

CLEBER BIANCHESI | Organizador



# POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências  
e Desafios - Vol. 2



# **POLÍTICAS PÚBLICAS**

Diálogos, Experiências e Desafios

Vol. 2





## 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 Benevides CRB-1/5889

E26 1.ed.	Políticas públicas: diálogos, experiências e desafios – Vol. 2 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 129p.  Recurso digital. Formato: e-book  ISBN: 978-65-5368-355-6  1. Políticas públicas. 2. Experiências. 3. Desafios. I. Bianchessi. Cleber
10-2024/25	CDD 370.7

Índice para catálogo sistemático:  
1. Políticas Públicas 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-355-6.10.03.24>

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

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](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  
Vol. 2



1.ª Edição - Copyright© 2024 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa 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. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione 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. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC 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. Helder 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 Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria 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 BALANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai 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. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

## APRESENTAÇÃO

Nesta coletânea estão reunidos capítulos que mostram diferentes vivências e reflexões a respeito das Políticas Públicas em diversas áreas de conhecimento, destacando-se por suas contribuições por meio de diálogos, experiências e desafios. Eles apontam caminhos para que os gestores públicos adotem práticas que promovam a inclusão e combatam a exclusão socioeconômica, além de incentivarem a participação dos usuários na elaboração e gestão de instrumentos e metodologias ligadas às políticas públicas, visando aprimorar o seu dia a dia.

Dessa forma, os capítulos abordam políticas como elementos essenciais para assegurar a sustentabilidade de bens e serviços, exercendo influência no esforço para estruturar a distribuição social e no processo de mudança social, bem como nas características e particularidades resultantes desse impacto para o avanço e fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, os capítulos englobam diversas áreas de conhecimento e níveis educacionais, apresentando uma abordagem que pode contemplar ou não a interconexão e a influência entre eles, além de questionar a visão compartimentada (disciplinar) da realidade no processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre políticas públicas e educação inclusiva. Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre a importância das políticas públicas de saúde mental docente. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca a importância do planejamento financeiro anual para a boa execução do recurso do PDDE. O quarto capítulo, na sequência, ressalta o programa inclusão produtiva jovem, o quinto capítulo disserta a política de ações afirmativas na pós-graduação e, por fim, o sexto capítulo apresenta os reflexos da educação física no paraná nos anos de 1950-1970, o sétimo capítulo disserta sobre concepes de avaliação de políticas públicas e seu impacto na educação brasileira

na década de 90 e, por fim, o oitavo capítulo discorre sobre as políticas educacionais para a educação especial no setor privado de ensino.

Com base nessas considerações, a análise realizada nos capítulos resumidos acima, esta publicação contribui com escritos que expressam, de alguma forma as Políticas Públicas sob uma perspectiva teórica ou prática, buscando trazer novas ideias. Essa abordagem acontece através de novas abordagens interdisciplinares e integradas entre os conhecimentos teóricos e práticos, com trocas, experiências e desafios que buscam ampliar e enriquecer os diversos saberes. Dessa forma, a coletânea oferece reflexões intelectuais e abordagens educativas dos pesquisadores sobre as Políticas Públicas relacionadas com as diferentes áreas de conhecimento, mergulhando nas práticas e aprendizados.

Equipe editorial

# SUMÁRIO

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.... 9**

Mariluz Terezinha Pertuzzatti | Cesar Riboli

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL DOCENTE: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL..... 23**

Anielle Souza Velho Rozini | Valéria Becher Trentin

## **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO ANUAL PARA A BOA EXECUÇÃO DO RECURSO DO PDDE..... 45**

Antônio Nascimento da Silva | Jailton de Souza Lira

## **PROGRAMA INCLUSÃO PRODUTIVA JOVEM: DA INVISIBILIDADE À EQUIDADE DE OPORTUNIDADES AOS ADOLESCENTES VULNERÁVEIS DE ITANHAÉM.....61**

Márcia Galdino Alves | Viviane Silva de Paula | Gilberto Andriguetto Junior | Eliseu Braga Chagas | Hugo Di Lallo | Tiago Rodrigues Cervantes

## **POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO ..... 73**

Larissa Madalena da Silva Pinheiro | Ana Luísa Alves Cordeiro

## **ENTRE NARRATIVAS: OS REFLEXOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ NOS ANOS DE 1950-1970..... 87**

Vânia de Fátima Matias de Souza | Lorena Mota Catabriga | Catarina Messias Alves | Luciana Ferreira

## **CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 90 ..... 101**

Rodrigo de Sousa Escaño

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SETOR PRIVADO DE ENSINO: BARREIRAS ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DOS EIXOS NORTEADORES NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ..... 115**

Gerusa Nunes Tanelo | Maria Eduarda Gasperi

**SOBRE O ORGANIZADOR.....127**

**ÍNDICE REMISSIVO .....128**

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Mariluz Terezinha Pertuzzatti<sup>1</sup>  
Cesar Riboli<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O texto aborda a Educação Inclusiva, notadamente, analisa as políticas públicas direcionadas para a educação especial inclusiva, como um instrumento de efetivação da igualdade de acesso à educação para todos, independentemente de qualquer diferença, seja física ou intelectual.

A educação inclusiva, a cada ano que passa, tem ganhado notoriedade e importância, isso porque, as pessoas têm aprimorado o conhecimento em relação às distintas formas de deficiência que acometem as crianças e adolescentes em idade escolar e o significado de uma inclusão passou a ser compreendido e tratado como uma preocupação em assegurar a igualdade de todos em relação a educação.

Neste cenário contemporâneo em que a sociedade passou a compreender a deficiência e entender que a inclusão na educação não pode aceitar nenhuma forma de discriminação entre pessoas em faixa etária de educação obrigatória.

Então compreender a educação inclusiva, as políticas públicas das diversas esferas públicas voltadas para a inclusão se tornam importante, os entes públicos municipais ao terem suas atribuições e competências ampliadas passaram a exercer um papel extremamente importante para uma inclusão plena.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (URI). Professora (SME / Frederico Westphalen-RS).  
CV: <https://lattes.cnpq.br/4557108303600390>

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNISINOS). Professor (URI). Membro das comissões de ensino jurídico e saúde da OAB/RS. CV: <https://lattes.cnpq.br/3621917612176185>

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pensar a educação inclusiva nos dias atuais implica em refletir sobre como vem sendo realizadas as práticas de inclusão nas escolas, tanto relacionadas aos aspectos pedagógicos e estruturais como em relação a implantação das políticas públicas que envolvem a modalidade de educação especial.

A educação especial inclusiva busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características. Esse conceito deve ir além de uma simples aceitação de matrícula na escola regular, também não pode ser caracterizado apenas pela integração e socialização de alunos com deficiência, transtornos ou superdotação com os demais alunos.

É preciso promover um ambiente onde a diversidade é reconhecida, valorizada e respeitada, utilizada como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional, de forma que esse ambiente se torne acolhedor e capaz de promover a aprendizagem de todos indistintivamente, além de preparar todos os estudantes para conviverem de forma autônoma numa sociedade inclusiva e plural.

Percebe-se que apesar dos avanços já conquistados, as políticas públicas de educação inclusiva precisam ainda enfrentar muitos desafios na sua implementação para que ela ocorra de forma efetiva e em todas as escolas, sejam públicas ou privadas. Na maioria das vezes, os desafios estão relacionados à falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada, à necessidade de formação continuada para os professores e monitores que atuam junto a esses estudantes, à resistência institucional e organização, bem como à garantia de apoio e serviços adequados para alunos com necessidades específicas.

O caminho para a implementação efetiva da Educação Especial Inclusiva não está isento de desafios. Questões como a capacitação de professores, a adaptação de currículos, a infraestrutura escolar acessível e a promoção da conscientização social representam obstáculos complexos que demandam abordagens integradas e colaborativas. Ao analisar as perspectivas da Educação Especial Inclusiva, é fundamental considerar não apenas os benefícios

individuais para os alunos com necessidades especiais, mas também os ganhos coletivos para toda a comunidade escolar. A inclusão não apenas enriquece o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais empática, preparando os alunos para uma participação ativa em uma sociedade diversificada e com respeito às diferenças.

Diante do exposto, é feita uma reflexão sobre a educação especial inclusiva e as políticas públicas implementadas na rede municipal de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul, analisando algumas informações dos últimos cinco anos, período de 2018 a 2023, relacionadas ao número de alunos incluídos, as principais demandas atendidas, casos judicializados e efetivação das políticas públicas de educação inclusiva, a fim de refletir como as políticas públicas de educação inclusiva vem sendo implementadas e efetivadas.

Esta análise pretende contribuir para a discussão e o aprimoramento contínuo das práticas educacionais inclusivas, incentivando a reflexão sobre os desafios enfrentados e identificando oportunidades para avançar em direção a uma educação mais acessível, equitativa e inclusiva para todos.

A educação inclusiva vem sendo tema de debates e preocupação por parte de governantes e educadores, principalmente nos últimos anos, devido à crescente demanda que está chegando até as escolas, relacionada à educação especial. A maior parte dos educandários sente-se despreparado para acolher a este público que necessita de um apoio e atenção especial para que possa se sentir acolhido e em condições de aprender junto com os demais estudantes.

Entende-se por Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB).

Ainda, segundo a mesma Lei nº 9.394/96, em seu art. 4º, referindo-se ao direito de inclusão escolar, ela diz que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dessa forma, a lei evidencia de forma bem clara, que a educação inclusiva deve ocorrer nas escolas, em turmas regulares, para que o processo de inclusão seja legitimado e se realize com seriedade e com eficácia, promovendo a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes incluídos.

Em uma abordagem inclusiva, os sistemas educacionais devem adaptar-se para atender às necessidades individuais de cada estudante incluído, oferecendo apoio e recursos adicionais sempre que for necessário. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, em seu capítulo V, art. 60, parágrafo único, estabelece que: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. Para que isso ocorra de forma eficaz, é necessário pensar em várias estratégias de acolhimento que vão desde modificações no currículo escolar, utilização de tecnologias assistivas, melhorias estruturais, adaptação de métodos de ensino, presença de profissionais especializados e de apoio, entre tantas outras questões necessárias para realizar o atendimento de qualidade aos estudantes incluídos.

Maria Teresa Eglér Mantoan, reconhecida como uma das principais referências na área de educação inclusiva no Brasil, nos diz que: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 3). Assim sendo, é preciso criar um ambiente onde todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, aceitos e capacitados a aprender. Isso não apenas beneficia os estudantes com necessidades especiais, mas também promove uma cultura de respeito à diversidade, onde todos convivem de forma harmoniosa e socializam suas vivências e aprendizagens.

Dessa forma, as políticas públicas inclusivas desempenham um papel muito importante nesse processo de reflexão e reformulação de paradigmas educacionais, pois a política pública é compreendida como um processo

contínuo que se associa à ação pública. De acordo com Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, na obra *Políticas educacionais: questões e dilemas*, onde eles afirmam: “As políticas educacionais são um tipo de política pública responsável por universalizar a educação e garantir que todas as regiões do país sigam um modelo educacional, assegurando um ensino de qualidade para todos” (MAINARDES, 2011, p. 143). Esse contexto, é essencial refletir sobre como as políticas públicas podem contribuir para a promoção da educação inclusiva como um meio de garantir e ampliar os direitos humanos de todos os indivíduos, promovendo qualidade de vida para todos.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 5º, afirma que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU e do que é assegurado na Constituição Federal Brasileira, podemos dizer que os cidadãos brasileiros têm seus direitos mínimos garantidos e assegurados pelo Estado, porém é preciso observar como na prática isso vem acontecendo, principalmente em relação à inclusão.

Sabemos, no entanto, que na prática, a inclusão não ocorre de forma tão fácil e nem como está previsto nas leis. O processo de inclusão, na maioria das vezes, é iniciado de forma muito precária, com poucos recursos estruturais e de pessoal, fazendo com que as políticas públicas não se efetivem ou ocorram de forma parcial.

Segundo Veiga Neto, [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA NETO, 2007, p. 959).

Ainda, no que tange a prática inclusiva, Mantoan nos diz que: “É necessário que todo o modelo escolar se transforme, se libertando dos

mecanismos do poder disciplinar, é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (MANTOAN, 2003, p. 8). É preciso quebrar paradigmas arraigados no ambiente escolar. É necessário tomar consciência que muitas mudanças precisam ocorrer para que o ambiente escolar se torne acolhedor e que favoreça a aprendizagem para todos os educandos. É imprescindível que todos os que convivem no ambiente escolar estejam dispostos a vivenciar essas mudanças, para assim, tornarem-se facilitadores da prática da educação inclusiva.

A implementação eficaz da educação inclusiva requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar: educadores, gestores, pais e alunos. É um processo contínuo de adaptação e melhoria, que visa garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver, independentemente de suas diferenças individuais, sem pretender que todos aprendam da mesma forma. Através da educação inclusiva, busca-se não apenas oferecer conhecimento acadêmico, mas também promover a autonomia dos educandos, promover valores de respeito e empatia, onde todos se sintam acolhidos, valorizados e respeitados em suas individualidades e diferenças.

A educação especial inclusiva refere-se a uma abordagem educacional que busca garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características. Deve ir além da simples matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Ele deve englobar a criação de ambientes educacionais que reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade, proporcionando oportunidades para todos os alunos alcançarem seu potencial máximo.

Reforçamos que para a educação especial inclusiva acontecer em sua plenitude, deverão ocorrer modificações no currículo, na implementação de tecnologias assistivas, na oferta de apoio individualizado e na promoção de uma cultura escolar inclusiva. A intenção é criar um ambiente onde a diversidade seja vista como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional e onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sintam-se acolhidos e capacitados a aprender. Essa abordagem visa não apenas

à inclusão formal, mas à promoção da igualdade de oportunidades, respeito mútuo e participação plena na vida escolar.

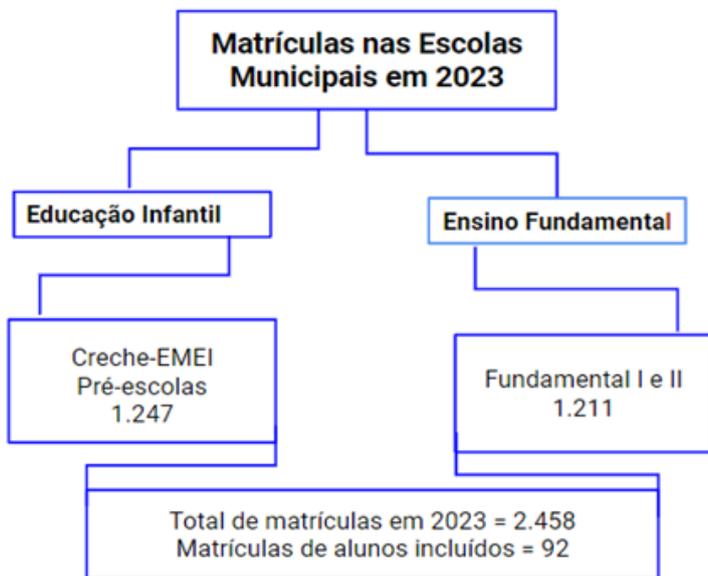
## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, com análise de dados e informações concedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. Os documentos analisados foram relatórios internos, dados do Censo escolar dos últimos cinco anos e dados fornecidos pelo departamento da Equipe Multidisciplinar, a qual está vinculada à SMEC e presta atendimentos especializados para estudantes da educação especial do município. Após foram elaborados gráficos, tabelas e relatórios sobre as informações e dados analisados.

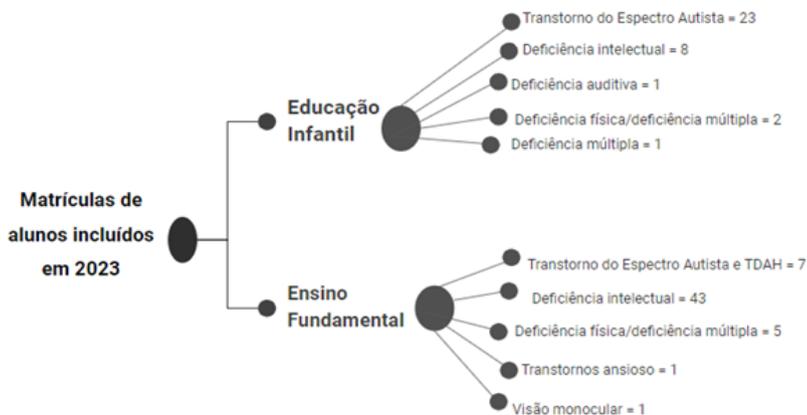
A abordagem se dará pela análise dos documentos e relatórios fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen e os dados disponibilizados pelo governo federal no Censo Escolar.

Serão analisados os dados referentes ao número de alunos incluídos nos últimos cinco anos, conforme dados do Censo Escolar e, como vem ocorrendo esse processo de inclusão na rede municipal de Frederico Westphalen. Bem como, refletir sobre como as políticas públicas de educação inclusiva vem sendo efetivadas.

Inicialmente, podemos observar o gráfico que revela o número total de alunos matriculados em 2023 nas escolas municipais de Frederico Westphalen e o número de matrículas de alunos incluídos neste ano.



Após, a demonstração gráfica, passa-se a analisar os dados referentes a alunos incluídos no ano de 2023, conforme a etapa de ensino e também as deficiências ou transtornos diagnosticados, declarados no momento da matrícula ou verificados durante o ano letivo.



Conforme observado nos dados acima, a maior parte dos alunos incluídos na rede municipal de Frederico Westphalen, no último ano, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, TDAH e Deficiência intelectual.

As ações que vêm sendo realizadas pela secretaria municipal de educação para que os estudantes incluídos possam ter a educação inclusiva de forma acolhedora e acessível, se referem aos aspectos atitudinais, arquitetônicos e metodológicos. Essas ações realizadas são sensibilização de profissionais da educação, estudantes e demais servidores que atuam nas escolas, envolvimento das famílias no processo de aprendizagem, projetos voltados à inclusão e acessibilidade, adaptações de infraestrutura e espaços escolares, formação continuada para professores e monitores bem como adaptações curriculares e metodológicas.

