos pode residir na percepção de que o professor é meramente um distribuidor de tarefas, o que pode levar a uma sensação de execução monótona de atividades. O papel do professor na EJA é de extrema importância para o sucesso dos alunos, pois cabe a ele ser o agente central do processo educacional, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem dos estudantes. Ele não é apenas um transmissor de conteúdo, mas também um facilitador do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Por meio da alfabetização, os alunos da EJA adquirem a capacidade de criar e recriar conhecimento sobre a sociedade em que vivem. Dessa forma, eles se tornam indivíduos questionadores e críticos em uma sociedade que muitas vezes discrimina aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada.

A discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos vem assumindo características e formas cada vez mais acentuadas na atualidade; essas manifestações advêm de vários elementos, entre os quais a certificação de competência, acesso, permanência, aceleração do ensino. Essas são questões norteadoras dessa modalidade de ensino, que abrange uma parcela da população que não desfruta de condições que lhes garanta o

direito a uma educação continuada e de qualidade, com capacidade de gerar cidadãos críticos e participativos.

No contexto de redemocratização do país, com várias reorganizações internas foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A Carta Magna assegura o direito universal à educação, com Ensino Fundamental público e gratuito, independente de idade, conforme explicitado no art. 208, ao prescrever o “dever do Estado com a educação, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Por certo que o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos é expresso também no art. 205, que estabelece ser a “a educação direito de todos e dever do Estado [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse direito se configura, então, enquanto elemento fundamental para a cidadania, constituindo-se numa sociedade de direito, mais democrática e igualitária tal como descrito na Constituição (BRASIL, 1988).

O mencionado texto legal representa um marco significativo na política educacional do Brasil, desempenhando um papel crucial na sociedade ao resgatar inúmeras pessoas que ainda enfrentam o analfabetismo e a marginalização. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do ensino fundamental e médio que oferece uma oportunidade fundamental para aqueles que não tiveram acesso à educação formal em idade apropriada. Ela possibilita a jovens e adultos iniciar ou dar continuidade aos seus estudos, assegurando, assim, o direito à educação para aqueles que foram excluídos das instituições escolares ou não tiveram oportunidade de frequentá-las, conforme estabelecido no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na

idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à Educação Básica conforme estabelecido pela lei, tem como finalidade principal a inclusão daqueles alunos que, em sua idade apropriada, não tiveram a oportunidade de iniciar ou dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio. A responsabilidade de garantir acesso gratuito a oportunidades educacionais adequadas àqueles que não concluíram seus estudos na idade correta recai sobre os sistemas de ensino, que oferecem cursos e exames supletivos para esse fim.

Embora a legislação obrigue a oferta gratuita da EJA, isso não garante que ela atenda plenamente às necessidades específicas dos alunos. A educação é uma área complexa, com desafios persistentes na harmonização entre teoria e prática. De acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o ensino da EJA no Ensino Fundamental tem como objetivo proporcionar a formação básica do cidadão, incluindo:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática. (BRASIL, 1996, p. 23)

A educação desempenha um papel fundamental na vida humana, especialmente em um contexto atual marcado por intensa competitividade, avanços tecnológicos e mudanças econômicas e culturais. No entanto, é preocupante que, apesar desses avanços, o sistema educacional ainda enfrente sérios desafios devido à falta de investimentos, resultando na diminuição da qualidade educacional. Esse cenário afeta negativamente tanto os educadores quanto os aprendizes, prejudicando a motivação e o entusiasmo de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de currículo bem estruturado que desempenhe um papel crucial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente quando fundamentado em princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. Isso porque um currículo cuidadosamente elaborado leva em consideração as diversas necessidades, experiências e características dos alunos, garantindo que a educação seja acessível a todos, independentemente de suas circunstâncias individuais.

As diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico próprio e adequado:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

Ao abordar a equidade, o currículo busca superar desigualdades educacionais historicamente enraizadas. A inclusão da diferença e reconhece que os alunos da EJA têm trajetórias de vida únicas, incorporando suas experiências anteriores. A proporcionalidade garante que o currículo seja adequado às capacidades e objetivos dos alunos adultos, adaptando-se às suas necessidades específicas. Em resumo, um currículo estruturado com base nesses princípios promove uma educação de qualidade, justa e eficaz para todos os envolvidos na EJA.

Dessa maneira, enfatizamos a relevância do currículo e do projeto político-pedagógico ao considerar as particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reconhecemos o papel fundamental da educação na construção da cidadania na sociedade contemporânea, uma chave indispensável para que indivíduos jovens e adultos desenvolvam suas capacidades e habilidades, aplicando-as não apenas na educação formal, mas também em suas vidas cotidianas.

Dentro desse contexto, a EJA emerge como uma promessa de fomentar o desenvolvimento pessoal ao longo de toda a vida. Ela oferece a oportunidade para adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizarem seus conhecimentos, demonstrarem suas habilidades e acessarem novos patamares no âmbito profissional e cultural. A EJA representa uma promessa de aprendizado contínuo para todas as faixas etárias, reconhecendo que os mais velhos têm valiosos ensinamentos a compartilhar com as novas gerações (BRASIL, 2000).