A rede municipal de Frederico Westphalen também oferece aos estudantes o apoio de uma Equipe Multidisciplinar de profissionais ligados a área da saúde e também de especialistas na área pedagógica que realizam os atendimentos necessários de estudantes incluídos na rede municipal, além de alguns estudantes da rede estadual também. Estes profissionais, além dos atendimentos aos estudantes, também realizam visitas nas escolas e nas famílias, sempre que necessário, fazendo o trabalho de orientação e intervenções que sejam necessárias para o apoio e o sucesso da educação especial inclusiva dos estudantes.

Os profissionais da equipe multidisciplinar são psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, assistente social e professor de AEE. No ano de dois mil e vinte três foram realizados inúmeros atendimentos pela equipe, tanto para alunos da rede municipal como estadual de nosso município.

Apesar de haver toda essa organização, atendimentos e ações que promovam a educação especial inclusiva na rede municipal de Frederico Westphalen, algumas demandas chegaram a ser judicializadas. As judicializações ocorreram através de encaminhamentos feitos pelas escolas, pela equipe multidisciplinar ou diretamente pelas famílias, dependendo de cada caso e necessidade.

As principais demandas judicializadas em 2023 se referiram a serviços de saúde, infrequência ou evasão escolar, solicitação de acolhimento de crianças que estavam em vulnerabilidade social em casas-lar, atendimento com psicólogo ou psiquiatra infantil, solicitação de medicamentos, solicitação de monitor, etc.

Também é importante ressaltar, que conforme relato da coordenação da equipe multidisciplinar, as judicializações encaminhadas pelas escolas estaduais do município, não constam no relatório da equipe, já que esses encaminhamentos são realizados diretamente pelas escolas estaduais ou pela 20º CRE- Coordenadoria Regional de Educação, a qual pertencem as escolas estaduais do nosso município.

Após observarmos e analisarmos os dados sobre a educação inclusiva na rede municipal de Frederico Westphalen, foi possível verificar que:

- O número de alunos incluídos vem crescendo nos últimos anos e que as escolas apresentam dificuldades estruturais e de pessoal capacitado para atender a esta crescente demanda.
- Do total de alunos matriculados em 2023 na rede municipal de Frederico Westphalen, 3,75% dos estudantes são de alunos pertencentes à modalidade de educação especial.
- Do total de estudantes incluídos, a maioria apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, TDAH e Deficiência Intelectual.
- Há preocupação da secretaria municipal de educação de Frederico Westphalen em cumprir as leis federais sobre a educação inclusiva e também de traçar metas e diretrizes locais para a implantação de uma política pública voltada para o atendimento dos estudantes incluídos.
- Observa-se que está acontecendo a reorganização dos espaços escolares nos aspectos referentes às estruturas arquitetônicas e também de materiais pedagógicos adequados.
- Está sendo ofertada a formação continuada de professores e monitores voltada para a educação especial inclusiva, a fim de que todos possam

realizar o atendimento dos estudantes incluídos de forma eficiente e com qualidade de ensino.

- Além disso, foi possível constatar que a secretaria municipal de educação, juntamente com a administração municipal, conseguiu formar uma equipe técnica especializada, denominada Equipe Multidisciplinar, que conta com psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, psicopedagogo e professor de AEE que realizam atendimentos aos estudantes incluídos e também prestam auxílio e orientação aos familiares e às escolas desses estudantes.

- Constatou-se também que há uma série de demandas que estão associadas ao atendimento dos alunos incluídos e de suas famílias, as quais estão relacionadas ao setor da saúde e assistência social que, pela complexidade de alguns casos, acabam sendo judicializadas para que essas necessidades consigam ser atendidas, cumpridas e acompanhadas pelas autoridades e órgãos competentes.

Ao concluirmos este estudo, é importante destacar que o caminho percorrido pela educação especial inclusiva na rede municipal de Frederico Westphalen, vem demonstrando muitos avanços e melhorias, mas que ainda tem muito a evoluir.

Nota-se o interesse em avançar e adaptar-se às normas e leis que regem a educação especial, mas que ainda a administração municipal, através da secretaria municipal da educação e cultura, encontra vários entraves e dificuldades para pôr as políticas públicas de educação inclusiva em prática, de forma plena e que abranja a todos que dela necessitam.

À medida que exploramos as complexidades e desafios associados à implementação da Educação Especial Inclusiva, torna-se evidente que estamos diante de uma jornada significativa que a rede municipal de Frederico Westphalen vem realizando com muita dedicação e esforço, repleta de transformações e reelaboração de estratégias essenciais para que a educação inclusiva aconteça da melhor forma possível. Porém, é necessário ter consciência que se trata de um processo lento e contínuo que precisa ser constantemente revisto e reavaliado.

A busca por uma educação verdadeiramente inclusiva não é apenas uma aspiração, mas uma necessidade real, alinhada com os princípios fundamentais de equidade, dignidade e respeito à diversidade. Fazer a educação especial inclusiva acontecer nas escolas não é uma tarefa fácil, mas é um caminho que vale a pena percorrer, pois os benefícios não se limitam aos estudantes com necessidades especiais, mas estendem-se a toda a comunidade escolar, enriquecendo as experiências de aprendizado e fortalecendo os laços de compreensão e empatia entre todos.

Os desafios identificados, desde a adaptação de currículos até a conscientização social, demandam um compromisso coletivo e contínuo. Nesse sentido, a capacitação dos educadores surge como uma peça-chave, capacitando-os não apenas com habilidades técnicas, mas também com uma compreensão profunda da importância da diversidade em sala de aula. Os avanços na tecnologia e na pesquisa pedagógica oferecem ferramentas valiosas para personalizar o ensino e atender às necessidades individuais, reforçando a promessa de uma educação inclusiva de qualidade e para todos.

Contudo, a implementação efetiva da Educação Especial Inclusiva vai além das salas de aula. Exige um comprometimento institucional, a revisão de políticas públicas educacionais e a criação de ambientes escolares física e culturalmente acessíveis. A conscientização social emerge como um fator fundamental, desafiando preconceitos arraigados e promovendo uma mentalidade inclusiva na sociedade.

Assim, instigamos os educadores, gestores, legisladores e a sociedade em geral a abraçarem essa visão de educação inclusiva como um investimento no futuro coletivo. A verdadeira medida de uma sociedade justa e avançada está intrinsecamente ligada à forma de como ela educa e inclui seus membros mais diversos. Ao fazermos avançar a Educação Especial Inclusiva, estamos moldando não apenas o futuro dos estudantes, mas também o futuro de uma sociedade que valoriza e celebra a riqueza da diversidade humana em todos os seus aspectos.

Maria Teresa Eglér Mantoan provoca-nos a continuar essa reflexão sobre a educação inclusiva quando ela nos diz: “Incluir não é apenas dar acesso físico, é promover oportunidades reais de aprendizado e participação para todos”

Agradecemos à secretaria municipal de educação, na pessoa da secretária de educação e cultura, a senhora Maria Cristina Gubiani Aita e à coordenadora da Equipe Multidisciplinar, a senhora Lisiane Moro, que gentilmente colaboraram com o fornecimento dos dados necessários para a análise sobre a modalidade de educação especial na rede pública municipal de Frederico Westphalen.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, a cada ano que passa ganha novos adeptos, é consequência de uma maior consciência da sociedade em relação a um drama de exclusão das pessoas com algum tipo de deficiência.

É neste cenário que as crianças e adolescentes em idade escolar passam a receber da sociedade e do Estado uma maior atenção, essa atenção decorre de um dever do Estado em efetivar a educação como um direito subjetivo, mas também como consequência de uma compreensão de igualdade entre os brasileiros.

A educação especial inclusiva está prevista na legislação que resguarda um direito à proteção especial para os estudantes em condições especiais. As políticas públicas passaram a estabelecer ações que asseguram, na prática, como o é exemplo da pesquisa no município, uma preocupação com a inclusão.

A partir da pesquisa, foi possível constatar que existem políticas públicas tanto a nível da União quanto dos estados e dos municípios voltadas para a educação especial, objetivando uma efetiva inclusão.

É possível identificar também que apesar da existência de legislação que proteja crianças e adolescentes com alguma deficiência, muitas barreiras ainda precisam ser superadas para que seja possível afirmar que a inclusão na educação especial efetivamente acontece. São barreiras de infraestrutura, de pessoal qualificado e ainda da incompreensão sobre a necessidade de medidas especiais para tratar com situações especiais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. POLÍTICA E RESULTADOS EDUCAÇÃO ESPECIAL (1995 – 2002). Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, DF: MEC, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BRASIL. Congresso Nacional. CONSTITUIÇÃO: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 7.853/89. Brasília, Centro Gráfico, 1989.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. CENSO BRASILEIRO DE 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- MANTOAN, M. T. E. CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER? / Maria Teresa Eglér Mantoan. - São Paulo: Moderna, 2003. - (Coleção cotidiano escolar).
- STEPHEN J. Ball, Jefferson Mainardes. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUESTÕES E DILEMAS. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.
- VEIGA Neto Alfredo; LOPES, Maura Corcini. INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADE. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. São Paulo: CEDES, v. 28, n. 100 - especial -. p. 959. Out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 22 jan. 2024.

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL DOCENTE: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Anielle Souza Velho Rozini<sup>3</sup>  
Valéria Becher Trentin<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

No campo da Educação, cada vez mais, se edifica a importância da saúde mental do docente. Os afastamentos do trabalho por motivo de doença têm preocupado a sociedade de forma geral. Para o setor público, é um tema relevante, tendo em vista os altos índices de licenças médicas e de dias não trabalhados entre os servidores públicos (Pires; Macêdo, 2006).

Diante desses desafios, a área da Educação está sofrendo com a falta de conhecimento sobre a inteligência emocional por parte de seus profissionais. Segundo Bisquerra (2009), os aspectos emocionais são responsáveis por gerir nossos comportamentos. Assim, a inteligência emocional, como um caminho para a resolução de conflitos internos, que envolve as relações interpessoais dentro da instituição de ensino.

Levando em consideração a árdua tarefa de atuar na área da Educação, há a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de cada colaborador. Dentre os vários problemas apresentados na rotina da educação, chama-nos atenção o fato de os profissionais desenvolverem diversos problemas físicos, mentais e emocionais. Por isso, destacamos a importância do autoconhecimento desenvolvido por meio da inteligência emocional para que cada profissional seja capaz de

---

<sup>3</sup> Mestrado em Educação (UNIVALI). Professora (SME / Balneário Camboriú – SC).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9481981905562814>

<sup>4</sup> Doutora em Educação (UNIVALI). Professora do Mestrado em Educação (UNIVALI).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7140239742733129>

criar um ambiente harmonioso e empático para se relacionar com seus colegas de equipe e seus alunos.

Além disso, o professor torna-se um modelo e pode promover a inteligência emocional dos alunos, os quais, por sua vez, terão recursos necessários para manejar suas emoções. Conforme Goleman (2011, p. 340), “[...] emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estado psicológico e biológico, gerando uma gama de tendência para agir”. Há centenas de emoções, as quais se combinam, variam, mutam. Existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las.

O interesse pela saúde mental dos docentes se dá pela importância do desenvolvimento da inteligência emocional em sua vida, pois precisa ter de pensar antes de agir e gerenciar suas próprias emoções e as emoções dos alunos

A saúde mental é de suma importância para os docentes. Se o docente não tem uma mente preparada para o dia a dia do ambiente escolar para tomada de decisões, uma vez que está à frente de uma sala de aula, há consequências para todos os envolvidos, inclusive para os alunos, os quais despreparados emocionalmente, não conseguem resolver problemas da vida. Logo, não terão a capacidade de tomar simples decisões. Nesse sentido, os docentes desempenham um papel vital no desenvolvimento e no bem-estar de seus alunos. Por isso, a importância de prepará-los para o futuro, tornando-os adultos pensantes e administradores de suas emoções. Para Sagitário e Coelho (2021, p. 8), “[...] nossa capacidade de uso do intelecto só é possível com a parceria da nossa aptidão emocional. Nesse sentido, entendemos a importância do desenvolvimento da inteligência emocional do indivíduo e nos propomos a estudar a sua aplicação na área educacional”.

Além disso, os professores com inteligência emocional desenvolvida são capazes de lidar com as emoções, o estresse, a pressão da profissão, levando-o a uma maior satisfação no trabalho, com ânimo e empenho para fazer o melhor pelos educandos. Em contrapartida, há a redução de afastamento da sala de aula por problemas de saúde

mental. Assim, professores mentalmente saudáveis são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem confiante, esperançoso, promovendo a interação de todos.

A educação emocional é fundamental para a formação educacional e deve ser um processo contínuo para os alunos, a qual deveria iniciar desde a Educação Infantil, perpassando por todas as etapas da educação, tornando, assim, adultos íntegros, saudáveis emocionalmente, aptos para resolver os desafios da vida. As emoções afetam todas as aprendizagens (Fonseca, 2016) e quanto mais envolvidas forem entre si, mais mobilizadas serão as funções cognitivas da atenção, da percepção e da memória e bem mais geridas e fortes serão as funções executivas de planificação, priorização e verificação de respostas.

Há muitos alunos que não conseguem ter um bom rendimento escolar e acompanhar a média da turma e muitas vezes ficam deixados de lado pela escola. O cognitivo desse aluno iria se desenvolver muito mais fácil ao ter uma memória forte se fossem trabalhadas as suas emoções. Entretanto, quando o professor não consegue ter esse olhar e ver que o aluno está abalado emocionalmente, é porque, nem ele desenvolveu a sua inteligência emocional para administrar suas emoções.

Bisquerra (2009) explica que, para se trabalhar as competências emocionais na escola, é preciso uma formação prévia dos professores. Entretanto, o desenvolvimento de competências emocionais de forma intencional e sistemática está ausente dos programas de formação de professores. O ideal, em relação à formação de professores em educação emocional, é começar essa discussão em sua formação universitária, para que o docente esteja apto a ensinar os conteúdos referentes às emoções e às competências emocionais, visto que, prevista na Lei nº 9.394, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) na Seção IV Art. 35, e, regulamentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação emocional faz parte das normas educacionais vigentes, a qual deve se manifestar na formação dos alunos nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, modos de pensar, sentir e nos comporta-

mentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas, dentro e fora do contexto escolar.

A sala de aula é um local repleto de sentimentos e emoções. A saúde mental se destaca neste ambiente, por ser o local onde docentes e discentes têm mais controle, ou não, sobre os aspectos emocionais, trazendo impulsos e confusões mentais. Esses impulsos apontam para a necessidade do desenvolvimento da saúde mental, e todos precisarão de treinamento especial para desenvolvê-la. Os professores podem relutar em dedicar mais uma parte do dia escolar a assuntos que parecem não estar relacionados com os conteúdos programáticos, e alguns professores podem sentir-se pouco à vontade para ensinar esse tipo de matéria, mas todos precisarão de treinamento especial para fazê-lo (Goleman, 2011).

Goleman (2011) critica a formação padrão dos professores, que não os prepara para ensinar emoções. Com isso, afirmamos que ensinar as crianças sobre as emoções no formato de uma educação emocional, inserida num currículo escolar, requer que o educador esteja preparado, tenha domínio das suas próprias emoções e seja capaz de exercer as competências emocionais, para que, seja e sirva de exemplo a seus alunos. Para isso, é necessária uma reformulação da grade curricular para disponibilizar uma ou mais disciplinas que atendam a essas questões.

Silva, Araújo e Dutra (2020), explicam três tipos de perfil de pessoas com relação à forma que lidam com suas emoções:

- Mergulhadas: “[...] são as pessoas que não possuem habilidades para lidar com suas emoções, ou seja, não têm uma inteligência emocional desenvolvida” (Silva; Araújo; Dutra, 2020, p. 4).
- Resignadas: “[...] são as pessoas que percebem seus sentimentos, no entanto, não há esforço por parte delas para mudarem seu estado emocional” (Silva; Araújo; Dutra, 2020, p. 5).

- Autoconscientes: “[...] são pessoas que melhor conseguem lidar com suas emoções. Possuem alto nível de inteligência emocional” (Silva; Araújo; Dutra, 2020, p. 5).

Por meio desses conceitos, é possível afirmarmos que, de maneira geral, todas as pessoas devem ter uma boa saúde mental, em especial os profissionais da educação, para que sejam autoconscientes e possam enfrentar os desafios da profissão sem que seu estado mental seja afetado.

Faz parte da educação emocional ter consciência dos próprios estados emocionais e dispor de recursos para gerir esses estados. Isto é, tornar-se emocionalmente educado e ser mais consciente sobre as próprias emoções, ser apto a lidar com as emoções perturbadoras e ser capaz de manter interações pessoais saudáveis (RODRIGUES, 2015, p. 21).

É importante que a aplicação de estratégias para lidar com os sentimentos partam desse autoconhecimento de nossos sentimentos e de nossas emoções. Assim sendo, o trabalho docente requer o exercício contínuo dessa educação emocional, a qual é “[...] parte integrante do processo educativo mais global e se traduz como uma atividade intencional e planejada, que requer estrutura e organização” (Silva; Araújo; Dutra, 2020, p. 6).

Goleman (2011) propõe a empatia como habilidade necessária para a liderança tratar com emoções destrutivas, pois geralmente são comuns em locais de trabalho. O líder que tem essa habilidade bem desenvolvida é uma peça-chave para ajudar seus colaboradores a enfrentarem positivamente esse tipo de situação e promover um ambiente de trabalho mais saudável.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), devido à cobrança maior sobre os profissionais da educação, além do trabalho realizado nas escolas, estes têm de levar trabalho para casa, pois os processos de trabalho fabris são cobrados de forma idêntica dentro das escolas, ou seja, cada funcionário é responsável por uma etapa do processo. Podemos observar

que as cobranças são grandes e a responsabilidade por tantas questões pode gerar problemas físicos e psicológicos. Silva (2008) defende que o trabalho tem de servir para motivar a qualidade de vida, uma vez que um trabalhador desmotivado afeta sua vida dentro e fora do trabalho, isso pode gerar desgastes físicos e psicológicos.

Se é consenso que a saúde não é o oposto lógico de doença, podemos depreender disso que saúde mental é mais que a ausência de transtornos mentais, pois abrange o bem-estar subjetivo, a autoeficácia, a autonomia, a competência e a autorrealização do potencial intelectual e emocional da pessoa, entre outros aspectos (Almeida Filho, 2000).

Na área da Educação, é notável o alto índice de atestados médicos por parte dos profissionais, os quais, em sua maioria, apresentam o mesmo CID, caracterizado por transtornos ansiosos. Os transtornos ansiosos não são desencadeados exclusivamente “[...] pela exposição a uma situação determinada. Podem se acompanhar de sintomas depressivos ou obsessivos, assim como de certas manifestações que traduzem uma ansiedade fóbica, desde que estas manifestações sejam, contudo, claramente secundárias ou pouco graves” (BRASIL, 2008a).

Conforme Pires e Macêdo (2006), os servidores públicos estão sujeitos às mesmas transformações do mundo do trabalho, decorrentes da recente reestruturação produtiva da economia mundial. “No contexto das organizações públicas, a luta de forças se manifesta entre o ‘novo e o velho’” (Pires; Macêdo, 2006, p. 83), contrapondo as inovações à tradicional burocracia e criando condições de trabalho nem sempre favoráveis à manutenção da saúde do servidor ou do empregado público. Diante dessa situação, é necessária a Admissão de professores em Caráter Temporário (ACT) para preencher a vaga de um docente efetivo. Esse processo é regulamentado pela Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993 (Brasil, 1993).

Assim sendo, há uma necessidade de políticas públicas com programas para desenvolver a saúde mental para os professores, pois é de suma importância ser abordada na área da Educação, visto que ambas possuem a concepção da formação humana, de preparar o sujeito para

a vida. Trazer essa prática para todos os setores da Educação é fundamental, a fim de manter um padrão de qualidade, desenvolvimento e crescimento, principalmente entre os docentes, os quais apresentam a maior demanda de atestado, afetando toda a comunidade educacional.

## METODOLOGIA

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2008), é um método frequentemente empregado em pesquisas exploratórias ou descritivas, particularmente quando o objeto de estudo em questão é escassamente investigado. Essa abordagem envolve um conjunto organizado de procedimentos voltados para a busca de soluções, com foco atento no objeto de estudo. Foi realizada, inicialmente, com a busca por publicações de dissertações e teses no banco de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acerca do tema de políticas públicas com programas relacionado a saúde mental docente.

Conforme Costa e Costa (2019, p. 17), “[...] atualmente se designa por ciência todo o conhecimento adquirido através de pesquisas fundamentadas em métodos científicos”. Diante disso, é relevante sistematizarmos o processo de desenvolvimento da pesquisa, com base em contribuições teóricas que nos ajudam a determinar o melhor caminho a ser seguido.

Foram utilizados os seguintes descritores: políticas públicas; programa; saúde mental; professor. O sinal ortográfico, ponto, foi usado separadamente no campo de pesquisa da BDTD e agem como conectores entre os descritores. Foram utilizadas também as ferramentas de otimização disponíveis, refinando os resultados. Fizemos recorte cronológico do ano 2018 após a promulgação da PNEE (BRASIL, 2008b) ao ano 2023. Evidenciamos a devida falta de publicações relacionadas ao assunto escolhido, demonstrado pelo número de teses e dissertações sobre programas que dão ênfase a saúde mental doente, que é de suma importância para a Educação.

## RESULTADOS

Seguindo os critérios de exclusão e inclusão, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos das pesquisas e foram encontradas 70 pesquisas entre dissertações e teses para então selecionar 7 que apresentaram relação com o tema proposto, para leitura integral. Os estudos foram primeiramente classificados com base em sua temporalidade. Lembrando do nosso recorte cronológico, 2018 à 2023. Os dados são expostos, conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Temporalmente distribuídas, as Dissertações e Teses que relacionam as políticas públicas com programas que desenvolvam a saúde mental docente

Ano	Dissertação	Tese	Total
2020	-	1	1
2021	1	1	2
2022	3	-	3
2023	-	1	1
Total	4	3	7

**Fonte:** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>)

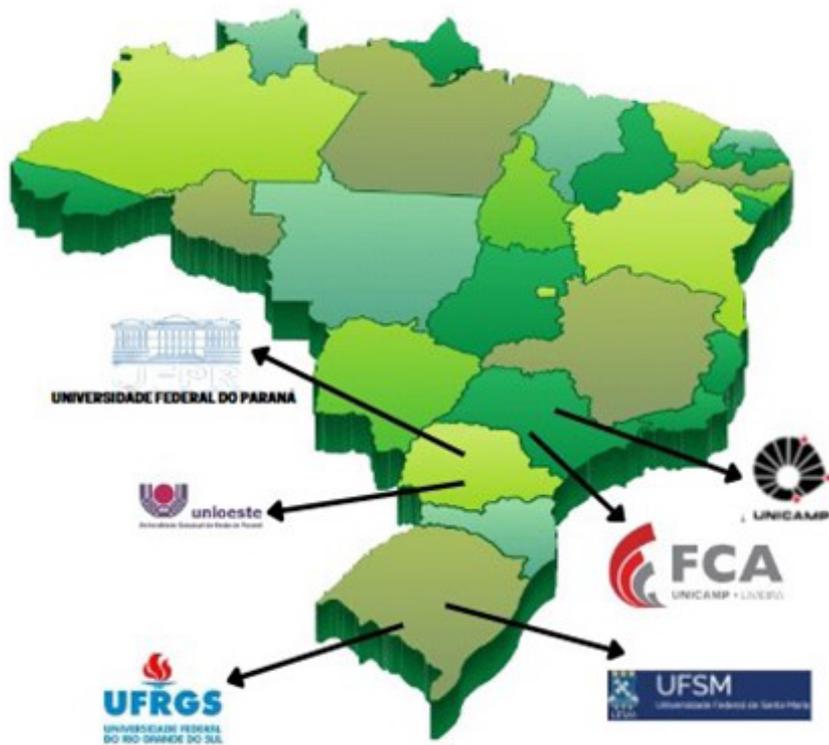
No cenário educacional atual, a saúde mental docente emerge como um tema extremamente atual que afeta diretamente o desempenho e o bem-estar desses profissionais que são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, quando se busca a produção acadêmica nacional, constata-se uma carência de publicações e pesquisas sobre programas que visem melhorar a saúde mental dos educadores.

A ausência de políticas públicas específicas destinadas a esse grupo de profissionais agrava ainda mais a situação. A criação e implementação de estratégias efetivas para apoiar a saúde mental dos professores são vitais para garantir um ambiente de ensino saudável e sustentável.

Diante deste contexto, encontramos sete pesquisas, duas localizadas no estado do Paraná, três em instituições no estado do Rio Grande do Sul e duas desenvolvidas no estado de São Paulo. No entanto, produzimos um mapa do Brasil (Figura 1) para visualizar e problematizar a carência de teses e dissertações relacionadas a programas que enfatizam

a saúde mental dos professores, um indicativo preocupante. Além da insuficiência de publicações acadêmicas, é crucial destacar a carência de políticas públicas voltadas para a saúde mental dos professores no Brasil.

**Figura 1** - Localização das Universidades com pesquisas que articulam políticas públicas com programas que desenvolvam a saúde mental dos professores



Fonte: Autoria própria

Ao observar o mapa, é notório a falta de publicações e políticas públicas relativas à saúde mental dos professores no Brasil, sendo um obstáculo significativo que requer consideração imediata. A construção de um sistema educativo mais eficaz e compassivo, é, inerentemente inseparável do apoio à saúde mental dos indivíduos que moldarão a inteligência das gerações futuras. Neste sentido, o docente é o grande

impactante na sociedade, trazendo ações positivas ou negativas, pois, a forma de lecionar vem embutida de vários sentimentos/emoções que são absorvidos pelos alunos, refletindo na sociedade como um todo.

Destinar recursos para pesquisas e políticas voltadas para esse aspecto crítico não é apenas uma questão de obrigação ética, mas também uma estratégia astuta que visa fortalecer o quadro educacional no Brasil.

Ressalta-se que tais estudos foram realizados nos seguintes programas de pós-graduação: Educação, Educação em Ciências, Políticas Públicas e Gestão Educacional, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com maior incidência na área de educação. No Quadro 2 apresentamos os programas e suas linhas de pesquisa.

**Quadro 2** – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação	Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem	1
Educação	Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e Suas Interfaces	1
Educação	Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa	1
Educação	Educação	1
Educação em Ciências	Políticas Públicas	1
Políticas Públicas e Gestão Educacional	Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Modernidade e Políticas Públicas	1
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>

**Fonte:** Autoria própria

Ao olhar o quadro acima, é visto que possuem o maior campo os programas de pós-graduação em Educação, porém, encontramos poucas pesquisas que vinculam esta preocupação com a saúde mental dos professores, uma vez seguindo esse movimento inclusivo, com políticas públicas com programas educacionais. Hodiernamente, observa-se um número elevado e de forma negativa na saúde mental dos professores, por estes não saberem gerenciar melhor seus sentimentos e o modo de agir com base neles, num mundo onde a educação vai além de transmitir

conhecimento e visa desenvolver cidadãos responsáveis e emocionalmente inteligentes, as ações para serem adotadas no âmbito educacional para melhorar a rotina dos professores e para criar efetivamente condições favoráveis à saúde mental no trabalho, se faz necessária a adoção de algumas práticas e isso tornou-se urgente. O Quadro 3 apresentará as pesquisas após verificação do número, colocando-as em relação à autor, ano, tipo, instituição de origem, título e área do conhecimento.

**Quadro 3** – Pesquisas que articulam políticas públicas com programas que desenvolvam a saúde mental dos professores

	Autor / Ano	Tipo / Instituição	Título	Área do Conhecimento
1	GUTERRES, R. de (2020)	Tese / UFRGS	Professor sem estresse: proposta de bem-estar na rede pública de ensino	Educação em Ciências
2	FERRAZ, V. M. V. (2021)	Tese / UFSM	Narrativas (auto)biográficas com professoras sobre as violências e a educação para a humanização: “Foi um rio que passou em minha vida”	Educação
3	THEODORO, D. L. C. (2022)	Dissertação / UNIOESTE	Ensino remoto e saúde mental de professores: Desafios, possibilidades e limites no contexto da educação superior	Educação
4	ALÉCIO, J. S. (2022)	Dissertação / UFPR	Instabilidade emocional profissional e adoecimento docente nos anos finais do ensino fundamental	Educação
5	SILVA, G. C. da (2021)	Dissertação / UFSM	As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: Desdobramentos na formação de professores	Políticas Públicas e Gestão Educacional
6	CARVALHO, T. C. P. de (2022)	Dissertação / UNICAMP	Professoras do ensino municipal em Limeira – SP: Vivências do trabalho na pandemia (COVID-19) e desdobramentos em saúde mental	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
7	DOLENSKO, A. L. (2023)	Tese / UNICAMP	Gerencialismo, Performatividade e Responsabilização: análise da gestão da Secretaria da Educação de São Paulo na saúde mental dos professores no período de 2015 a 2018	Educação

Fonte: Autoria própria

Questões relacionadas são trazidas neste estudo por meio das pesquisas analisadas, uma discussão sobre como, hodiernamente a saúde mental dos professores em sala de aula - professores doentes mentalmente, com ansiedade, instabilidade emocional, cansaço mental, e exaustão - irão trabalhar as emoções com alunos, conforme determinada

a BNCC, sendo que nem eles próprios estão bem emocionalmente. Essa é uma reflexão que precisa ser aprofundada.

Os objetivos das pesquisas, os objetos de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os principais resultados obtidos são apresentados a seguir.

## **PESQUISAS QUE DISCUTEM POLÍTICAS PÚBLICAS COM PROGRAMAS QUE DESENVOLVAM A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES**

Realizada a pesquisa na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD) no ano 2023, encontramos a existência de 7 pesquisas que vinculam a necessidade de programas que desenvolvam a saúde mental dos professores, através das políticas públicas, de uma forma inclusiva, acolhendo esses profissionais que estão carentes emocionalmente, na busca por uma educação humanizada.

Cabe ressaltar a importância de pesquisas que analisem como estão esses professores nos dias atuais, pois são eles os responsáveis para formar cidadãos conscientes, pensantes e que saibam gerenciar as suas emoções, para não agir compulsivamente.

Diante desse contexto, o que as pesquisas no Brasil apontam sobre as políticas públicas de saúde mental docente?

Usando a pergunta acima como ponto de partida, nos traz uma argumentação de fatos de como está a saúde mental dos professores na atualidade.

Theodoro (2022) analisou as relações entre o ensino remoto, saúde mental e atividades de trabalho dos professores no contexto da educação superior à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Realizou uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, cuja proposta consistiu em expor e debater trabalhos científicos já publicados acerca do sofrimento/adoecimento mental do professor universitário e relacioná-los à Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa envolveu uma revisão de literatura que transcende à dimensão dos pressupostos epistemológicos da Psicolo-

gia Histórico Cultural, adentrando ao estudo de aspectos políticos do Ensino Superior público brasileiro. Teve como embasamento teórico: Vigotski (1930; 2003; 2004; 2006; 2018; 2019; 2021), Zeigarnik (1979), Leontiev (1984; 2004), Martins (2004; 2010; 2011; 2019; 2020), Pino (2005), González Rey (2011; 2016) e outros. Com base nos resultados, concluiu-se que o ensino remoto, embora tenha contribuído para o desenvolvimento de alguns processos de trabalho do professor, resultou em relações de ensino e de trabalho ainda mais precarizadas e em um maior índice de sofrimento psíquico, quando comparado ao período anterior à pandemia da covid-19. Tais achados são atravessados por um contexto educacional a serviço do capital, em função dos interesses de mercado e em detrimento da qualidade de seus processos.

Ferraz (2021) teve como objetivo compreender como as memórias ressignificadas e as experiências de vida, por meio das narrativas (auto)biográficas de quatro professoras que viveram situações de violências em seus percursos pessoais, escolares, de formação docente e de atuação profissional, podem contribuir com o (re)pensar sobre a construção de uma Educação Humanizadora. O referencial metodológico pautou-se em: Abrahão (2003; 2005), Josso (2007; 2010a; 2010b; 2012; 2016), Bolívar (2002), Ricoeur (1991; 1994; 1995; 2006a; 2007), entre outros. O referencial teórico pautou-se em: Abramovay (2005), Galtung (2005), Candau (2000), Oliveira (2012), Dalla Corte (2017), Cunha (2019), Chauí (1999; 2011; 2017), Benjamin (2013); Arendt (1994); Adorno (1995); Charlot (2002; 2020); Freire (1979a; 1979b; 1989; 1991; 1997; 2000a; 2000b; 2007); Henz e Toniolo (2015); Abrahão, Cunha e Bôas (2018), entre outros. O percurso metodológico foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, no campo das Pesquisas Narrativas pelo método (auto)biográfico e da investigação biográfico-narrativa. Os instrumentos de construção de conhecimento foram as narrativas (auto)biográficas orais, a partir das entrevistas narrativas (auto)biográficas; e as escritas, por meio das cartas narrativas (auto)biográficas. A construção da análise narrativa interpretativa-compreensiva das narrativas (auto)biográficas a partir de dois percursos: o primeiro reconstruindo por meio das memó-

rias ressignificadas as histórias de vida de professoras e a identificação de pontos de confluências, e, o segundo a composição de uma trama narrativa conectando os pontos de confluências pelo leito das violências em prol da Educação Humanizadora. Os resultados que autora encontrou a partir das narrativas (auto)biográficas das “colaboradoras coautoras”, concluiu-se que as violências impactam negativamente o sentir, o aprender, a saúde física e mental, a autoimagem do si-mesmo e a sua relação com o “outro em nós”. O “ser-como-mundo” que sofre violências pode apresentar dificuldades socioemocionais e atencional comprometendo a sua aprendizagem. O não-aprender é uma violação ao seu direito à Educação e à aprendizagem. O que denuncia uma contradição escolar frente às violências em que os próprios condicionantes educativos produzem violências. A implementação de uma Educação Humanizadora está entrelaçada à constituição e à implementação qualitativa de Políticas Públicas Sociais como a Educação que visa diminuir as múltiplas formas de desigualdades como socioeconômicas, educacionais e de riscos de violências.

Guterres (2020) objetivou verificar os níveis de saúde física e mental de professores do Ensino Básico – Anos Finais da Rede Pública – e a consequente influência de um programa de bem estar na promoção da saúde, teve suporte teórico Freud, Jesus e Bardin (2010), Engers, Lakatos e Marconi (2008), Bogdan e Biklen e entre outros. A pesquisa ocorreu entre os anos 2016 a 2020 e apresenta caráter quanti-qualitativo, utiliza-se da pesquisa descritiva, de caráter quanti-qualitativo como metodologia geral da tese, com vistas a interligar conhecimentos e a ação, a partir de informações sobre situações reais, e, como método optou por utilizar a Análise Descritiva e a Análise de Conteúdo. Os resultados gerais da tese foram estruturados em quatro artigos. Esta Tese, além dos resultados gerais apresentados, permitiu concluir que é urgente a implantação de políticas educacionais que levem em conta a saúde física e psíquica dos docentes e promova ações que possam prevenir a ocorrência desses desajustes, bem como remediá-los, mediante o oferecimento de atendimento psicológico a esses profissionais. É inadmissível que a sociedade

continue a ver o professor como alguém que não apresenta problemas de ordem psíquica; um ser capaz de ensinar e aprender nesses tempos de rápidas e constantes mudanças, sem a proposição de condições adequadas para o desenvolvimento do seu exercício profissional. Acredita-se que é possível pensar na promoção de uma saúde docente de uma forma mais objetiva e efetiva, onde haja um olhar de cuidado para com estes profissionais da educação que tanto fazem a diferença em uma sociedade cada vez mais complexa e diversa. Ações simples como atividades físicas no ambiente de trabalho, prática de atividades de alongamento, relaxamento, meditação, rodas de conversas e dinâmicas de grupo, podem auxiliar na busca da espiritualidade e do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

Silva (2021) abordou sobre o que diz as políticas curriculares, a BNCC, as competências socioemocionais, e teve por objetivo investigar a proposta de formação de professores da rede pública municipal de Santa Maria, RS. O referencial teórico foi organizado com base em autores como: Bisquerra (2000), Burgos (2015), Damásio (2004), Freire (1987), Freitas (2018), Goleman (1998), Lück (2002), Minayo (2009), Morin (2011), Rios (2008), Sacristán (2013). A metodologia constituiu-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada com a equipe do setor pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Santa Maria. Os resultados encontrados no decorrer da pesquisa evidenciam que as políticas públicas educacionais precisam ser repensadas e discutidas a partir da óptica do educador, dessa forma, sinaliza-se a importância em contemplar as competências socioemocionais como promotoras de saúde emocional na formação de professores, porém, é necessário cautela, em relação a possíveis interferências de instituições privadas (lógica neoliberalista), para lutar contra a mercantilização da escola pública. Sobre a formação envolvendo as competências socioemocionais relacionadas a BNCC, mesmo não havendo uma proposta sistematizada, existem ações pontuais que sinalizam preocupação neste sentido.