É importante ressaltar que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, fundamentado pela Lei 9394/96, traz três funções básicas do ensino de caráter regular à Educação de Jovens e Adultos:

função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. [...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tar-

dia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 1996).

A função reparadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se limita apenas a restabelecer o direito negado de acesso à educação de qualidade, mas também reconhece a igualdade inerente a todos os seres humanos. Essa reparação é uma resposta à histórica negação desse direito no contexto brasileiro e visa compensar a perda de um bem real, social e simbolicamente significativo. É importante ressaltar que a reparação não deve ser confundida com a mera reposição do que foi perdido.

Além disso, a função equalizadora da EJA é fundamental para abranger um público diversificado, que inclui trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. Ela oferece a oportunidade de reintegrar ao sistema educacional aqueles que tiveram uma interrupção forçada devido a repetência, evasão ou desigualdades no acesso à educação. Essa reintegração é vista como uma correção tardia das estruturas arcaicas e proporciona a esses indivíduos novas oportunidades de participação no mundo do trabalho, na vida social, na esfera estética e na cidadania.

Essas funções estão relacionadas ao caráter abrangente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional, assumindo o papel de promover tanto a formação educacional quanto a formação humana. Seu objetivo é capacitar os alunos para adotar um comporta-

mento ético e político, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de reflexão crítica sobre sua realidade.

A EJA, voltada para educandos-trabalhadores, tem como compromisso central a formação humana e o acesso à cultura geral, visando à participação ativa nas relações sociais com um comportamento ético e comprometido politicamente. Isso é alcançado por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos educandos.

Para cumprir esse papel, a educação deve se concentrar em uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam aprender de maneira contínua, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar plenamente da vida social e do trabalho, agir de maneira solidária e adaptar-se às mudanças sociais de forma ágil e informada, usando conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos de maneira apropriada.

A organização pedagógica e curricular da EJA deve valorizar a diversidade de experiências de vida e de trabalho dos educandos, reconhecendo que eles adquiriram saberes na informalidade de suas vivências. A EJA precisa ser flexível, uma vez que cada educando tem seu próprio tempo de aprendizagem e diferentes condições de reinserção nos processos educacionais formais.

Uma abordagem pedagógica baseada nas ideias de Paulo Freire reconhece que as palavras estão intrinsecamente ligadas ao mundo e às experiências individuais e sociais. Portanto, o processo de alfabetização pode começar pela compreensão do mundo em que os alunos estão inseridos. Suas histórias de vida se tornam material valioso para a educação, permitindo que eles se envolvam com a leitura e a escrita de maneira significativa.

Além disso, os professores da EJA podem contribuir para a criação de materiais didáticos específicos que atendam às necessidades e realidades dos educandos, uma vez que há uma escassez desse tipo de material no contexto da EJA. A escola desempenha um papel crucial na

capacitação dos educandos para pensar, ler, interpretar e transformar seu mundo por meio da reflexão.

O currículo na EJA é compreendido de maneira integrada, conectando conteúdos culturais relevantes com a realidade dos educandos. Não se limita à fragmentação tradicional de matérias escolares hierarquizadas, mas sim, abraça uma abordagem mais holística que integra saberes das diferentes áreas e componentes curriculares do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES**

Conclui-se que a educação desempenha um papel vital nas vidas das pessoas, capacitando-as a adquirir conhecimento, habilidades e valores que enriquecem suas vidas e lhes permitem contribuir positivamente para suas comunidades e sociedades. Ela é um catalisador essencial para o crescimento, a igualdade e a realização pessoal, promovendo o pensamento crítico, a tomada de decisões informadas e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Nesse sentido o enfoque legislativo é fundamental para luta pela garantia da promoção do direito da inclusão educacional. O parecer CEB/2000, que regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, vai além ao reconhecer que a EJA não se limita a preencher lacunas educacionais, mas também desempenha funções adicionais, incluindo a reparação de oportunidades perdidas, a qualificação dos alunos e a promoção da equidade no acesso à educação. Essas diretrizes ampliam o propósito da EJA, tornando-a uma ferramenta essencial para alcançar as metas educacionais no país, com respaldo legal sólido.

Oferecida em instituições públicas e, em alguns casos, em instituições privadas autorizadas, a EJA desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva e na luta contra o analfabetismo, permitindo que as pessoas continuem sua jornada educacional em qualquer fase da vida. Assim, este estudo buscou destacar a importância da

Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma política educacional eficaz na promoção da igualdade de direitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 19.513. 25 de agosto de 1945.** Congresso Nacional – Brasília, 1945.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. **Resolução N°. 1/2000, de 3 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

# INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL ENTRE 2018 E 2022

Leandro Lima Valencia<sup>27</sup>  
Valéria Becher Trentin<sup>28</sup>

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas segundo Stephen Ball (2014), alteram a forma e as funções internas do Estado vinculadas ao contexto externo. Essa alteração consolida os princípios do neoliberalismo por meio de “políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas” (Chesnais, 1998, p. 196). Cabe destacar que por meio da globalização neoliberal, notadamente a partir das décadas de 1990, ocorreram mudanças nas relações entre Estado e sociedade, bem como a valorização de prerrogativas de mercado assumidas pela administração pública. Nesse cenário abriram-se portas para a entrada de diferentes grupos de interesse na definição das políticas públicas nacionais, quais são pensadas em diferentes escalas e por novos atores, os quais compõem redes de relações sociais. Redes, que são compostas por organizações internacionais que consolidam o neoliberalismo e atuam “como disseminadores das recomendações emanadas do Consenso de Washington (1989), voltadas para o incentivo à iniciativa privada, o livre fluxo de capital, a abertura econômica e a redução do tamanho do Estado, tendo o mercado como paradigma de eficiência” (Scaff et al. 2018, p.8-9). Essas recomendações consolidaram e consolidam discursos e práticas, que são derivadas do setor privado

<sup>27</sup> Mestrando em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2240232143673326>

<sup>28</sup> Doutora em Educação (UNIVALI). Professora do Mestrado em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7140239742733129>

e utilizadas como referência para as organizações públicas em todas as esferas de governo (Cóssio, 2018).

Sobre essas transformações Dasso (2015) anuncia que na década de 1990, está apresentou maior foco na participação da sociedade civil, celebrando assim parcerias público-privadas enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais se inserem as políticas educacionais.

Nesse contexto cabe destacar na década de 90 ocorreram movimentos internacionais, que tinham como slogan “A Educação para Todos”, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades. Assim, considera-se que a partir da década de 90, inúmeras mudanças legais e conceituais, assentadas na defesa ao direito de todos à educação, começam a ser elaboradas pela via de programas e políticas educacionais.

Mediante os movimentos internacionais e a redemocratização, o Brasil instituiu uma reforma educacional, onde a educação especial foi contemplada como uma possibilidade de democratização do ensino. A LDBEN Nº 9.394/96, no Capítulo V, a definiu como uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de ensino e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Além disso, os sistemas de ensino foram orientados a assegurar currículos, métodos e profissionais para atender às necessidades desse público. No entanto no Brasil, as iniciativas voltadas para a pessoa com deficiência foram intensificadas somente a partir dos compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

A partir dos compromissos assumidos, o Brasil promulgou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual afirma não só que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desen-

volvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

A referida política destaca a importância do acesso, participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, evidenciando que para essas ações acontecerem, dentre os objetivos está a “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008. s/p). Segundo a política a intersetorialidade na implementação das políticas públicas visa o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, os quais possibilitem acessibilidade, atendimentos de saúde, promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Para Junqueira (1997) a intersetorialidade é compreendida como uma articulação de saberes e experiências na elaboração, na aplicação e na avaliação de ações, a qual objetiva atingir resultados integrados, onde se busca possibilidades de reversão da exclusão social. No entanto vale destacar que a ação conjunta, mediante a utilização de estratégias de intersetorialidade constitui um modelo norteador da gestão pública, visto que a intersetorialidade pressupõe uma ação em rede, de forma articulada e integrada, entre pessoas, órgãos, departamentos e organizações. Essa ação em rede busca atender o sujeito de forma integral, garantindo uma vida com maior qualidade (Viegas, 2015).

Assim, as discussões aqui apresentadas pretendem trazer reflexões à luz das pesquisas (Teses e Dissertações) de Pós-Graduação no Brasil, sobre a intersetorialidade nas políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência. Frente a este contexto emergiu a seguinte questão da pesquisa: O que as pesquisas revelam sobre a intersetorialidade nas políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência? Para tanto este artigo tem por objetivo averiguar as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2018 a 2022.

## METODOLOGIA

Foram realizadas buscas por pesquisas relacionadas à temática aqui abordada, por meio do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a definição do período de busca, defini, como parâmetro (2018-2022), tendo em vista o recorte de 10 anos após a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a realização desta pesquisa.

Os descritores utilizados em cada um dos repositórios de pesquisas foram: “Políticas Públicas” *AND* “Programa” *AND* “Educação”; *AND* “Saúde” *AND* “Assistência Social”; *AND* “Escola” *AND* “Intersetorialidade” *AND* “Inclusão” *AND* “Pessoa com Deficiência”.

A partir desse plano de revisão, foram localizadas 09 pesquisas as quais foram incluídas para análise. As 09 pesquisas encontradas são apresentadas no quadro 01.

Quadro 1 – Dissertações produzidas no período de 2018-2022.