Carvalho (2022) notou que as condições de trabalho em um contexto de exploração e precarização podem gerar impacto na saúde, destacando também o cenário da pandemia acarretando no aumento do uso de mídias digitais na comunicação em contexto escolar. A pesquisa teve por objetivo abordar o trabalho e as vivências dos docentes no contexto escolar da rede municipal de ensino da cidade de Limeira - SP, considerando os desdobramentos destas questões na saúde mental. Tratou-se de pesquisa qualitativa, caracterizada pela valorização de estudos interdisciplinares, considerando as experiências de vida das trabalhadoras. Portanto, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 16 participantes e os dados e as narrativas tratadas por meio de Análise Temática. Fundamentou-se em autores no campo da ergonomia da atividade, sociologia crítica e psicodinâmica do trabalho. Tratou-se de pesquisa qualitativa, caracterizada pela valorização de estudos interdisciplinares, considerando as experiências de vida das trabalhadoras. Portanto, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 16 participantes e os dados e as narrativas tratadas por meio de Análise Temática. Os principais resultados foram: intensificação na comunicação no trabalho, repercussão emocional em função dos novos modos de trabalhar na pandemia e tendência a individualização das questões de saúde física mental destas professoras.

Alécio (2022) buscou identificar os motivos que desencadeiam a instabilidade emocional profissional e o adoecimento docente em diferentes realidades vivenciadas por oito docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, de quatro escolas privadas confessionais, pertencentes a uma mesma rede de ensino na cidade de Curitiba – PR, a dissertação objetiva a compreensão das causas da instabilidade emocional profissional e o adoecimento docente na atuação nos anos finais do Ensino Fundamental; os aportes teóricos da presente dissertação têm como base, a bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996; 2011); o paradigma do pensamento complexo e os saberes necessários para a prática educativa (Morin, 2001; 2003; 2007; 2015; 2020); mal-estar docente/adoecimento (Esteves, 1999); a precarização do trabalho docente (Xavier; Asinelli-luz, 2018); a formação de pro-

fessores e o trabalho pedagógico (Freire, 1999; Nóvoa, 2002, 2020); a realidade específica da pesquisa quantitativa (Minayo, 2011); os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), entre outros que foram utilizados para embasar as discussões e reflexões deste trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, que traz à tona um nível de realidade muito específico, com questões particulares, com um universo de significados próprios, constituindo numa realidade social particular que nos parece cientificamente adequada para sua análise a partir de Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013). Dessa forma, as seguintes etapas foram realizadas: questionário on-line: 1ª fase - refere-se aos dados de caracterização dos participantes; entrevistas semiestruturadas remotas: 2º fase - refere-se a questões relacionadas à temática da pesquisa: instabilidade emocional profissional e o adoecimento docente nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora encontrou os seguintes resultados: enquanto profissional da educação, faz-se necessária a permanente busca por políticas públicas que direcionem investimentos e planejamentos de intervenções eficazes voltadas à prevenção da saúde mental, emocional e física dos docentes, alcançando tanto os docentes com transtornos clinicamente diagnosticados, bem como aqueles que apresentam evidências e requerem intervenção e/ou um olhar mais atento às suas emoções ou dores.

Dolencsko (2023) teve como questionamento, como o gerencialismo, a performatividade e a responsabilização sob o trabalho docente são identificados na reforma educacional paulista no período de 2015 a 2018, em especial no Programa Gestão em Foco no Método de Melhoria de Resultados - MMR? A presente pesquisa objetivou analisar o Programa Gestão em Foco responsável por implantar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o Método Melhoria de Resultados – MMR, em parceria com a empresa Falconi Educação, identificando os elementos gerencialistas e performadores que responsabilizam as(os) professoras(es) dos resultados educacionais. Como referencial de análise foram adotadas as contribuições de Michel Foucault, bem como a Teoria da Atuação Política desenvolvida por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun,

em 2016. O recorte cronológico de 2015 a 2018 se justifica em função das mudanças de gestão ocorridas na Secretaria da Educação, envolvendo o processo de implantação do MMR e os seus impactos educacionais e na categoria docente. Esta pesquisa identificou a presença destes elementos revelando os impactos das condições de trabalho docente e os movimentos que levaram às constantes reestruturações do trabalho, aos desgastes, afastamento e muitas vezes à exoneração ou aposentadoria compulsória. As análises possibilitaram concluir que os fatores de sobrecarga destroem os profissionais da educação, reduzem as relações humanas a efeitos de classificação e controle perversos diante de uma sociedade capitalista global e neoliberal. O sistema educacional paulista possui contornos difusos, pois se questiona como as condições precárias de trabalho docente e o adoecimento não são discutidos e transformados em políticas no âmbito da gestão, tão pouco são debatidas as patologias que permeiam as atividades docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordagem realizada nas pesquisas desse estudo, evidenciou-se a falta de políticas públicas específicas para a saúde mental dos professores no Brasil, trazendo uma reflexão a esta profissão que é fundamental no desenvolvimento da sociedade. É um tema essencial, pois a saúde mental dos professores impacta diretamente no desempenho escolar e no bem estar dos alunos, sendo que a falta de programas agrava ainda mais a situação.

O levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) revelam a falta de publicações acadêmicas com essa temática, mostrando a extrema necessidade de políticas e estudos nessa área, sendo que os professores estão exaustos, com instabilidade emocional, ansiedade e doentes emocionalmente. Entretanto, professores emocionalmente equilibrados, são a base para tornar os alunos, futuros cidadãos emocionalmente saudáveis. Para melhorar a educação no Bra-

sil, é importante dedicar recursos à pesquisa e implementação de políticas públicas que visem especificamente o bem-estar mental dos professores.

Esta abordagem não só se alinha com considerações éticas, mas também representa uma iniciativa estratégica para reforçar o sistema educativo nacional. Para ensinar com eficácia conteúdos relacionados às emoções e habilidades emocionais, é fundamental que a formação de professores em inteligência emocional comece durante a formação universitária, alinhando-se aos requisitos definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). A fim de cultivar indivíduos emocionalmente resilientes e preparados para enfrentar os obstáculos da vida, é crucial que a educação emocional seja perfeitamente integrada no percurso educativo, desde a Educação Infantil até os anos finais.

O estudo concluiu que, para navegar eficazmente nas exigências da sua profissão e promover um ambiente de confiança e otimismo para os alunos, os professores devem cultivar a autoconsciência e melhorar suas competências emocionais. A urgência reside na necessidade de conceber estratégias práticas que possam melhorar as rotinas dos professores e estabelecer condições de trabalho propícias ao bem-estar mental. O processo de educação envolve vários intervenientes, tais como governos, instituições educativas e professores, todos os quais têm os seus próprios papéis a cumprir. É primordial conceber urgentemente abordagens eficazes para melhorar as práticas diárias dos professores e estabelecer circunstâncias favoráveis ao seu bem-estar mental.

É evidente, nas pesquisas apresentadas, a necessidade de abordar a saúde mental dos professores de maneira mais abrangente e inclusiva, por meio de implementação de políticas públicas e programas educacionais. De forma geral, podemos afirmar, a partir dessa revisão bibliográfica, a falta de estudos e publicações acerca de políticas públicas específicas a saúde mental dos professores, com programas de inclusão a esses profissionais doentes emocionalmente. Assim, será possível traçar estratégias educativas que contemplem a saúde mental a favor dos professores e sejam mais eficazes durante a formação docente. Priorizar a promoção

da saúde mental dos professores não só traz benefícios individualmente, mas também promove um ambiente educacional mais saudável e cultiva indivíduos emocionalmente inteligentes. Esta preocupação deve ter prioridade máxima para a melhoria da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALÉCIO, J. S. **Instabilidade Emocional Profissional e Adoecimento Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Araci Asinelli-Luz. 2022. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas**: Aspectos da Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2000.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Lei nº 4.275, de 24 de maio de 2019**. Dispõe sobre a criação do Programa Abraço ao Servidor”, institui sua Equipe Técnica, e dá outras providências.” Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/2019/428/4275/lei-ordinaria-n-4275-2019-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-abraco-ao-servidor-institui-sua-equipe-tecnica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogia de las emociones**. Espanha: Editorial Síntesis, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8745cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Datasus. **F40-F48 Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o “stress” e transtornos somatoformes**. Brasília: Datasus, 2008a. Disponível em: [http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f40\\_f48.htm](http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f40_f48.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CARVALHO, T. C. P. D. **Professoras do ensino municipal em Limeira – SP**: Vivências do trabalho na pandemia (COVID-19) e desdobramentos em saúde mental. Orientadora: Sandra Francisca Bezerra Gemma. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2022.

- COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Metodologia da Pesquisa: perguntas e respostas**. Rio de Janeiro: DoAutor, 2019.
- DOLENSKO, A. L. **Gerencialismo, Performatividade e Responsabilização: análise da gestão da Secretaria da Educação de São Paulo na saúde mental dos professores no período de 2015 a 2018**. Orientadora: Débora Cristina Jeffrey. 2023. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2023.
- FERRAZ, V. M. V. **Narrativas (auto)biográficas com professoras sobre as violências e a educação para a humanização: “Foi um rio que passou em minha vida”**. Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi. 2021. 628 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- FONSECA, V. da; Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica. **Revista pedagógica**, São Paulo, v. 33, n. 102, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2008.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- GUTERRES, R. D. **Professor sem estresse: proposta de bem-estar na rede pública de ensino**. Orientador: José Claudio Del Pino. 2020. 152 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- PIRES, J. C. D. S.; MACÊDO, K. B.; Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-104. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100005>
- RODRIGUES, M. **Educação emocional positiva**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.
- SAGITÁRIO, M. T.; COELHO, P. M. F. A inteligência emocional nas práticas educativas: uma abordagem sobre educação emocional e sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. **Cadernos de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 40, p. 1-21, jan./jun. 2021.
- SILVA, G. C. da. **As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: Desdobramentos na formação de professores**. Orientadora: Débora Ortiz de Leão. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.
- SILVA, J. A. R. O. **A saúde do trabalhador como um direito humano**. São Paulo: LTR, 2008.
- SILVA, S. L. de A.; ARAÚJO, E. S.; DUTRA, M. da C. F. da S. G. O uso da inteligência emocional na docência: reflexões sobre o trabalho e a saúde mental do professor na atualidade. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, VII., 2020, Maceió. Anais eletrônicos* [...]. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA18\\_I D6195\\_01092020213550.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_I D6195_01092020213550.pdf). Acesso em: 2 fev. 2023.

THEODORO, D. L. C. **Ensino remoto e saúde mental de professores:** Desafios, possibilidades e limites no contexto da educação superior. Orientadora: Elisabeth Rossetto. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

# A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO ANUAL PARA A BOA EXECUÇÃO DO RECURSO DO PDDE

Antônio Nascimento da Silva<sup>5</sup>  
Jailton de Souza Lira<sup>6</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo discute a importância do planejamento financeiro anual do recurso proveniente do PDDE Básico, e considera uma política de investimento na educação básica. As considerações partem dos possíveis conflitos que existem entre o que a escola consegue adquirir como materiais para uso durante o ano letivo, e o que requer enquanto contrapartida a Prefeitura ou a Secretaria de educação.

Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) surgiu com a finalidade de prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, criando alicerce para a prática de uma gestão democrática. O referido recurso é uma política de descentralização financeira, fazendo parte do conjunto de políticas que atendem ao financiamento da educação básica. A investidura de recurso direto a escola é gerido pelo conselho escolar, oportuniza a sementeira do processo democrático na escola.

Quando pensamos em gestão democrática, é necessário pensar um todo da escola, por ser um processo que vai se construindo gradualmente, e com a colaboração de toda comunidade escolar. Neste sentido, é preciso entender que as finanças fazem parte do todo da gestão, pois, de modo particular, é o meio pelo qual as ações são executadas.

---

<sup>5</sup> Mestrando em Educação (UFAL). CV: <https://lattes.cnpq.br/5757560170757471>

<sup>6</sup> Doutor em Educação (UFPB). Professor (UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/6802352389342090>

O financiamento necessário para uma educação de qualidade excede os recursos fornecidos através do PDDE, necessitando de compensação financeira por parte da Secretaria de educação ou do gestor municipal. Portanto, as escolas que planejam, sabem o que precisam e o que podem pagar. O planejamento financeiro anual evita conflitos com a prefeitura ou com a secretaria de educação por necessidades materiais não atendidas.

Durante a década de 1990, houve um aumento na importância das políticas focadas na gestão democrática, particularmente no domínio do financiamento da educação. Essas políticas foram adotadas como parte da ideologia do governo. No entanto, três décadas mais tarde, tanto a gestão democrática como o financiamento enfrentam desafios em procedimentos, planejamento, execução e recursos inadequados.

A pesquisa e consequente implantação do planejamento financeiro anual, foi realizada entre 25 gestores e presidentes das Unidades Executoras existentes na cidade de São Luís do Quitunde, realizada em duas etapas. A primeira fase começou em 2018 e exigia que os diretores enviassem à secretaria de educação registros das prioridades que o recurso abarcava.

A segunda etapa se deu em 2021, quando a SEMED percebeu estar havendo um conflito, entre o que as escolas compravam, e o que requeriam da Secretaria de educação. Passou, assim, a exigir que cada gestor elaborasse um Plano Financeiro Anual, descrevendo os materiais necessários à boa execução da escola durante todo o ano.

O ponto importante a destacar neste estudo é que a ideia de planejamento financeiro anual envolve outros processos como: seleção de prioridades, relatório financeiro, emissão de parecer dos materiais adquiridos e não adquiridos. A proposta foi basicamente melhorar a relação entre as escolas e a SEMED, no tocante a execução de recursos, e a solicitação da contrapartida financeira e, dessa forma, exercitar uma gestão democrática financeira.

Esta ação, feita em parceria com as escolas de São Luís do Quitunde, buscou aplicar o plano financeiro anual criado pelos gestores em conjunto com o conselho escolar e enviado à secretaria municipal de

educação. Este plano possibilita a melhora no desempenho da equipe gestora escolar e possíveis ajustes financeiros.

## **PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) COMO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Os detalhes contidos neste estudo, surgiram a partir das discussões junto aos diretores das escolas municipais em São Luís do Quitunde. Antes de conceber a importância do planejamento financeiro, houve estudo sobre o PDDE e suas atribuições, além da exigência com a prestação de contas. Para tal foi estudado a legislação pertinente ao PDDE Básico e suas ações agregadas, com fundamento nas legislações vigentes e constitucionais.

A constituição de 1998 e em consequência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, contribuíram de forma eminente para a discussão acerca da gestão democrática e a descentralização pedagógica e financeira. Em seu artigo 15 a LDB reza que os sistemas de ensino devem assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. O referido capítulo prima pela busca da qualidade de ensino através de uma política gerida pelos próprios gestores junto à comunidade escolar.

Em maio de 2023, o PDDE atingiu 28 anos de existência. O programa foi criado em 1995 por meio da resolução FNDE nº 12, que o chamava de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. A sigla “PDDE” foi regulamentada em 1998 com a Medida provisória nº 1.784; as ações integradas como Educação conectada, tempo de aprender, PDDE Acessibilidade, Sala de recursos, campo e água passaram a fazer parte da legislação vigente a partir de 2021, como ações integradas.

A regulamentação atual do PDDE e suas ações integradas estão delineadas na Resolução FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. O capítulo 2 desta resolução define o programa e seus beneficiários,

enquanto o artigo 2º especifica sua natureza complementar e identifica as escolas elegíveis para receber os recursos alocados.

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, as escolas de educação especial qualificadas como beneficiárias de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

As características adicionais fornecidas no artigo 2º da Resolução nº 16/2021 proporcionam uma compreensão dos objetivos de financiamento. Ou seja, o programa PDDE é uma base financeira para a educação básica compensando a organização e fornecimento de materiais para garantir uma educação de qualidade. É notório que ao longo dos 28 anos de existência, o PDDE proporcionou recursos adicionais e garantiu às escolas, ainda que em pequena escala, os materiais necessários ao funcionamento do processo de ensino aprendizagem.

O artigo 4º do capítulo III fala sobre como os recursos do PDDE Básico podem ser usados legalmente, tanto para custeio quanto para materiais permanentes, e destaca que isso é um complemento ao financiamento da educação. A concepção de custeio e capital define a hipótese de investimento em atividades pedagógicas e melhorias a estrutura.

Art. 4º Os recursos do PDDE e Ações Integradas destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia

do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados: I – na aquisição de material permanente; II – na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar; III – na aquisição de material de consumo; IV – na avaliação de aprendizagem; V – na implementação de projeto pedagógico; e VI – no desenvolvimento de atividades educacionais.

O artigo 4º acima regula as condições e os meios pelos quais os recursos devem ser utilizados. O propósito de melhorar a infraestrutura física e educacional determina a organização e manutenção do ambiente escolar. Escusado dizer que o PDDE é uma política de financiamento da educação básica e, com políticas como o FUNDEB, completa o ambiente financeiro que deveria satisfazer todas as necessidades de uma educação de qualidade.

O Programa Dinheiro Direto na Escola, segue a regra do FUNDEB, os recursos são transferidos conforme o número de alunos. Tal regra tem causado grandes embates, pois a realidade financeira que custeie bem a educação, nem sempre condiz com o quantitativo de alunos. Estudar o PDDE como política de financiamento da educação permite-nos compreender detalhadamente os processos de gestão democrática e reconhecer a importância deste recurso para as escolas, tornando essencial o planejamento para uma boa execução.

## **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO**

A percepção da importância em planejar a utilização dos recursos do PDDE foi sendo construído dentro dos estudos mensais e das avaliações feitas a partir das prestações de contas dos anos já executados. Cada escola vai notando algumas falhas, compras de materiais repetitivos,

e muita cobrança a secretaria de educação alavancou ser fundamental planejar.

Para fundamentar este trabalho, serviu de base teórica, no primeiro momento, estudo com autores como: Danilo Gandin, José Eustáquio Romão, Victor Henrique Paro e Marcolino Sampaio dos Santos. É importante frisar que, nesse momento, as escolas realizavam apenas a escolha das prioridades, na utilização dos recursos do PDDE, como exige as normas que regem o programa.

As diretrizes para a implantação do planejamento dos recursos PDDE enfatizam a importância do planejamento. O plano está relacionado com a visão e intenções do gestor para a escola e depende, entre outras coisas, dos cuidados e recursos que a escola recebe. Para Gandin (1999, p. 32), o planejamento deve ser elaborado de forma participativa. Através de processo democrático, a participação deve tornar-se uma dinâmica natural e não um requisito intrusivo. Para o autor, a criatividade e a flexibilidade são ferramentas necessárias para desenvolver um planejamento adaptado à realidade da escola.

É impossível pensar o financeiro da escola sem planejamento, e está ligado às ações, metas e atividades que a escola pretende realizar durante o ano letivo. Percebe-se que o planejamento pedagógico enseja o planejamento financeiro, pois, a escola precisa ter claro, o quanto ela tem para gastar e o quanto ainda vai precisar para executar as atividades contidas em seu plano pedagógico.

O conselho escolar, ou a Unidade Executora, assume um papel fundamental no planejamento e execução dos recursos, tendo em vista permitir que as mais diversas camadas da comunidade escolar participem opinando acerca das necessidades da escola. Segundo Romão (1997, p. 26), a participação popular nos conselhos escolares quebra a hegemonia e faz da escola um processo verdadeiramente democrático. Victor Paro (1992, p. 184) completa a ideia de Romão, afirmando que as grandes dificuldades da gestão democrática estão relacionadas

com a desconfiança das pessoas em relação aos interesses imediatos e ao alcance de objetivos maiores.

A exigência legal dos membros do conselho escolar serem professores, alunos, pais de alunos, demais servidores e membros da comunidade local, não deve ser ignorada pelos gestores da escola. A configuração ideal de um planejamento financeiro, se faz justamente com a diversidade de membros no conselho escolar, pois cada membro pertencendo a uma área educacional diferente, irá representar e expor a necessidade de cada setor.

Segundo Santos (2015, p. 88), o conselho escolar é parte fundamental para uma gestão democrática e garante que todos os membros da comunidade escolar participem no planejamento e na tomada de decisões. O conselho tem competências legais que melhoram a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A participação direta no cotidiano da escola proporciona criar um espaço democrático.

Nota-se que a qualidade do ensino, ou oferta do direito à educação possui uma linha tênue entre a gestão e o financiamento que lhe é empregado. Tendo em vista que a qualidade do ensino responde às condições de infraestrutura e materiais necessários a prática do ensino. O PDDE neste caso representa o sonho de democracia na escola e sua execução permite ao gestor uma independência mesmo que mínima no processo ensino aprendizagem.

No segundo momento, abrangia-se a ideia de planejamento, percebendo-se que escolher prioridades gerava um conflito, o que consigo comprar como prioritário, não dar para suprir nem o primeiro semestre na escola. Assim, foram estudados autores como: Ediane A C Cesário, Raquel A Tepedino, Fernando Neves e Thereza Adrião, Vera Peroni.

Conforme Cesário, Tepedino e Neves (2019, p. 4), o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira suplementar, que deve ser gerida pela escola junto ao seu conselho, no intuito de responder as necessidades do cotidiano escolar, e assim, deve definir um projeto de cidadania e atribuir uma finalidade à escola, que sua execução passa por um eficiente planejamento.

Segundo Adrião e Peroni (2007), há dois aspectos positivos nas escolas que recebem PDDE. Primeiro, o dinheiro vai diretamente para as escolas, dando aos gestores a liberdade de definir prioridades e planejar a sua utilização. O segundo aspecto diz respeito a melhorias na manutenção, equipamentos e funcionalidade das escolas. Estes aspectos são para a gestão democrática uma linha a ser aprimorada através do planejamento.

Conforme a resolução atual (FNDE nº 15/2021), em seu artigo 2º, o PDDE busca melhorias na infraestrutura física e educacional, além de tentar promover a independência financeira da escola. Sua política de incentivo pressupõe o exercício dos direitos de cidadania por toda comunidade participando do controle social.

O Artigo 6º, inciso IV, da referida resolução, imprime as funções dos grupos, ou instituições que possuem responsabilidade com a execução dos recursos. Neste quesito o conselho escolar tem a função de adotar os procedimentos estabelecidos nesta resolução, mantendo os comprovantes das despesas.

As discussões sobre a importância do planejamento conseguiram mudar o comportamento de tomada de decisão em algumas escolas. O conselho passou a participar da tomada de decisões, esclarecendo os valores da escola e buscando sugestões sobre sua utilização.

## **MODELO DE PLANEJAMENTO**

Ao reconhecerem a necessidade de alocação adequada de recursos em todas as atividades e metas da escola, os gestores colaboraram para a construção de um modelo de Planejamento. Tornou-se evidente que uma política de financiamento, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), baseada exclusivamente nas prioridades que o recurso consegue abarcar, imporia limitações a um desenvolvimento pleno.

A resolução nº 15/2021 em seu artigo 19, inciso I, prevê que a aquisição de materiais ou contratação de serviços deve ser realizada através da seleção de prioridades. Neste sentido, reconhece que o valor

depositado é insignificante e que é impossível a escola analisar tudo o que satisfaz uma educação de qualidade.

Com base no artigo 16, do Estatuto Social do conselho escolar, casando com a resolução do PDDE, pode-se chegar a uma possível solução, e melhor forma de execução dos recursos. O referido artigo determina que é função do Diretor do Conselho, elaborar uma programação anual junto ao plano de aplicação dos recursos do conselho escolar.

Conforme o estudo ia se aprofundando, foi percebendo a necessidade de se construir um modelo de planejamento, que pudesse de modo didático dar um norte aos conselhos escolares. Esse modelo ocorreu como um passo a passo, até chegar um dia que o conselho escolar não necessita mais utilizar o modelo porque já conseguiu discutir as necessidades da escola de maneira plural.

As escolas passaram a se reunir com seus representantes em janeiro de cada ano para desenvolver um plano financeiro anual e submetê-lo a análise pela secretaria de educação. Após a análise a Secretaria dá feedback positivo para ajustes ou implementação.

A primeira etapa se deu na necessidade da escola perceber a importância do conselho, e principalmente que não deve fazer nada sem consultar o referido conselho. Este passo é justamente a escola preencher como dados de identificação como constam na imagem abaixo:

#### **I-IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

<b>UNIDADE EXECUTORA.</b>	
<b>CNPJ:</b>	
<b>PRÉSIDENTE:</b>	
<b>TESOUREIRO (A)</b>	
<b>SECRETARIO:</b>	
<b>CONSELHO FISCAL:</b>	
<b>CONS. DELIBERATIVO:</b>	

Os encontros que ocorrerão junto aos diretores se percebeu que muitas escolas não lembravam quem eram os membros que compunham o conselho. A ideia é promover um sentido de participação através da nomeação de membros, e assim, atribuir-lhes funções de aconselhamento, supervisão e aprovação.

A segunda etapa no quadro recurso visa compreender os valores disponíveis em conta bancária. A intenção é descrever os valores e compreender ao que compete cada valor. A escola deve preencher se há recursos remanescentes, se há juros de investimento e quanto irá receber no ano em exercício. Essa compreensão detalhada dos recursos permite que a escola vislumbre quais ações ou atividades contidas no planejamento pedagógico conseguirão arcar.

## II-RECURSO

PREVISÃO DE RECURSO					
RECURSO ATUAL		RECURSO REMANESCENTE		JUROS	
CUSTEIO	CAPITAL	CUSTEIO	CAPITAL	CUSTEIO	CAPITAL

A terceira etapa é descrever os materiais necessários a serem utilizados durante todo ano na escola. Essa descrição precisa ser detalhada por área e por profissionais dessas áreas, com o intuito de se perceber o que necessita de modo geral e durante o ano para o bom funcionamento da escola. Cada material descrito deve está ligado a uma atividade que a equipe gestora anteriormente pontuou em seu planejamento pedagógico.

## III-DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS POR ÁREA

### III-I-ÁREA PEDAGOGICA

PROFESSOR			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

ALUNO			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

PROJETOS			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

Conforme as imagens acima, a primeira área a ser pensada no planejamento é a pedagógica. Isso não significa que seja a melhor área, mas, como é a responsável pelo planejamento do ano letivo, esse plano necessita estar atrelado ao plano financeiro. É preciso entender que o plano financeiro só se justifica se estiver embasado ao pedagógico.

Na área pedagógica, precisamos pensar em dois atores: os alunos e os professores, além dos projetos e atividades que envolvem esses atores. Os professores precisam de materiais para suas aulas, mas só eles sabem o que são. É uma grande injustiça as escolas não fornecerem esses materiais e permitirem que os professores os comprem. Os alunos precisam de materiais específicos que os professores podem dizer, mas envolvê-los no planejamento facilita o processo democrático que se almeja construir.

A segunda área a se pensar no planejamento financeiro é a administrativa. Conforme imagens abaixo, esta área possui três setores: direção, limpeza e cozinha, além do que prevê a resolução nº 16/2021 a possibilidade de pequenos reparos.

### III.2-ÁREA ADMINISTRATIVA

DIREÇÃO			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

LIMPEZA			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

COZINHA			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

PEQUENOS REPAROS			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		TIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

As áreas de gestão, limpeza e cozinha podem estar associadas à função do Diretor. No entanto, a criação deste modelo de planejamento requer a participação de todos os profissionais das diversas áreas ou setores, relevantes para refletir as reais necessidades, além de dar vida ao planejamento financeiro.

A terceira área denominada neste trabalho como sistema, compreende toda atuação que precise de registros, acompanhamento e emissão de documentos. É todo processo que necessita do auxílio de máquinas e tecnologia para funcionar bem. Nesta área, conforme imagem

abaixo, foram denominadas duas apenas, devido à realidade das escolas que participaram da construção deste estudo.

### III.III-ÁREA DE SISTEMAS

AGENTE ADMINISTRATIVO/SECRETARIA			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

BIBLIOTECAS/SALA DE RECURSOS			
ITEM	NATUREZA DA DESPESA		QUANTIDADE
	CUSTEIO	CAPITAL	

Na área de sistema, setores como agentes administrativos, secretária escolar, servidores de bibliotecas e salas de recursos, são fundamentais para participarem do planejamento. Os primeiros porque possuem a noção da organização dos documentos que a escola precisa emitir; os segundos por que possuem a ideia da manutenção necessária dos equipamentos que a escola possui.

A quarta etapa do planejamento financeiro é o pensar a execução que deve ser de modo lógico e concatenado, conforme imagem abaixo:

### IV-EXECUÇÃO

DESCRIÇÃO			
IDENTIFICAÇÃO:	ÁREA	INDICADOR FÍSICO	
JUSTIFICATIVA		UNIDADE	QUANTIDADE

O planejamento financeiro precisa ser bem justificado: o que vou comprar? Porque vou comprar? Quanto vou comprar? De qual área vou comprar? A escola só consegue responder estas perguntas, se manter uma rotina de planejamento e conseguir incentivar que todos os membros de cada setor da escola estejam ativamente planejando.

Dentro da quarta etapa à execução, existem duas subetapas: primeiro cronograma de desembolso e segundo contrapartida. No cronograma de desembolso a escola precisa ter ciência do período em que terá

recursos, e daí determinar como irá utilizar se mensal, bimestral ou semestral. Na contrapartida, a escola tendo ciência da parte do planejamento que não conseguirá arcar, irá por meio de ofício e parecer conclusivo do seu planejamento pleitear junto à secretaria de educação o que lhe falta.

#### IV. I- CRONOGRAMA DO DESEMBOLSO

AREA	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho
AREA	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro

#### IV. II- CONTRAPARTIDA

AREA	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho
AREA	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro

Na imagem acima descreve que tanto o desembolso, como a contrapartida precisam estar claros, ao menos nos meses em que possivelmente ocorrerá. Como base, ou modelo, as escolas seguem um planejamento que deve pensar nas áreas como: pedagógica, que engloba professor, aluno, projetos. Administrativa, que engloba Direção, limpeza, cozinha, secretaria, pequenos reparos. Sistema, que engloba diário online, geração de documentos.

A execução assume um ponto específico no planejamento, pois as escolas devem ater-se a justificar os materiais que vão comprar fazendo ligação a alguma funcionalidade da escola, determinando um cronograma de desembolso. Após a execução as escolhas elaboram um relatório dos materiais que conseguiu comprar, protocolando junto à secretaria de educação, as necessidades que o recurso não abarcou.

Para consolidar as ideias de planejamento e gestão democrática, ao final de cada ano, as escolas, junto a Secretaria de educação, realizam avaliação da execução do plano financeiro. Em meio à avaliação é fomentado que cada planejamento seja pensado numa estrutura global, pois cada área, setor pertencente à escola possui necessidades, que o recurso deve tentar suprir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, reconhece-se a importância dos recursos do PDDE para as escolas, ainda que de forma complementar. Porque os recursos do PDDE não só ajudam a implementar ideias de gestão democrática, mas também permitem que os gestores utilizem dentro das necessidades da escola.

Esta iniciativa reconhece que, tal como outros colaboradores sabem o que precisam para desempenhar bem suas funções, apenas os professores sabem o que precisam para ensinar melhor. O objetivo deste estudo foi incentivar os gestores a planejarem em conjunto.

No desenvolvimento deste trabalho, se percebeu que as maiores dificuldades das escolas estão na falta de recursos para o seu bom funcionamento, além da falta adequada de planejamento para o pouco recurso que venha adquirir. Ao ter pouco recurso e este ser mal-executado por falta de planejamento, gera um conflito, pois a escola acaba não sabendo justificar como usou o recurso que possuía.

A gestão escolar assume um caráter democrático quando cada um assume o seu papel e busca soluções para os desafios que surgem no dia a dia. É importante aprender a reconhecer as necessidades da sua escola e planejar juntos.

Neste sentido, o planejamento financeiro anual é essencial para todo o processo de integração entre o controle administrativo (implementação e organização escolar) e a ação pedagógica (processos de aprendizagem). Intui-se proporcionar uma sensibilização da comunidade escolar e permite entender quais materiais são necessários ao longo do ano, quais materiais podem ser adquiridos e quais precisam ser solicitados à secretaria de educação.

Planejar precisa está inserido no cotidiano da escola, junto a um processo de avaliação constante. Este binômio constitui a solidificação da gestão escolar democrática, da qual, constitui um processo persistente de encontros e desencontros. Neste sentido, o conselho, alunos, pais

de alunos e professores estão inseridos, ou precisam ser inseridos neste ato de planejamento constante.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO. Tereza; PERONI. Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CESÁRIO. Ediane A C; TEPEDINO. Raquel A; NEVES. Paulo Fernando. Gestão dos recursos escolares: pequenos detalhes, grandes desafios. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza. Fortaleza, ano MMXIX, Nº 000156, 21/01/2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/gesta0-dos-recursos-escolares-pequenos-detalhes-grandes-desafios>. Acessado em: 10 jun. 2021.

Danilo Gandin. A prática do planejamento participativo 7a. edição, Editora Vozes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão Democrática do Ensino Público: Condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José EUSTÁQUI Romão (org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 2ª. Edição. Guia da Escola Cidadã. Volume 1. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 23-31. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2114>.

SANTOS. Marcolino Sampaio dos. O Papel do líder em uma gestão democrática. In: Sandra Márcia Campos; SANTOS, José Jackson Reis dos; LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Política, gestão e qualidade da educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015. Capítulo 6. PP. 80-90. Disponível em: <http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/POLITICA-GES-TAO-E-QUALIDADE-DA-EDUCACAO-EBOOK-2015.pdf>.

Nota: o texto **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO ANUAL PARA A BOA EXECUÇÃO DO RECURSO DO PDDE**, foi apresentado e publicado como resumo estendido nos Anais do **X Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - X EPEAL 2023**. O evento realizado no período de 17 a 19 de maio de 2023, pela coordenação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

# PROGRAMA INCLUSÃO PRODUTIVA JOVEM: DA INVISIBILIDADE À EQUIDADE DE OPORTUNIDADES AOS ADOLESCENTES VULNERÁVEIS DE ITANHAÉM

Márcia Galdino Alves<sup>7</sup>  
Viviane Silva de Paula<sup>8</sup>  
Gilberto Andriguetto Junior<sup>9</sup>  
Eliseu Braga Chagas<sup>10</sup>  
Hugo Di Lallo<sup>11</sup>  
Tiago Rodrigues Cervantes<sup>12</sup>

## INTRODUÇÃO

A adolescência constitui uma fase crucial no desenvolvimento humano, marcada por transformações físicas, psicológicas e sociais. No entanto, para jovens em situação de vulnerabilidade, esta etapa representa um desafio adicional, caracterizado por obstáculos que podem comprometer seu pleno desenvolvimento. Em Itanhaém, município que abriga uma população diversificada, os adolescentes enfrentam uma série de adversidades originadas em famílias de baixa renda, resultando em situações como violência, abuso, gravidez precoce e abandono escolar.

Diante desse complexo cenário, torna-se imperativa a implementação de uma intervenção significativa que vá além da mera identificação dos desafios enfrentados por esses jovens. A necessidade de ações que não apenas aliviam as adversidades, mas também proporcionam oportunidades eficazes de inclusão e transformação social se faz presente. O Programa Inclusão Produtiva Jovem emerge como uma resposta concreta a essa demanda,

---

<sup>7</sup> Doutoranda em Políticas Públicas de Educação (UNICID). CV: <http://lattes.cnpq.br/8767725157664700>

<sup>8</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação (Must). CV: <http://lattes.cnpq.br/1647490319701040>

<sup>9</sup> Mestre em Educação (UNICID).