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TITULAÇÃO/INSTITUIÇÃO
1	Determinação social e determinantes da inclusão profissional da pessoa com deficiência	Barreto, Nádia Maria Amado de Jesus	2020	MESTRADO/UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
3	Política de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFJF	Junqueira, André Luís Reis	2019	MESTRADO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
4	Políticas públicas de educação, saúde e assistência social: o atendimento à pessoa com deficiência no município de Niterói/RJ	Franco, Karine Serpa	2018	MESTRADO / E S C O L A POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO / FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
5	Nuances do cuidar: percepções das cuidadoras de estudantes com deficiência	Medeiros, Euclenes Felinto	2022	MESTRADO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
6	Políticas públicas em saúde mental infantojuvênil e filantropia: estudo sobre as instituições de acolhimento para pessoas com deficiência que atendem crianças e adolescentes no estado de São Paulo	Blikstein, Flávia	2019	DOUTORADO/UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
7	Sustentabilidade e inclusão: estratégias de governo na sociedade contemporânea de racionalidade neoliberal	Mohr, Alana Claudia	2018	DOUTORADO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
8	Influência dos modelos biomédico, social e biopsicosocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar	Prychodec, Robson Celestino	2020	MESTRADO E DOUTORADO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNIVERSIDADE DE PORTO
9	Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades	Calheiros, David dos Santos	2019	MESTRADO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

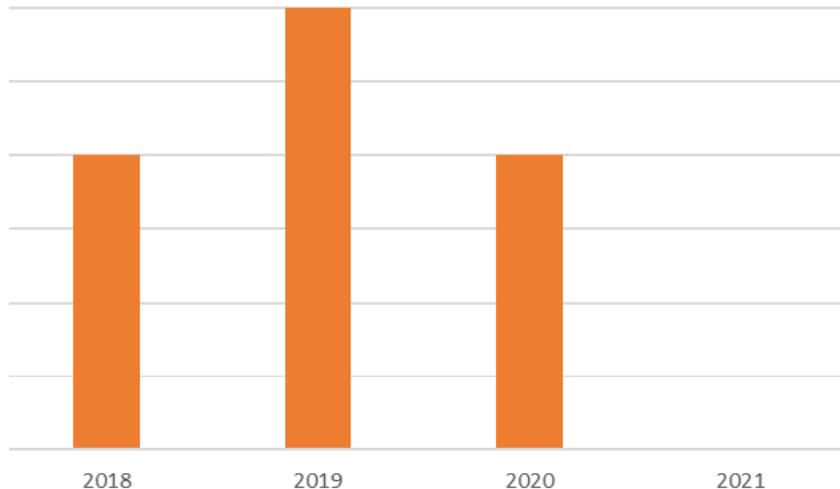
Fonte: BD TD (2018/2022). Elaborado pelo autor a partir da pesquisa.

No quadro 1 pode-se observar que das 09 pesquisas, três foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado do Rio Grande do Sul, uma no Rio de Janeiro, duas em Mato Grosso do Sul, duas na Paraíba, duas em Goiás, uma em Minas Gerais e uma em São Paulo, o que nos permitiu conhecer como a temática vem sendo pouco debatida em pesquisas no Brasil.

Dos resultados apresentados acima, foi possível desenvolver o gráfico 01 exposto a seguir:

**Gráfico 01:** Teses e Dissertações sobre a intersetorialidade nas políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência (2018 – 2022).

### **Teses e Dissertações (2018 - 2022)**



**Fonte:** elaborado pelo pesquisador com base na CAPES e BDTD

No gráfico 1 pode-se observar que as pesquisas sobre a intersetorialidade nas políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência tiveram maior evidencia em 2019, decaindo nos anos subsequentes.

## RESULTADOS DAS PESQUISAS INCLUÍDAS NA REVISÃO

Nesta seção serão apresentados detalhes dos trabalhos incluídos na revisão, tais como: objetivos, metodologia e/ou participantes de pesquisa e principais resultados ou conclusões alcançados nas pesquisas.

A pesquisa denominada “Determinação social e determinantes da inclusão profissional da pessoa com deficiência” é um estudo exploratório e descritivo, do tipo qualitativo. Nesse estudo Barreto (2020) analisa os impedimentos e as favorabilidades enfrentadas por nove adultos jovens com deficiência intelectual na busca por inserção em postos formais de emprego. Percebe-se que a pesquisa foi realizada no CEFAP, unidade da APAE-Salvador, tendo o estudo realizado com 09 (nove) pessoas. Dessas nove, 04 (quatro) eram diagnosticadas com deficiência intelectual leve, 01 (uma) possuía Deficiência intelectual e diagnóstico do grupo psiquiátrico, 01 (uma) Síndrome de Down, e 03 (três) com Deficiência intelectual.

A pesquisa utiliza a perspectiva construcionista e a tradição da teoria crítica para investigar os determinantes sociais da inclusão profissional da pessoa com deficiência. Os resultados da pesquisa revelam que, apesar da existência de legislação vigente, ainda há uma lacuna entre o que deveria ser e o que tem sido alcançado em termos de ingresso e permanência de pessoas com deficiência intelectual em empregos formais. O marco legal não é suficiente para promover a mudança dos fatores sociais que limitam a inclusão profissional das pessoas com deficiência. Reduzir o debate apenas à esfera da empregabilidade e do mercado de trabalho aborda superficialmente e de forma normativa a questão. Para promover a inclusão profissional das pessoas com deficiência, são necessários esforços mais abrangentes, que garantam o direito fundamental à participação social e à independência por meio do trabalho. Isso requer um compromisso de Estado, uma agenda intersetorial e uma abordagem ético-política para promover e proteger os cidadãos e promover mudanças na formação sociocultural da sociedade.

Por sua vez, o estudo de Junqueira (2019) sobre a Política de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFJF teve como objetivo analisar o processo de matrícula de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e identificar os principais problemas enfrentados pelo setor de Análise de Documentos de Matrícula. O estudo aborda a política pública regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, que garante o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior por meio de reserva de vagas.

Cabe mencionar que a pesquisa em questão possui caráter predominantemente qualitativo e consiste em um estudo de caso, sendo executada através da Comissão de Análise de Documentos de Matrícula de Pessoas com Deficiência da UFJF, para tanto o autor realizou uma entrevista semiestruturada com os gestores diretamente ligados ao tema da pesquisa.

A pesquisa é dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados o caso de gestão e um estudo sobre as políticas inclusivas no Ensino Superior no Brasil e na UFJF. Além disso, é realizada uma análise do processo de matrícula dos alunos com deficiência e do trabalho da Comissão de Análise de Documentos de Matrícula de Pessoas com Deficiência, levando em consideração a legislação sobre o tema.

A terceira pesquisa é a de Franco (2018) intitulada como “Políticas públicas de educação, saúde e assistência social: o atendimento à pessoa com deficiência no município de Niterói/RJ e suas Políticas Públicas”, onde se analisou os desafios e as possibilidades de intersetorialidade entre as políticas públicas de Educação, Saúde e Assistência Social no atendimento à pessoa com deficiência no município de Niterói/RJ.

O objetivo principal foi compreender como ocorre a articulação entre essas políticas públicas para efetivar a inclusão no referido município. Utilizou-se uma abordagem crítico-dialética.

A pesquisa analisou o papel do Estado, regido pelo modo de produção capitalista, e sua estrutura na implementação das políticas públicas, bem como sua relação com a sociedade civil. A metodologia utilizada foi qualitativa, incluindo pesquisa bibliográfica, documental,

levantamento de dados e entrevistas semiestruturadas com profissionais envolvidos na coordenação e execução das políticas públicas de Educação, Saúde e Assistência Social.

Por sua vez, a análise do discurso dos participantes foi realizada considerando seu contexto histórico, e as categorias de intersetorialidade, descentralização e relação público/privado foram utilizadas para interpretar os discursos produzidos. Os resultados apontaram que as políticas públicas e as práticas sociais são influenciadas pelas construções cotidianas, nas quais as instituições públicas e privadas contribuem de maneiras particulares, tanto na reprodução dos valores hegemônicos quanto na produção da contra hegemonia.

Essa dinâmica gera contradições nas fronteiras entre o público e o privado, especialmente em um contexto neoliberal, onde surgem novos espaços públicos a partir da diversidade de ações e formas de organização e manifestação de interesses de classes. Nesse contexto, o Estado, ao reduzir os gastos na área social, transfere suas responsabilidades para setores da sociedade civil no enfrentamento da questão social, contribuindo para o desmonte dos direitos sociais conquistados no Brasil.

Portanto, a pesquisa evidencia a importância de compreender e promover a intersetorialidade entre as políticas públicas de Educação, Saúde e Assistência Social para garantir a inclusão das pessoas com deficiência no município de Niterói.

A quarta pesquisa de Medeiros (2022) intitulada: “Nuances do cuidar: percepções das cuidadoras de estudantes com deficiência Cuidadores” teve como objetivo compreender as percepções sobre os processos saúde-doença e cuidado das pessoas cuidadoras de estudantes com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Para isso, foram realizados questionários com os coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) para levantar os serviços disponibilizados e o

número de estudantes com deficiência atendidos em todo o estado do Rio Grande do Norte pelo IFRN.

Além disso, foram feitas análises documentais das fichas cadastrais dos alunos com deficiência no IFRN para selecionar as pessoas cuidadoras dos estudantes. Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com as cuidadoras selecionadas, utilizando a análise temática para compreender suas vivências e experiências no ato de cuidar de si e do outro, bem como suas percepções sobre saúde-doença e cuidado.

Como principais resultados, observou-se a necessidade de maior aproximação das instituições educacionais com as famílias dos estudantes com deficiência, visando a inclusão social. Também foi identificada a importância de criar espaços para escuta e diálogo das pessoas cuidadoras em diversos ambientes sociais. Também foi constatado que o papel de cuidado ainda é socialmente atribuído às mulheres, e que as cuidadoras enfrentam barreiras sociais e vivenciam sobrecarga devido ao cuidado. A pesquisa ressalta a importância do papel das cuidadoras no processo de saúde, educação e inclusão das pessoas com deficiência, e destaca a necessidade de discutir a economia do cuidado das mulheres-mães de pessoas com deficiência e a construção de uma rede de apoio interseccional.

Seguindo adiante, Blikstein (2019) sob a pesquisa intitulada: “Políticas públicas em saúde mental infantojuvenil e filantropia: estudo sobre as instituições de acolhimento para pessoas com deficiência que atendem crianças e adolescentes no estado de São Paulo” aborda a evolução das práticas de cuidado em saúde mental para crianças e adolescentes no Brasil, destacando a transição do modelo asilar para o modelo psicosocial preconizado pela Política Nacional de Saúde Mental.