<sup>10</sup> Especialista em Gestão Pública Municipal (UNIFESP).

<sup>11</sup> Bacharel em Direito (UNIMES).

<sup>12</sup> Bacharel em Direito (UNIMES).

concebido não apenas para mitigar as dificuldades, mas também para reconhecer e potencializar as habilidades e potenciais latentes desses adolescentes.

O Programa Inclusão Produtiva Jovem no município de Itanhaém proporciona oportunidades efetivas de inserção ocupacional da juventude no combate à evasão escolar, distanciamento entre o conteúdo escolar e as empresas e reconhecimento do potencial da juventude desenvolvendo autonomia e criatividade. Em 2021 iniciamos com 60 vagas no Programa Inclusão Produtiva Jovem para adolescentes em situação de vulnerabilidade de 16 a 19 anos na categoria de estágio, passando em 2023 a ter 120 vagas aumentando em 100%. O Programa Inclusão Produtiva Jovem conta com ações afirmativas da secretaria de educação, cultura e esportes, secretaria de administração e secretaria de relações do trabalho para que assim possam mudar a realidade de nossos jovens através de oportunidades que farão diferença em suas vidas como ponto de partida na vida profissional. O departamento de educação social da secretaria de educação gere o programa articulando as escolas estaduais, atores do sistema de garantia e proteção aos adolescentes em busca de alunos das escolas estaduais com perfil prioritário (acima de 16 anos, situação de vulnerabilidade social, Adolescentes mães e pais, LGBTQI+, Étnica Racial, Renda, deficientes e em situação de ameaça a violação de direitos) e oferece ações oportunizando a cultura e o esporte para esses jovens através dos departamentos de Cultura e Esporte. A secretaria de administração cria vagas para contratação dentro das escolas municipais e a secretaria de relações do trabalho oferece cursos de capacitação através de parcerias com a iniciativa privada.

A vulnerabilidade é um fator que afeta a vida de jovens de diferentes formas. Nossos adolescentes são provenientes de famílias de baixa renda, há casos que enfrentaram situações de violência ou abuso, adolescentes mães, enquanto outros tinham abandonado os estudos precocemente. Esses jovens, muitas vezes, se encontram em uma posição desfavorável, com poucas perspectivas de um futuro promissor. É nesse contexto que o Programa Inclusão Produtiva Jovem surge como uma oportunidade real de inclusão produtiva desses adolescentes. Esse programa busca dar visibilidade

a esses jovens, mostrando que eles têm potenciais e habilidades que podem com seus esforços e dedicação para chegar onde desejarem.

Tem como propósito promover a equidade de oportunidades para adolescentes em situação de vulnerabilidade em Itanhaém. Para isso, o programa oferece capacitação e inserção no mercado de trabalho, possibilitando que esses jovens tenham acesso a uma educação de qualidade e, assim, melhores perspectivas para o futuro. A justificativa destaca a importância de dar oportunidades aos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Esses jovens muitas vezes são vistos apenas como um problema social, quando na verdade são cheios de potencial e talento. Busca valorizar e reconhecer essas habilidades, proporcionando oportunidades para que eles possam se desenvolver e alcançar seus objetivos. Além disso, destacamos a importância da equidade. Não basta apenas oferecer oportunidades, é preciso garantir que elas sejam acessíveis a todos. Trabalha para diminuir as desigualdades socioeconômicas, proporcionando condições igualitárias para que todos os adolescentes possam se desenvolver e prosperar. Finalmente, a importância da visibilidade. Ao oferecer oportunidades de capacitação e inserção no mercado de trabalho, o programa está mostrando para a sociedade que esses jovens têm muito a oferecer. Eles não são invisíveis, são talentosos e cheios de potencial. É preciso dar voz e visibilidade a esses jovens, para que eles possam mostrar ao mundo do que são capazes.

É uma iniciativa importante que está transformando vidas em Itanhaém e está promovendo a equidade e garantindo um futuro mais promissor para esses jovens. É hora de enxergar além das aparências e valorizar o potencial de cada um. Afinal, todos merecem ter a chance de brilhar. Busca quebrar as desigualdades socioeconômicas, proporcionando condições igualitárias para que todos os adolescentes possam se desenvolver e prosperar. É uma iniciativa da gestão do governo de Itanhaém, que ao dar visibilidade e oportunidades para os jovens em vulnerabilidade, ele contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É preciso reconhecer o potencial desses jovens e promover a inclusão e a transformação social. Além do trabalho

intersetorial imprescindível para qualquer administração pública que queira garantir a proteção e os direitos humanos para todos.

## **PROMOVENDO A INCLUSÃO PRODUTIVA JOVEM E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: O COMPROMISSO DA GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE ITANHAÉM**

O propósito central da Secretaria de Administração da gestão pública Municipal de Itanhaém é promover a eficiência na estrutura e nos sistemas administrativos locais, concentrando esforços no planejamento, execução e controle de ações voltadas para a valorização e potencialização dos recursos humanos e materiais disponíveis. Dentro desse escopo, destaca-se a atenção à Inclusão Produtiva Jovem e ao Desenvolvimento Sustentável.

A inclusão produtiva dos jovens é considerada um componente essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável, buscando proporcionar oportunidades igualitárias e condições dignas de trabalho. Alinhado com o conceito de trabalho decente delineado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1999, o enfoque recai sobre a importância de garantir condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana no ambiente laboral.

No âmbito da Missão da Secretaria de Administração de Itanhaém, a busca pela eficiência na administração municipal, com ênfase na valorização dos recursos humanos e materiais, emerge como ponto crucial para contextualizar a inclusão produtiva jovem no município.

Ao explorar as oportunidades e desafios da Inclusão Produtiva Jovem em Itanhaém, o município demonstra seu comprometimento com a abordagem de combate à evasão escolar, a redução do distanciamento entre o conteúdo escolar e as empresas, bem como o reconhecimento do potencial da juventude para desenvolver autonomia e criatividade. A evidência dessas iniciativas é vital para avaliar a eficácia das políticas municipais.

O compromisso da Administração Pública Municipal de Itanhaém com a inclusão produtiva jovem se manifesta através de medidas concretas,

como a geração de oportunidades de acesso ao trabalho para jovens em situação de vulnerabilidade. Essas ações estão alinhadas com o conceito de trabalho decente da OIT e o Estatuto da Juventude, destacando valores como valorização da diversidade, não discriminação e enfrentamento de violências.

Esse compromisso encontra respaldo em enquadramentos legais, como o Estatuto da Juventude, e convenções internacionais, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. O cumprimento das leis e convenções aplicáveis no Brasil, que proíbem atos de corrupção, reforça o alinhamento da administração municipal de Itanhaém com princípios fundamentais.

A qualificação e capacitação profissional, que atendam às demandas do mercado de trabalho, são cruciais para a gestão municipal de Itanhaém. Nesse contexto, a Secretaria de Relações do Trabalho coordena e avalia programas e projetos voltados à inserção de trabalhadores com deficiência e em situação de vulnerabilidade social no mercado laboral. Além disso, assume a responsabilidade de coordenar o sistema público de emprego, trabalho e renda, avaliando as tendências do futuro do trabalho no âmbito municipal. Estabelece, acompanha e monitora parcerias, convênios e termos de cooperação com outras esferas de governo e órgãos financiadores para o desenvolvimento de programas e projetos alinhados com sua área de atuação.

O mapeamento da inclusão produtiva jovem em Itanhaém ressaltou a necessidade de políticas públicas de relações do trabalho que propiciem o desenvolvimento desses jovens em suas trajetórias profissionais. O desafio enfrentado pelos jovens no mercado de trabalho inicia-se na maneira como lidam com a falta de experiência profissional. Para superar esse obstáculo, o direito à profissionalização, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990) e, mais recentemente, pelo Estatuto da Juventude (Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013), é viabilizado por meio de contratos de trabalho especiais.

A perspectiva da Secretaria de Relações do Trabalho – SERT em relação ao mapeamento jovem nas atividades privadas no município de

Itanhaém é direcionada para o desenvolvimento de potencialidades locais. Utilizando o eixo jovem empreendedor como instrumento-chave, busca-se modificar o perfil econômico de Itanhaém, reduzindo o desemprego e a violência a médio prazo, melhorando a autoestima jovem diante de novas oportunidades de empreendedorismo e criando uma nova geração de itanhaenses focados na atividade produtiva.

A Secretaria de Relações do Trabalho (SERT) materializa esses objetivos por meio do Programa Municipal de Formação e Especialização (PROFORME). Esse programa concentra todos os cursos profissionalizantes oferecidos gratuitamente, provenientes de convênios com o Governo do Estado, parcerias com SEBRAE, instituições públicas e privadas, além de cursos contratados pela própria administração.

A atuação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Itanhaém no Programa Inclusão Produtiva Jovem, voltado para adolescentes da rede estadual de ensino, destaca-se como um compromisso fundamental para fortalecer a relação de cooperação entre o sistema municipal de ensino e o sistema estadual de ensino com oportunidades de acesso aos adolescentes em horário de estágio às atividades do departamento de cultura e esporte bimestralmente. A promoção de uma educação pública inclusiva e de qualidade é considerada como pilar essencial, refletindo a missão primordial de garantir equidade e participação para os adolescentes vulneráveis, visando resultados concretos que contribuam para a formação integral e o pleno exercício da cidadania. A busca pela equidade na educação é ressaltada como estratégia crucial para combater as desigualdades. Reconhecendo a diversidade das comunidades escolares, a secretaria implementa ações que garantam acesso, permanência e aprendizado aos adolescentes, especialmente aqueles mais vulneráveis. O Departamento de Educação Social desempenha um papel vital na difusão dos princípios de equidade, dignidade humana e combate a qualquer forma de violência, orientando as políticas públicas para superar a exclusão, evasão e desigualdades educacionais.

## UMA PARCERIA EFICIENTE EM FAVOR DA JUSTIÇA SOCIAL E DOS DIREITOS HUMANOS

Diversas organizações, como a Agenda Pública, o Ministério Público do Trabalho e o UNICEF, deram respaldo à iniciativa, propiciando uma colaboração que resultou na troca de conhecimentos e experiências. Essa cooperação desempenhou um papel significativo no desenvolvimento de uma metodologia eficaz.

O programa foi concebido com o propósito de promover a inclusão produtiva de jovens em situação de vulnerabilidade social. Para isso, foram estabelecidos critérios de elegibilidade que priorizaram jovens provenientes de famílias de baixa renda e com histórico de violação de direitos.

A iniciativa promoveu a autonomia e ofereceu oportunidades aos jovens participantes, proporcionando uma formação profissional alinhada às exigências do mercado de trabalho. Além disso, apoiou o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais.

O programa deu prioridade à garantia de direitos e à proteção dos adolescentes, implementando mecanismos de monitoramento e acompanhamento dos participantes. Além disso, estabeleceu um espaço de diálogo entre os jovens, as organizações parceiras e as autoridades públicas.

A metodologia do programa revelou-se bem-sucedida ao alcançar seus objetivos, inserindo 120 adolescentes no mercado de trabalho, sendo 80% provenientes de famílias de baixa renda e 20% com histórico de violação de direitos. O envolvimento da comunidade foi crucial, promovido desde o início por meio de um diálogo aberto e inclusivo.

A transparência do programa, expressa na divulgação clara dos critérios de elegibilidade e do propósito da iniciativa, desempenhou um papel fundamental na construção da confiança entre os jovens, as organizações parceiras e as autoridades públicas.

A estratégia de parcerias com organizações da sociedade civil, escolas e outros atores locais fortaleceu não apenas o envolvimento comunitário, mas também desempenhou um papel crucial na implementação eficaz do programa.

Em busca da equidade, a oferta de participação em eventos culturais e esportivos durante o horário de estágio visa assegurar igualdade de acesso a essas atividades, especialmente para estagiários provenientes de famílias de baixa renda ou com histórico de violação de direitos.

O programa reconhece a importância essencial da cultura e do esporte no desenvolvimento humano, destacando que tais oportunidades não devem ser inacessíveis, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

## LIÇÕES APRENDIDAS

As lições aprendidas durante a implementação do Programa Inclusão Produtiva Jovem constituem uma sólida base para o desenvolvimento de processos sustentáveis e programas eficazes, incorporando princípios essenciais de transparência, participação, inovação e análise de dados.

Uma abordagem cuidadosa nas mudanças revelou-se crucial. Explorar caminhos seguros e assertivos para implementar mudanças garantiu não apenas a efetividade, mas também a reflexão sobre as possíveis consequências, evitando impactos adversos.

A atualização constante sobre novas tecnologias, práticas, leis e metodologias é essencial para promover a eficácia e a sustentabilidade. Manter-se informado contribui para a adaptação contínua do programa, assegurando que este permaneça relevante e eficiente ao longo do tempo.

A comunicação clara foi uma peça fundamental. Elaborar questões de forma clara e simples ao se comunicar com as Juventudes não apenas garantiu fácil entendimento, mas também estimulou a participação efetiva, fortalecendo a conexão entre o programa e os jovens beneficiários.

A transparência na gestão pública foi rigorosamente aplicada. Seguir o princípio da gestão pública com publicidade assegurou que as ações do Programa Inclusão Produtiva Jovem fossem transparentes e divulgadas para todos, promovendo confiança na comunidade.

O alinhamento entre as secretarias participantes revelou-se essencial. Garantir que todas estivessem alinhadas no mesmo propósito otimizou o funcionamento do programa, facilitando a integração de esforços e recursos.

A avaliação de resultados foi uma prática contínua. Realizar avaliações periódicas com os jovens fortaleceu a gestão democrática e criou confiança na participação ativa na construção da política pública, garantindo que as ações estivessem alinhadas com as necessidades reais da comunidade.

O planejamento estratégico foi uma ferramenta crucial. Realizar ações por meio de planejamento estratégico permitiu otimizar os recursos públicos e aumentar a eficácia do programa, direcionando esforços de maneira eficiente.

O compartilhamento de boas práticas foi uma estratégia de colaboração. Compartilhar informações e boas práticas em editais, concursos e plataformas de gestão promoveu a colaboração e o aprendizado mútuo, enriquecendo a abordagem do programa.

A tomada de decisão baseada em dados foi um princípio norteador. Basear as decisões em dados aumentou a assertividade, credibilidade e permitiu alcançar as metas desejadas de maneira mais eficiente.

A resolução de problemas pela causa foi uma filosofia adotada. Buscar resolver problemas pela raiz, evitando apenas remediar as consequências, economizou tempo e recursos na gestão pública, promovendo soluções duradouras.

O aprimoramento contínuo foi uma prática constante. Aprimorar planejamentos estratégicos bem-sucedidos por meio de novos conceitos e estudos garantiu melhor aproveitamento e qualidade na entrega do programa ao longo do tempo.

A análise de dados sustentáveis foi uma abordagem direcionada. Analisar dados do Programa Cidades Sustentáveis e do Ranking de Competitividade dos Estados orientou ações e desenvolvimento nos eixos indicados, garantindo uma atuação informada e direcionada.

Em conjunto, essas lições oferecem uma visão abrangente das práticas adotadas durante a implementação do Programa Inclusão Produtiva Jovem,

destacando a importância desses princípios na construção de programas socialmente relevantes e eficazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Inclusão Produtiva Jovem, implementado em Itanhaém a partir de fevereiro de 2021, representa uma resposta inovadora e sustentável para lidar com a invisibilidade e a desigualdade de oportunidades enfrentadas pelos adolescentes em situação de vulnerabilidade na região. Este capítulo explorou as diversas dimensões desse programa abrangente, evidenciando sua capacidade de transformar vidas individualmente e contribuir para o desenvolvimento econômico local por meio do acesso a estágios e capacitação.

A relevância do problema abordado reside na identificação de uma lacuna significativa na seleção de estagiários na Secretaria de Educação, destacando a necessidade premente de intervenção. O programa, concebido de maneira abrangente, não apenas corrige essa desigualdade, mas também visa promover uma transformação social duradoura.

A Inovação e criatividade permeiam o programa, evidenciando-se na criação de soluções criativas para desafios sociais e educacionais, bem como na colaboração entre diferentes secretarias municipais. Essa abordagem integrada e participativa reflete um compromisso genuíno com métodos modernos e eficazes na promoção da inclusão produtiva.

A sustentabilidade é incorporada estrategicamente no programa, visando impactos positivos a longo prazo. Além de resolver problemas imediatos, como a falta de equidade na seleção de estagiários, o programa prepara os jovens para um futuro sustentável, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade.

Os impactos econômicos do programa são evidenciados pelos resultados quantitativos e qualitativos, demonstrando seu impacto positivo. Com 120 beneficiários diretos, o programa não apenas proporciona oportunidades iguais, mas também contribui para a redução das desigualdades socioeconômicas, promovendo crescimento econômico e trabalho decente.

A participação ativa e inclusão dos jovens são fomentadas pelo programa, que busca parcerias com organizações da sociedade civil, escolas e outros atores locais. O envolvimento da comunidade é promovido por meio de diálogo aberto e transparente, fortalecendo a participação ativa e o entendimento coletivo sobre a importância da inclusão produtiva.

A capacidade do programa de atuar em rede é evidenciada pela colaboração entre diferentes secretarias municipais, destacando a sinergia entre o Departamento de Educação Social da Secretaria de Educação, Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, Secretaria de Administração e Secretaria de Relações do Trabalho. Essa abordagem holística na promoção da inclusão e equidade de oportunidades destaca a eficácia do programa.

A prática exemplar do Programa Inclusão Produtiva Jovem tem o potencial de inspirar outras iniciativas, abordando diversas formas de violência e violação de direitos dos adolescentes. A inclusão digital e a formação profissional tornam-se aspectos replicáveis, proporcionando uma transição positiva da escola para o trabalho em outras comunidades.

A comunicação eficaz dos resultados por meio de redes sociais, sites oficiais, boletins informativos e eventos públicos destaca a transparência do programa. Essa abordagem é crucial para promover a participação ativa da comunidade e garantir a compreensão coletiva sobre a importância da inclusão produtiva.