O foco da pesquisa é a internação de longa permanência de jovens em instituições de acolhimento para pessoas com deficiência em São Paulo, com o objetivo de avaliar a situação atual e apoiar a desinstitucionalização e a inclusão social. O estudo empregou uma abordagem qualitativa e descritiva, dividido em três etapas distintas: a) Primeiramente, realizou-se um mapeamento e caracterização das instituições

de acolhimento no estado de São Paulo; b) Em seguida, foi feito um levantamento do perfil dos usuários em uma instituição específica; c) Na última etapa, os dados foram analisados para compreender a extensão das internações de crianças e adolescentes e avaliar o papel das instituições de acolhimento no contexto da saúde mental infantojuvenil.

Os resultados revelaram que a internação de longa permanência de jovens é uma prática comum nessas instituições, e há falta de regulamentação específica e coordenação eficaz com a rede intersetorial e territorial. Isso resulta na contínua institucionalização de crianças e adolescentes, com o Estado e as instituições atuando de maneira desarticulada e, ao mesmo tempo, complementar.

Como conclusão, o estudo enfatiza a necessidade urgente de focar em novos estudos e ações em saúde pública relacionados à internação em instituições de acolhimento para pessoas com deficiência. É crucial coletar informações que permitam identificar demandas específicas, garantir a efetividade da Rede de Atenção Psicossocial e assegurar os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para esse grupo populacional.

O sexto estudo de Mohr (2018) intitulado como “Sustentabilidade e inclusão: estratégias de governamento na sociedade contemporânea de racionalidade neoliberal” abordou a evolução das práticas de cuidado em saúde mental para crianças e adolescentes no Brasil, destacando a transição do modelo asilar para o modelo psicossocial preconizado pela Política Nacional de Saúde Mental. O foco da pesquisa é a internação de longa permanência de jovens em instituições de acolhimento para pessoas com deficiência em São Paulo, com o objetivo de avaliar a situação atual e apoiar a desinstitucionalização e a inclusão social. A autora concentrou seus estudos na análise documental dos seguintes documentos: A Educação que nós surdos queremos (FENEIS, 1999) e A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Em sua explicação, a mesma leciona que

a escolha não se deu por motivos aleatórios, mas sim, por tratar-se de documentos indispensáveis para a construção do raciocínio.

O estudo empregou uma abordagem qualitativa e descritiva, dividido em três etapas distintas: a) Primeiramente, realizou-se um mapeamento e caracterização das instituições de acolhimento no estado de São Paulo; b) Em seguida, foi feito um levantamento do perfil dos usuários em uma instituição específica; c) Na última etapa, os dados foram analisados para compreender a extensão das internações de crianças e adolescentes e avaliar o papel das instituições de acolhimento no contexto da saúde mental infantojuvenil. Os resultados revelaram que a internação de longa permanência de jovens é uma prática comum nessas instituições, e há falta de regulamentação específica e coordenação eficaz com a rede intersetorial e territorial. Isso resulta na contínua institucionalização de crianças e adolescentes, com o Estado e as instituições atuando de maneira desarticulada e, ao mesmo tempo, complementar. Como conclusão, o estudo enfatiza a necessidade urgente de focar em novos estudos e ações em saúde pública relacionados à internação em instituições de acolhimento para pessoas com deficiência. É crucial coletar informações que permitam identificar demandas específicas, garantir a efetividade da Rede de Atenção Psicossocial e assegurar os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para esse grupo populacional.

Por sua vez, o sétimo estudo analisado de Prychodco (2020) intitulado como “Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar” é constituído através da perspectiva epistemológicas que moldam as políticas públicas relacionadas à Saúde e Educação, especialmente no contexto da inclusão escolar de pessoas com deficiência. A autora destaca a evolução dos conceitos e práticas nessas áreas ao longo do tempo, influenciados por agendas internacionais e por diferentes paradigmas, como o Modelo Biomédico, o Modelo Social e o Modelo Biopsicossocial. Além disso, ressalta a importância do trabalho intersetorial e a necessidade de mudanças nas políticas públicas para promover a verda-

deira inclusão. No que diz respeito ao procedimento metodológico, o desenvolvimento da pesquisa foi previsto e realizado em três etapas: a) a primeira e a terceira, realizadas no Brasil sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Zélia Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt; b) a segunda, que incluiu um período de mobilidade internacional durante ano letivo 2017/2018.

O autor explica que na primeira etapa foi desenvolvido a estrutura geral da pesquisa, na segunda etapa desenvolve-se a fundamentação teórica sobre o assunto e, por último, ao retornar ao estado brasileiro, foi desenvolvida a pesquisa 12 entrevistas semiestruturadas, com recurso à gravação em áudio, com professoras que atuavam na EE na cidade de Campinas. Firmou-se o entendimento de que o Modelo Biomédico, que tradicionalmente focava nas questões de saúde sob uma ótica clínica e médica, teve um impacto significativo na organização e atendimento das pessoas com deficiência, incluindo aquelas no contexto educacional. Esse modelo frequentemente resultou em práticas de exclusão, onde as necessidades biomédicas eram priorizadas, ignorando as dimensões pedagógicas e sociais. No entanto, a transição para o Modelo Social trouxe uma mudança importante ao enfatizar a democratização da educação e o acesso universal. Esse paradigma considerou não apenas as limitações médicas, mas também as barreiras sociais e pedagógicas que impediam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade e na escola. Essa mudança de foco levou à busca pela inclusão, que é direcionada a todos os alunos, independentemente de suas características individuais, com ênfase na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação.

O Modelo Biopsicossocial, que combina elementos dos modelos biomédico e social, bem como uma perspectiva socioambiental de saúde, parece oferecer uma abordagem mais abrangente e integrada. Ele reconhece a importância das dimensões médicas, sociais e ambientais na compreensão da saúde e da educação. Isso é particularmente relevante quando se trata de inclusão escolar, pois destaca a necessidade de considerar não apenas as necessidades individuais dos alunos, mas também as condições do ambiente que podem facilitar ou dificultar a inclusão.

Os resultados da pesquisa sugerem que a concepção de inclusão escolar está em constante evolução, passando de uma abordagem centrada na deficiência para uma abordagem mais inclusiva, que busca atender a todos os alunos. No entanto, há ambiguidades nesse processo, e as práticas de intervenção variam em sua implementação e compreensão. O trabalho intersetorial emerge como uma ferramenta crucial para promover processos inclusivos alinhados com as necessidades e potencialidades dos alunos e das escolas. É importante destacar que o avanço dos processos inclusivos depende não apenas das ações no campo da educação, mas também de mudanças nas políticas públicas em setores como saúde e educação. Além disso, as atitudes e percepções da sociedade e dos profissionais dessas áreas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na escola.

Em resumo, a pesquisa destaca a complexidade das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar. A pesquisa apresentada oferece insights valiosos sobre as perspectivas epistemológicas que moldam as políticas públicas relacionadas à Saúde e Educação, especialmente no contexto da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ela destaca a evolução dos conceitos e práticas nessas áreas ao longo do tempo, influenciados por agendas internacionais e por diferentes paradigmas, como o Modelo Biomédico, o Modelo Social e o Modelo Biopsicossocial. Além disso, ressalta a importância do trabalho intersetorial e a necessidade de mudanças nas políticas públicas para promover a verdadeira inclusão.

Por último e não menos importante, a oitava pesquisa de Calheiros (2019) intitulada como “Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites e possibilidades” abordada neste estudo é a necessidade de constituir uma rede de apoio à inclusão escolar articulando serviços públicos da educação, considerando a intersetorialidade como um arranjo complementar.

No que diz respeito ao procedimento metodológico, a pesquisa foi realizada no contexto de duas escolas públicas da rede municipal de Maceió/AL, sendo elas de Educação Infantil) e Escola de Ensino Fun-

damental 1º Ciclo. A autora desenvolveu uma pesquisa com inúmeros participantes, dentre eles: professora de Educação Especial, professora de classe comum, três terapeutas ocupacionais de um Centro Especializado em Reabilitação (CER), dentre outras.

O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de desenvolvimento, implementação e os limites e possibilidades dos serviços dessa rede de apoio, focando em estudantes com paralisia cerebral em transição entre duas escolas públicas municipais. Foram identificados seis pressupostos para a constituição da rede: a) compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio; b) pactuação com a gestão e parceiros; c) composição dos membros e definição dos papéis na rede de apoio; d) participação escolar e identificação das necessidades de apoio; e) ações planejadas e implementadas; f) avaliação da rede de apoio.

Os resultados confirmaram a necessidade de uma política educacional de inclusão escolar que implemente uma rede de apoios diversificados para garantir o direito à educação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial. Para futuros estudos, Calheiros (2019) sugere investigar contextos com serviços diversificados, avaliar a articulação e aprimoramento da rede, e estudar a composição dessa rede para tornar as escolas mais inclusivas para todos os estudantes do público-alvo da Educação Especial. Por tais razões a referida pesquisa foi incluída nas bases de estudo da presente pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo analisou a intersetorialidade nas políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência em pesquisas de programas de pós-graduação do Brasil, considerando pesquisas datadas entre 2018 e 2022. O número de pesquisas que compuseram a presente revisão reflete, com clareza, a urgência de se ampliar a discussão e, também, as pesquisas no país.

A intersetorialidade nas políticas necessita ser compreendida como uma articulação de saberes e experiências na elaboração, na aplicação