A avaliação contínua dos resultados e impactos, realizada pelo Departamento de Educação Social, reflete o compromisso do programa com a eficácia e a eficiência. A busca constante por melhorias, baseada em dados e feedback, fortalece a capacidade do programa de ajustar suas estratégias para alcançar os objetivos traçados.

Em suma, a abordagem inovadora, sustentável e inclusiva do Programa Inclusão Produtiva Jovem representa um modelo exemplar, transformando vidas, fortalecendo comunidades e contribuindo significativamente para uma sociedade mais justa e igualitária. Este programa recebe o reconhecimento pelo seu impacto nos negócios locais, relevância na resolução de problemas, inovação, sustentabilidade, impacto econômico, participação ativa, capacidade

de atuação em rede, potencial de inspiração, comunicação transparente e eficiente, avaliação e monitoramento.

## REFERÊNCIAS

AGENDA PÚBLICA. Diagnóstico rápido do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. 2020.

AGENDA PÚBLICA E UNICEF. Diagnóstico do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. 2020.

BRASIL. Contribuições para o enfrentamento das piores formas de trabalho infantil. / autores: Ana Maria Villa Real Ferreira Ramos. [et al.] colaboradoras: Simone Beatriz Assis de Rezende, Margaret Matos de Carvalho. – Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2021.

BRASIL. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990.

BRASIL. Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências. Ministério da Saúde. Brasília. DF: 2010.

CHEGA DE TRABALHO INFANTIL. Mapa do Trabalho Infantil. 11 jun. 2019. Disponível em: [www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil](http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil). Acesso em: 6 out. 2021.

CONAETI. III Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. 2019- 2022. Disponível em: [www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/lancado-3o-plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-infantil/copy\\_of\\_PlanoNacionalversosite.pdf](http://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/lancado-3o-plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-infantil/copy_of_PlanoNacionalversosite.pdf). Acesso em: 9 set. 2021.

IBGE. Pnad Agência IBGE Notícias – Trabalho infantil cai em 2019, mas 1,8 milhão de crianças estavam nessa situação. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29738-trabalho-infantil-cai-em-2019-mas-1-8-milhao-de-criancas-estavam-nessa-situacao>. Acesso em: 22 set. 2021.

LOPES, Lucas José Ramos. Diagnóstico do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Agenda Pública, UNICEF. 2021.

UNICEF, INSTITUTO CAMARÁ CALUNGA. Guia para mobilização de adolescentes e jovens.

UNICEF, OIT. Trabalho infantil: estimativas globais para 2020, tendências e o caminho a seguir. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>.

VIEIRA, Marcia Guedes. Trabalho Infantil no Brasil: questões culturais e políticas públicas. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC). Universidade de Brasília, Brasília.

# POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Larissa Madalena da Silva Pinheiro<sup>13</sup>

Ana Luísa Alves Cordeiro<sup>14</sup>

## INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas são políticas públicas que visam a promoção de igualdade de oportunidades, enfrentando a discriminação e o racismo, buscando promover no âmbito privado e público a equiparação de acesso a oportunidades, bem como condições de realização de direitos, essas medidas “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferente para compensar a sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2001, p. 31).

O objetivo deste capítulo é analisar o processo de implementação da política de ações afirmativas para a população negra (autodeclarada preta e parda) na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), desde a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, e dá outras providências até a institucionalização a partir da Resolução CONSEPE-UFMT n. 197, de 13 de dezembro de 2021 no âmbito dos programas na UFMT.

O aporte teórico utiliza-se de referenciais que fazem a interface entre os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais, Feminismo Negro e Políticas de Educação Superior. Esta pesquisa é qualitativa, de caráter

---

<sup>13</sup> Pós-doutorado em Educação (UFJF). Doutorado em Educação (UCDB). Professora (PPGE/IE/UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/7982716310560380>

<sup>14</sup> Mestranda em Educação (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/9332509655737891>

bibliográfico e documental, com enfoque nos editais de seleção da pós-graduação *stricto sensu* da UFMT.

O movimento negro e de mulheres negras em busca de igualdade de oportunidades para a população negra, travaram lutas e reivindicações na sociedade visando garantir o direito a educação. No âmbito do ensino superior encontramos as políticas de ações afirmativas voltadas para o ingresso na graduação com a Lei n. 12.711/12 que dispõe sobre a reserva de vagas para as cotas sociais e raciais, ou seja, reserva um quantitativo de espaços para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentro desse quantitativo, reserva vagas para estudantes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas, e por pessoas com deficiência.

E a Portaria Normativa n. 13/2016 que dispõe sobre o ingresso à pós-graduação *stricto sensu* através das cotas para pessoas negras, indígenas e com deficiência, expandindo a diversidade étnica-racial e cultural nos espaços acadêmicos. Com a Portaria Normativa, as Instituições Federais de Ensino Superior em todo o país deveriam criar propostas de inclusão para os grupos especificados, podendo em sua autonomia ampliar para outros grupos minoritários, garantindo o acesso através da política de ações afirmativas.

Dessa forma, este capítulo está organizado em cinco partes, sendo elas: Introdução; Compreendendo as políticas de ações afirmativas e os mecanismos de enfrentamento aos ciclos de desvantagens sociorraciais e ao racismo em suas interseccionalidades na sociedade brasileira; Implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* na UFMT; Considerações finais e Referências.

## COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS MECANISMOS DE ENFRENTAMENTO AOS CICLOS DE DESVANTAGENS SOCIORRACIAIS E AO RACISMO EM SUAS INTERSECCIONALIDADES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

As políticas de ações afirmativas surgem como práticas reparadoras do racismo em suas interseccionalidades, como gênero e classe, presente na sociedade. Os estudos sobre a *Fisiognomica* de Aristóteles, racialmente determinista, fixava as “[...] qualidades e defeitos morais do ser humano segundo critérios puramente no fenótipo”, explorava e mostrava os povos africanos de maneira pejorativa (MOORE, 2007, p. 56). Dessa forma, o raciocínio errôneo fazia com que a população fosse subjugada segundo sua cor da pele, e apontava características positivas e negativas aos povos africanos, egípcios, núbios e etíopes.

Essas práticas desenvolvidas desde a antiguidade firmaram alicerces para a legitimação do preconceito e do racismo na sociedade atual, sendo “[...] um comportamento antigo e de expressão provavelmente universal [...]” (TODOROV, 1993, p. 107).

O racismo enquanto elemento estruturante da nossa sociedade, está intrínseco às ações do indivíduo, Silvio Almeida (2019, p. 22) conceitua o racismo em nossa sociedade como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas [...] que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Na sociedade brasileira, o racismo contribui para a manutenção dos privilégios da branquitude cisheteropatriarcal, de base europeia e que se impõem enquanto padrão normativo, que mantém a população negra na base da pirâmide social. Diante disso, o racismo é visível na sociedade pelo ciclo de desvantagens sociorraciais que afeta a população negra, pois:

Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas

possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas (HASENBALG, 1982, p. 98-99).

Desse modo, para romper com os ciclos de desvantagens sociorraciais, os movimentos negros e de mulheres negras lutaram por direitos garantidos em leis, objetivando a mobilidade social da população negra, como é o caso das políticas de ações afirmativas que se constituem em políticas de combate à discriminação racial e ao racismo na sociedade, promovendo nos espaços públicos e privados a promoção da igualdade de oportunidades para todos/as.

O surgimento das ações afirmativas no Brasil, só foram possíveis a partir dos enfrentamentos realizados pela população negra na década de 1970, com lutas e tensionamentos sobre a posição do/a negro/a na sociedade. Historicamente, nos séculos XIX e XX no Brasil, havia uma política de genocídio, no qual o pensamento dos intelectuais brasileiros e as medidas políticas eram desprendidas para promover o desaparecimento da população negra e indígena.

Nas primeiras décadas do século XX, houve o início de movimentos para o branqueamento da população brasileira, com o surgimento de uma nova geração de eugenistas brasileiros e após anos de tentativa para o branqueamento da população, os/as intelectuais concluíram que não seria possível branquear o Brasil devido à variedade de raça presente no território nacional. Diante dessa impossibilidade, foi proposto, por um grupo de intelectuais, a mestiçagem, se tornando um dos pontos centrais na identidade nacional brasileira.

O autor Edward Telles (2003, p. 8) retrata em seu texto que o intelectual Gilberto Freyre “[...] argumentava que o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas”. Assim, nessa perspectiva freyriana a sociedade brasileira estaria livre do racismo e discriminação racial que acometia o restante do mundo.

A falsa ideia da democracia racial que culminou na esperança da mestiçagem como forma de mistura das raças, segundo os ideais de Gilberto

Freyre, intensificou o genocídio e o apagamento histórico e cultural da população negra e indígena. Enquanto fora do Brasil, se vendia o pensamento da harmonia racial, dentro do território brasileiro acentuava as mortes, estupros, invasão, exploração, escravização, em favor da agenda política da época.

Diante de todo histórico de construção do Brasil, que nega e esconde as violências e o racismo sofrido pela população negra e ainda desconsidera sua cultura, conquistas, educação e identidade, é visível que as desigualdades de oportunidades e o racismo em suas interseccionalidades se acentuam nos dias atuais. Dessa forma, as lutas da população negra através do movimento negro e de mulheres negras foram e são importantes para afirmar os direitos historicamente conquistados na sociedade brasileira.

## **IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFMT**

A luta por políticas públicas que visibiliza os direitos da população negra só se tornara possíveis com a luta do movimento negro e de mulheres negras ao pressionarem o governo por condições de vida digna e acesso à educação pública e de qualidade.

Em 2001, o Brasil tornou-se signatário da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o documento propõem medidas reparatórias às vítimas de racismo, discriminação racial e formas conexas de intolerância (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2001, s.p.).

Após a Conferência em Durban, vislumbrava-se no território brasileiro uma perspectiva de mudança quanto aos direitos da população negra. Ao assumir o cargo de presidente da república, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), e houve a elaboração da Política de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais no Brasil e garantir as ações afirmativas.

Neste mesmo ano, foi sancionada e aprovada a Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei n° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No âmbito do ensino superior, no governo da então presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece:

Art. 1° As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...] Art. 3° Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1° desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, Art. 1° e 3°).

Esta lei representa um avanço do governo e da sociedade frente ao progresso da população historicamente excluída do ensino superior e estabelece o direito do acesso a esses espaços, diante disso, houve uma ampla mudança no perfil das universidades, outrora acessada apenas pela população branca e elitista, se tornando um marco importante para a educação.

Sabendo que “o diploma confere um privilégio, delega quem é elegível para um grupo de ocupações que podem se converter em valores econômicos”, outra importante medida foi conquistada pela população negra nos espaços do ensino superior (CORDEIRO; COSTA; SANTOS, 2021, p. 11-12).

Nesse sentido, a Portaria Normativa n° 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação entre outras providências, dispõe sobre a “[...] inclusão de negros (pretos e par-

dos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas” (BRASIL, 2016, p. 1). Esta portaria intensifica o processo de inclusão da população negra na educação superior. Encontramos, em âmbito nacional, diferentes instituições públicas que implementam essa medida e diversificam a pós-graduação *stricto sensu* como espaço de conhecimentos plurais.

Dados expostos pelo Observatório de Ações Afirmativas (Obaap)<sup>15</sup>, mostram que as instituições federais têm adotado com mais vivacidade as políticas de ações afirmativas na pós-graduação após a Portaria Normativa nº 13/2016, entretanto, ainda encontramos discursos racistas inferindo que o ingresso de pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu* pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível de ensino, e/ou que as dificuldades de ascender socialmente já foram sanadas ao acessar e concluir a graduação.

Todavia, estudos de Cordeiro (2017, p. 164) denotam que “[...] quanto mais elevado o nível de ensino, mais visível é a desigualdade étnico-racial e de gênero, desigualdade de acesso ao capital cultural que se reflete no capital econômico”, assim, as políticas de ações afirmativas na pós-graduação se justificam sendo mais que necessárias para o avanço da população negra.

Analisando em âmbito local a implementação da Portaria Normativa n. 13/2016 na Universidade Federal de Mato Grosso, através dos editais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado – constatamos que de forma autônoma apenas os programas de Antropologia Social, Direito, Educação e Estudos de Cultura Contemporânea, foram pioneiros ao prever as políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* da UFMT.

Sendo que apenas o programa de pós-graduação em Antropologia Social e Educação foram os pioneiros em prever as políticas de ações afirmativas para candidatos/as negros/as, englobando também pessoas quilombolas e indígenas. Seguido dos programas de pós-graduação em Direito e Estudo de Cultura Contemporânea que atendiam apenas candidatos/as indígenas.

---

<sup>15</sup> Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Disponível em: <<https://www.obaap.com.br/dados/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

É importante ressaltarmos que a Portaria Normativa nº13 também foi instituída em 2016, e ainda descreveu que as Instituições Federais de Ensino Superior “[...] terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas” (BRASIL, 2016, p. 1).

Na UFMT, a iniciativa foi em razão de resoluções do Conselho Universitário para todos os cursos de pós-graduação com finalização e deliberação em 2021. É relevante ressaltarmos que esse atraso na institucionalização da portaria normativa nas instituições públicas, afetaram significativamente o acesso da população negra aos espaços acadêmicos da pós-graduação durante esse período, mantendo as desigualdades sociorraciais, pois, a persistência das desigualdades sociorraciais no que se refere a oportunidade de ingresso e garantia de permanência intensifica conforme mais elevado for o grau de ensino.

Assim, a adesão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMT, denota que a universidade, morosamente, vinha adotando as Políticas de Ações Afirmativas em seu espaço acadêmico, e de forma autônoma por programa, tendo em vista que para institucionalizar a portaria normativa em todo o campus, seria preciso deliberar uma resolução interna pelo Conselho Universitário.

Após cinco anos da Portaria Normativa n.13/2016, a Universidade Federal de Mato Grosso, através do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão deliberou a resolução CONSEPE-UFMT n. 197, de 13 de dezembro de 2021, que “Dispõe sobre a política de ações afirmativas para negros/as autodeclarados/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), na Pós-Graduação da UFMT” (UFMT, 2021, p. 1).

A resolução interna da UFMT trouxe todo um aparato legal que deliberou que todos os programas de pós-graduação da universidade incluíssem obrigatoriamente em seus processos seletivos candidatos/as pelas políticas de ações afirmativas para pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com

deficiência e pessoas trans, dessa forma, ainda dispôs que cada programa, no uso da sua autonomia, poderá incluir outras modalidades de cotas, como é o caso do Programa de Estudo de Cultura Contemporânea que adiciona uma vaga para o grupo minoritário cigano e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Poder, que prevê a possibilidade de acréscimo de pontuação para pessoas que precisaram se afastar de atividades acadêmicas desde 2019 devido a licença maternidade.

Incluir outros grupos é muito significativo para a sociedade brasileira, o recorte para mulheres mães que precisaram se afastar das atividades acadêmicas no período de licença maternidade, mostra como alguns programas estão abrangendo não somente o fator étnico-racial, mas também considerando o gênero, visto que “[...] dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito” (HOOKS, 2005, p. 468).

O sexismo e o racismo atuando inseparavelmente evidenciam as interseccionalidades que atravessam os corpos das mulheres negras, destacando o único papel que lhe é atribuído “servir aos outros”. Assim, a dimensão da intelectualidade não é esperada da mulher negra pela sociedade racista, capitalista e cisheteropatriarcal, suas falas e produções são consideradas como não científicas, mas como discursos pessoais. Todavia, observamos que a verdade é que o trabalho intelectual da população negra, em especial da mulher negra, ameaça o *status quo* do patriarcado capitalista com supremacia branca.

Nesse esteio, a ação unificada em todos os programas trouxe maior visibilidade e afirmação de direito para a população negra entre outros grupos minoritários alcançado pela resolução CONSEPE-UFMT n. 197, de 13/2021. No quadro 1, verificamos o aumento de quantitativos dos programas que dispõem das políticas de ações afirmativas em seus seletivos no ano de 2021.

## Quadro 1 – Levantamento dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* com Ações Afirmativas na UFMT em 2021

Ano	Programas de Pós-Graduação	Grupos atendidos
2021	Antropologia Social	Negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas, pessoas transgêneros/travestis, mulheres e homens transexuais e pessoas com deficiência.
	Direito	Negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência ou CadÚnico <sup>16</sup> .
	Educação	Negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas e indígenas.
	Estudo de Cultura Contemporânea	Pessoas transgêneros/travestis, mulheres e homens transexuais; indígenas; negros/as/remanescentes de quilombolas e pessoas com deficiência.
	Estudos de Linguagem	Negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas.
	Filosofia	Negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência ou CadÚnico.
	Geografia	Negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiências.
	História	Negros/as (pretos/as e pardos/as) e/ou indígenas.
	Psicologia	Negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência ou CadÚnico.
	Política Social	Pessoas transgêneros/travestis, mulheres e homens transexuais, indígenas, negros/as remanescentes de quilombolas e pessoas com deficiência.
	Recursos Hídricos	Negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis).
	Saúde Coletiva	Indígena ou quilombola.
Sociologia	Negros/as (pretos/as e pardos/as) e/ou indígenas.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos nos editais de seleção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMT, em 2022.

A ação unificada em todos os programas trouxe maior visibilidade e afirmação de direito para a população negra entre outros grupos minoritários alcançado pela resolução CONSEPE-UFMT n. 197, de 13 de dezembro de 2021. No quadro 1, verificamos o aumento de quan-

<sup>16</sup> O Cadastro Único (CadÚnico) consiste em um conjunto de informações socioeconômicas referentes às famílias brasileiras em vulnerabilidade social, essas informações são usadas pelo Governo Federal, Estados e Municípios para a implementação de políticas públicas e programas sociais destinados a essas famílias.

titativos dos programas que dispõem das políticas de ações afirmativas em seus seletivos no ano de 2021.

O campus de Cuiabá, da UFMT, possui trinta programas de mestrado e dezesseis de doutorado, ambos acadêmicos, o quadro 1 expõe os programas que possuem as políticas de ações afirmativas, entre eles ressaltamos os de pós-graduação *stricto sensu* em: Educação, Estudos de Cultura Contemporânea, Estudos de Linguagem e História. Tais programas desprende as políticas de ações afirmativas para o ingresso tanto no mestrado quanto no doutorado, as demais somente para o ingresso no mestrado.