e na avaliação de ações, a qual objetiva atingir resultados integrados, onde se busca possibilidades de reversão da exclusão social. No entanto vale destacar que a ação conjunta, mediante a utilização de estratégias de intersetorialidade constitui um modelo norteador da gestão pública, visto que a intersetorialidade pressupõe uma ação em rede, de forma articulada e integrada, entre pessoas, órgãos, departamentos e organizações. Essa ação em rede busca atender o sujeito de forma integral, garantindo uma vida com maior qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Nádia Maria Amado de Jesus. Determinantes Sociais da inclusão Profissional da Pessoa com Deficiência 111p 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BLINKSTEN, Flávia. Políticas públicas em saúde mental infantojuvenil e filantropia: estudo sobre as instituições de acolhimento para pessoas com deficiência que atendem crianças e adolescentes no estado de São Paulo. Tese (Doutorado)USP, 2018.
- CALHEIROS, David dos Santos. Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292>.
- CHESNAIS, F. (Coord.). **A mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.
- FRANCO, Karine Serpa. Políticas públicas de educação, saúde e assistência social: o atendimento à pessoa com deficiência no município de Niterói/RJ. 2018, 105 f.
- JUNQUEIRA, André Luís Reis. Política de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFJF. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 104. 2019.
- MEDEIROS, Euclenes Felinto. Nuances do cuidar: percepções das cuidadoras de estudantes com deficiência. 2022. 131f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva - Facisa) - Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **CLEBER BIANCHESSI**

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter. Especialização em Mídias Integradas na Educação na UFPR. Especialização em Gestão Pública na UFPR. Especialização em Desenvolvimento Gerencial na FAE Business School. Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica no IBPEX. Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio na UFPR. Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Cesumar – UniCesumar. Graduação em Filosofia, Sociologia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC PR.

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

administração pública 38, 79  
ambiente educacional 10, 14, 21  
articulação intersetorial 81  
assistência social 81-82, 85-86, 93  
Atendimento Educacional Especializado (AEE) 80

## B

bem-estar 10-12  
biopoder 56

## C

cidadãos conscientes e responsáveis 67, 77  
conquistas sociais e democráticas 79  
cooperação 12-13, 16, 18, 20, 22, 25, 32, 36

## D

desregularização 79  
Determinação social 84  
didática comunicativa 15, 19  
Direitos da Pessoa com Deficiência 80

## E

Educação Ambiental 5, 9-10, 15, 18, 21-22  
Educação Básica 26-27, 32, 37, 40-41, 43-46, 53, 71-73, 78, 91, 93-94  
Educação de Jovens e Adultos 5, 67-75, 77-78  
Educação para Todos 41, 60, 80  
empregabilidade 84  
entes federados 5, 23-28, 32-37  
Estatuto da Criança e do Adolescente 88-89  
estratégias didáticas 16, 20

## F

federalismo 23-25, 28, 32, 35-38  
federalismo articulado 28  
federalismo centrífugo 25  
federalismo centrípeto 25, 28, 32, 35-36  
federalismo de cooperação 25, 32, 36  
formação cidadã 12, 21  
formação continuada 28-31, 37, 39, 43-47, 49-53  
formação de “livre escolha” 50-51

formação dos professores 27, 29, 44

formação em contexto 50-51

formação em rede 50

FORMAÇÃO INFANTIL 5, 9

FREIRE 55, 64, 66, 76

## H

habilidade física 11  
habilidades sensoriais 18

## I

Idade Certa 5, 23-24, 26-27, 35, 37-38  
igualdade de direitos 6, 68, 73, 78  
inclusão 5-6, 11, 27, 47, 68, 71, 73, 77, 79, 81-93  
inclusão educacional 68, 77  
INEP 32, 34, 42, 44, 53  
iniciativa privada 79  
intersetorialidade 6, 79, 81-83, 85-86, 91-93

## J

jogos cooperativos 5, 9-13, 17-19, 21-22

## L

LDBEN 40-42, 45, 80

## M

marco legal 84  
meta 16 5, 39, 43, 45-47, 52  
Modelo Biomédico 89-91  
Modelo Biopsicossocial 89-91  
Modelo Social 89-91  
mudanças climáticas 9

## N

neoliberalismo 56-57, 65, 79

## P

Pacto Nacional pela Alfabetização 5, 23-24, 26-27, 35, 37-38  
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 5, 23-24, 26-27, 35, 37-38  
parcerias público-privadas 80  
pensamento crítico 67, 72, 77  
pessoa com deficiência 6, 80-85, 92-93, 95  
Plano Municipal de Educação 5, 39, 44-45, 54

PNAIC 5, 23-38

POLÍTICA DE PROMOÇÃO 6, 67

Política Nacional de Educação Especial 80, 88

políticas de liberalização 79

políticas neoliberais 5, 55

políticas públicas 2, 5-6, 9-10, 37-38, 40-42, 51, 65-67, 79-83, 85-87, 89, 91-93

políticas públicas de inclusão 6, 79, 81, 83, 92

políticas sociais 41

privatização 79

## R

racionalidade neoliberal 88  
Rede de Atenção Psicossocial 88-89  
rede intersetorial e territorial 88-89  
redemocratização 70, 80  
rede municipal de ensino 5, 39, 45, 47-50, 52

## S

SEDU 39, 50, 52, 54  
Sistema de Escrita Alfabetica 34  
sociedade civil 68, 80, 85-86  
sociedade contemporânea 64, 74, 88  
subordinação 23, 25, 28, 36  
superdotação 81  
sustentabilidade 5, 10, 14, 88  
sustentabilidade ambiental 10

## T

teoria crítico-emancipatório 19  
trabalho docente 5, 55-57, 63-65

## V

valare 13

ISBN 978-65-5368-322-8



9 786553 683228 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

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

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

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)