Dessa forma, podemos afirmar que no ano de 2021, dentre os trinta programas de mestrado acadêmico da UFMT, campus Cuiabá, somente treze deles proporcionavam em seus cursos de pós-graduação as políticas de ações afirmativas, e dentre os dezesseis programas de doutorado acadêmico, apenas quatro incluíam nos processos seletivos ações afirmativas.

Esse quantitativo evidencia que o espaço acadêmico, em especial os programas de pós-graduação *stricto sensu*, não são lugares neutros “ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras*”, ou seja, a sociedade é movida por diferentes ideologias, ou estamos do lado do oprimido ou do opressor, pois, “historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o ‘*Outras/os*’” (KILOMBA, 2019, p. 50).

Atualmente, com a institucionalização unificada através da resolução CONSEPE-UFMT n. 197, de 13 de dezembro de 2021, todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em mestrado e doutorado acadêmico da UFMT, campus Cuiabá, tem a responsabilidade de proporcionar nos processos seletivos as políticas de ações afirmativas, ampliando o ingresso e a diversidade da população negra nos espaços universitários.

É evidente que proporcionar as políticas de ações afirmativas em todos os programas não garante o aumento de estudantes ingressantes por essa política, mas já é um grande passo para a garantia do direito

da população negra e para a erradicação das desigualdades sociorraciais em nossa sociedade estruturalmente desigual e racista.

Diante disso, compreendemos que a instituição recentemente assumiu a implementação da portaria normativa como uma política institucional, sendo um potente caminho de enfrentamento aos ciclos de desvantagens sociorraciais e ao racismo em suas interseccionalidades na educação superior.

Dessa forma, é preciso ainda, expandir a portaria normativa em todo território brasileiro, propagar dentro dos espaços acadêmicos e nas comunidades essa oportunidade de ingresso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mostrar a importância da população negra no campus da universidade, expandido as pesquisas e conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a partir do estudo e análise propostos que a identidade da população negra envolve processos históricos, sociais e culturais, e que por isso devem ser considerados em sua integralidade, respeitando a pluralidade de conhecimentos e contribuições que possam ser evidenciadas na educação das relações étnico-raciais e na educação superior. Verificamos igualmente, que em âmbito nacional as políticas de ações afirmativas estão se ampliando e sendo implementadas conforme as normativas e investigações das instituições públicas, mesmo que embora já devessem ter tal ação em seus seletivos.

Diante do nosso objetivo sobre as análises do processo de implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Mato Grosso, podemos concluir que existiam quatro programas que englobavam em seus processos seletivos as políticas de ações afirmativas de forma autônoma e descentralizadas.

E que com o advento da portaria normativa e estudos para sua implementação em todos os programas da UFMT, no ano de 2021,

muitos programas que ainda não realizam tal ação, passaram a incluir nos processos seletivos as políticas de ações afirmativas.

Assim, foi possível observar que, mesmo com o delongamento na implementação da portaria normativa, atualmente existem a Resolução CONSEPE n. 197/2021, que delibera a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMT a obrigatoriedade de incluir em seus processos seletivos as políticas de ações afirmativas, ampliando no seio da universidade a igualdade de oportunidade e a possibilidade de visibilização de conhecimentos plurais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Suely Carneiro; Polén, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Lei das Cotas. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Ações Afirmativas na Pós-graduação. Brasília: MEC, 2016.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007- 2014)**. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2017.

HASENBALG, Carlos A. Raça, Classe e Mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982, p. 67-102.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31- 43, jul./dez. 2001.

RODRIGUES, Marcio Toledo. Os Fundamentos da Ação Afirmativa e a Adoção da Política de Cotas na Educação Brasileira. **Thesis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 01-12, jan./jun. 2018.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução CONSEPE N.º 197, de 13 de dezembro de 2021**. Cuiabá, 2021. Disponível em: <<https://cms.ufmt.br/files/galleries/18/CONSEPE/Rf62ccab0901fa2462e5aefc56bd4eb7e41596e14.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

# ENTRE NARRATIVAS: OS REFLEXOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ NOS ANOS DE 1950-1970

Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>17</sup>

Lorena Mota Catabriga<sup>18</sup>

Catarina Messias Alves<sup>19</sup>

Luciana Ferreira<sup>20</sup>

## INTRODUÇÃO

Explorar a história nos capacita a examinar os contextos e as relações socioeconômicas da sociedade em um dado momento político, realizando as investigações necessárias e destacando os diversos campos ideológicos presentes ou evidenciados no âmbito educacional, incluindo os pronunciamentos e decretos oficiais do governo estadual direcionados à área educacional.

A partir dessa perspectiva, utilizando uma análise documental e categorizando os temas relacionados ao campo da educação física, abordamos como as relações históricas entre as políticas públicas impactam especificamente o cenário da educação física escolar no estado do Paraná durante os governos de Moysés Lupion. Destacamos como a perspectiva ideológica de um governo pode influenciar a formação da sociedade daquele período.

O foco geográfico é o estado do Paraná, onde, durante os mandatos de Moysés Lupion entre 1947-1951 e 1956-1961, havia uma busca por consolidar-se economicamente e politicamente no contexto nacional. Nesse período, a perspectiva ideológica estava ainda influenciada pelo discurso das correntes eugênicas, visando melhorar a constituição física e social da

---

<sup>17</sup> Pós-doutorado em Educação (UFMT). Doutorado em Educação (UEM). Professora adjunta no Departamento de Educação Física (UEM). Professora na Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e Educação Física (PPG UEM/UEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/7642081335847897>

<sup>18</sup> Mestranda em Educação (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/4116067683021997>

<sup>19</sup> Mestranda em Educação (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/5741432458787564>

<sup>20</sup> Doutora em Educação Física (UEM). Professora do Departamento de Educação Física (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/4487691509043419>

população por meio da educação. Considerando que, naquela época, o estado do Paraná estava alinhado com as políticas educacionais federais, a educação física escolar estava intrinsecamente ligada a esse contexto e sofria mudanças ideológicas conforme o regime político vigente.

O discurso político do governo era fundamentado na firmeza de uma proposta centrada na ideia de uma “vida melhor” para o estado. O desenvolvimento urbano e rural era o foco principal, caracterizando um discurso centralizador e pouco democrático. Para o então governador Moysés Lupion, “com esforço e determinação, superaremos as dificuldades que afligem o povo e proporcionaremos uma vida mais tranquila e humana” (Paraná, 1950, p. 42). Esse discurso ainda ecoava fortemente as ideias do início do século XX, especialmente o discurso higienista que defendia uma educação escolar visando “melhorar a população” (Bertucci, 2007). Isso refletia uma situação considerada ideal e notável no contexto nacional da época.

Na implementação das práticas no âmbito da educação física escolar, a ideologia do governo de Moysés Lupion, suas políticas e visões de desenvolvimento do estado refletiam-se nos documentos oficiais, revelando as estruturas políticas influenciadas pela administração governamental. De acordo com Frey (2000), as formulações das políticas públicas levam em consideração o sistema e as estruturas administrativas para efetivar uma ação política. Isso indica que Moysés Lupion estava alinhado com o sistema e seus traços ideológicos característicos para a consolidação das políticas públicas, especialmente aquelas direcionadas à educação e à educação física escolar.

A urgência de uma política dominante para impulsionar o progresso da sociedade estava profundamente ligada ao contexto dos anos finais do século XIX e às décadas iniciais do século XX. Essa necessidade surgiu da demanda por novas oportunidades educacionais, especialmente decorrente da mobilidade e ascensão social da classe média. Havia uma ilusão difundida de que a educação era o caminho mais acessível para alcançar essa ascensão social. Paralelamente a essa percepção, o cenário educacional no Paraná durante esse período estava sendo fortemente influenciado pela reorganização

e pela importância que a educação estava assumindo a nível nacional. Era essencial responder às expectativas delineadas pelas reformas educacionais.

No estado do Paraná, a ideia de ascensão social por meio da educação não diferia muito e ainda carregava os vestígios do Estado Novo, onde o pensamento burguês clássico enfatizava que o trabalho era crucial para o progresso nacional. Durante o período entre 1930 e 1940, conforme observado por Vaz (2008, p. 355), “a concepção de trabalho foi reformulada para uma perspectiva coletiva em que ele representava a própria nação - o corpo do trabalho, o corpo da nação”. Assim, tornou-se essencial educar e disciplinar o corpo para aumentar a produtividade do trabalho. Era necessário educar o indivíduo para que ele estivesse apto a atender às novas exigências do progresso nacional. Portanto, naquele momento, tornou-se imperativo que o governo também se envolvesse na formulação e implementação de políticas voltadas para essa educação.

O objetivo deste texto é analisar a trajetória histórica da Educação Física nas escolas do estado do Paraná, destacando as conexões entre as ações políticas governamentais e o discurso oficial presente nos documentos governamentais. Reconhecendo que as políticas públicas desempenham um papel fundamental na mobilidade, na massificação e na democratização da sociedade, através do enfoque na formação do indivíduo para o mercado de trabalho, os documentos oficiais estabelecem um discurso consistente que delinea o caminho da educação em suas diversas iniciativas.

## **O CONCEITO DO MODELO EDUCACIONAL PARA A SOCIEDADE PARANAENSE**

O universo das políticas educacionais se delineia a partir da análise dos contextos que moldam a sociedade, tendo sua construção alicerçada no devir do trabalho e do desenvolvimento social. Segundo Marx (1968), o processo do trabalho envolve tanto um devir quanto um desenvolvimento. O devir refere-se à sucessão temporal dos modos de produção ou ao movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais construídas pelo modo de produção anterior e que serão substituídas

pelo novo modo. O desenvolvimento, por sua vez, é o movimento interno de um modo de produção, é a história específica desse modo de produção, cujo desenvolvimento é considerado completo quando o sistema tem a capacidade de reconstruir internamente e totalmente seus pressupostos.

É nesse movimento que a história humana vai se desenvolvendo. Chauí (2007) explica que uma forma histórica está desenvolvida quando se torna capaz de transformar, em um momento anterior a si mesma, aquilo que inicialmente era externo, proveniente de uma forma histórica anterior, ou seja, quando ocorre uma reflexão de tal forma que a exterioridade é negada como tal para ser inserida como interioridade na nova formação social. Assim, o desenvolvimento completo revela a finitude da forma histórica e a expõe à infinitude do devir.

Os ideários hegemônicos de construção de uma sociedade civil e política se entrelaçam nesse caminho da efetivação do direito à educação, consolidada por meio da preconização de uma escola pública de qualidade, possibilitando o acesso da população à educação básica, concomitantemente nos discursos de governo passa-se a observar a ênfase na necessidade de discussão da educação física escolar como forma de consolidação de uma política de governo.

As ações do governo de estado explicitaram a necessidade de transformar a mentalidade da sociedade e, por meio da educação moral e cívica se completaria o ciclo da educação individual e coletiva. No documento, ressalta-se que por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais, mas também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades. Enfatizava-se a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação e a exaltação patriótica.

O discurso do Estado centrava-se numa situação de atuação ao atendimento das demandas e pressões daquele momento, principalmente aquelas causadas pelas definições de políticas econômicas e de desenvolvimento do governo federal, como sendo prioritárias. A questão educacional precisava passar por um processo de organização, uma vez que o governo estava

marcado ainda pela ideologia nacionalista em que o Estado é o principal responsável pelas ações de desenvolvimento, dentre elas, a educação. O discurso era o fortalecimento da sociedade por meio da educação idealizada e organizada pelo Estado, pois assim seria possível garantir a “prosperidade” social.

Segundo Giles (1987), as reformas que se realizaram sob o ministro de Vargas, Gustavo Capanema, assumem o nome de Leis Orgânicas do Ensino, atingindo o ensino elementar ou primário e o médio.

Naquele momento da história, já se discutia e enfatizava o fato de que todos os cidadãos possuíam o direito de se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade para compreender o mundo em que viviam e atuavam, conscientes das transformações sociais. Isso porque, de acordo com Marx e Engels (1984), as condições existentes em uma sociedade, o modo como as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas, e as relações sociais estabelecidas serviam como base de suas estruturas sociais e da consciência humana.

As próprias bases estruturais em que o Estado Novo se fundamentam inspiram a legislação orgânica referente ao processo educativo. Estas bases são o autoritarismo centralizante e o populismo. O Estado intervêm diretamente neste processo quando afirma que a infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários, a educação em instituições particulares é dever da Nação, dos estados e dos municípios, assegurar pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Giles, 1987, p. 294).

De acordo com Ball e Bowe (1992), uma natureza complexa e controversa envolve o campo das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito aos processos micropolíticos e à ação dos profissionais envolvidos nas políticas. Este é um processo de articulação entre a manutenção e o gerenciamento do poder do Estado e as necessidades da sociedade.

Para elucidar o funcionamento das ações políticas, os autores descrevem que as políticas ocorrem por meio de ciclos, que incluem: o contexto de

influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não possuem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates.

No aspecto cultural, as reformas no ensino foram empreendidas no nível federal, por meio da implantação de um ensino técnico, cujos reais interesses estavam voltados à obtenção e qualificação de mão-de-obra para a industrialização do país, segundo Fausto (1966). Nessa época, o Brasil passava a ser palco de inúmeras outras transformações na educação, as quais resultam em melhor qualidade e padronização do ensino. Apesar das divergências entre governo e Igreja Católica, imbuída da ideia de tornar o ensino religioso obrigatório, pressionava o governo getulista.

Essas mudanças são pautadas na necessidade de tornar todos os cidadãos providos do saber, uma prerrogativa recorrente nas falas do então governador Moysés Lupion. Esse discurso, acentuou o populismo do governo que era apregoado pela necessidade de se conclamar o povo para junto de seu governo, por isso a necessidade de se investir na educação. Os documentos oficiais que regem a política educacional do Paraná nas décadas de 1940 a 1960, demonstram de maneira significativa a intencionalidade das ações em um determinado período e tempo histórico. A partir desta compreensão, os documentos de Governo do Paraná, que se apresentam na forma de Mensagens de Governo, dirigidas à Assembleia Legislativa e das Leis estaduais, nas quais busco as aproximações com as leis federais do período, para apreender a construção e efetivação da educação paranaense, bem como sua relação com o contexto das necessidades delineadas naquele momento para o país.

De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2002), as políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e, como tal, não são estáticas, mas dinâmicas, encontram-se em constante transformação. Compreender, como são constituídas, é, portanto, um caminho reconhecido por meio do entendimento do projeto político do Estado, bem como em seus interesses econômicos, sociais e políticos em dado momento da história.

Durante as décadas de 1940 e 1950, a tônica do discurso presente nas mensagens e relatórios dos governantes foi marcada pela retórica do moderno, certamente esse discurso de modernidade certamente não era uma característica única dos governos do período. Estava presente, por exemplo, nas mensagens e relatórios do governo federal, em que foi possível perceber que já havia uma preocupação com a modernização na organização das escolas, que era por sua vez fruto do discurso de modernização do governo federal.

A questão do ensino passou a ser uma vertente importante para essa implementação e sustentação do sistema produtivo no país, era preciso ter mão-de-obra, mas também consumidores para esses bens de consumo agora produzidos. O discurso, sempre iniciado pela carência de espaços, formação adequada de professores e, os grandes gastos para com esses déficits, marcavam de maneira sutil a questão ideológica do governo, em que a educação deveria melhorar para que a sociedade pudesse responder às demandas econômicas do cenário moderno a que o país se propunha.

O discurso do governo federal influenciava as relações propagadas no estado do Paraná. A Assembleia Legislativa em 1957, tinha como princípio orientar as ações políticas no campo da educação no sentido de minimizar o déficit de vagas nos grupos escolares e, para isso, retomava a afirmação realizada nos anos anteriores em que se preconizava a ampliação do ensino Normal, por meio da criação de magistério normal sem formação secundária especializada, o enfoque se voltava para as escolas técnicas.

O governo do estado demonstra sua atenção para as necessidades locais, mas focalizado nos direcionamentos federais, o conjunto das ações políticas de governo se centravam nessa relação de um discurso composto por uma característica populista em que o desenvolvimento estadual era a prioridade para o respectivo avanço econômico, e por isso sustentava-se nas ações do governo federal. A relação de gastos com o setor da educação é ampliado pelos convênios firmados entre a União, estados e municípios por isso as ações do governo precisavam refletir essa mútua relação para garantir a participação do estado nesses convênios firmados, e para tal, era

preciso minimamente garantir a efetivação da instrução primária a sociedade paranaense daquele momento.

Essas ações político-governamentais no país, tiveram caráter ideológico, assumindo, no campo educacional, características provenientes da pressão popular para expansão do ensino, pois essa era uma das necessidades sociais advindas do desenvolvimento das relações do sistema capitalista assumido no país. Esta marcava a necessidade de poder e controle das elites, que buscavam estar representadas no poder e, que para isso utilizavam mecanismos sustentados na legislação do ensino, buscavam fazer a contraposição entre as necessidades da sociedade civil e da elite política do país.

Esse fato se evidencia na Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão Legislativa Ordinária de 1956, quando Lupion se torna recorrente ao afirmar que era preciso investir no Ensino Primário: “construção/abertura de unidades escolares, ampliar os gastos com a educação; dando ênfase ao Ensino Normal, pois somente com o investimento nessa categoria de ensino e, ampliando as construções/edifícios escolares é que a sociedade paranaense poderia rumar ao progresso (Paraná, 1956).

Evidente que, essa realidade não está associada exclusivamente à realidade paranaense, o governo do estado do Paraná, naquele momento, refletia as ações que aconteciam no cenário político e ideológico brasileiro, em que passou nesse delineamento temporal por influências de correntes teóricas internacionais, por meio das exigências dos documentos das agências internacionais ou multilaterais que iniciavam sua influência no campo da educação efetivando como consequência um pensamento sistematizado acerca das funções e contribuições da educação física no campo educacional.

## **DO DISCURSO ÀS AÇÕES DE GOVERNO**

As discussões no campo histórico da educação física escolar rompem com a linearidade das relações e relatos dos sujeitos participantes do processo, uma vez que no estado do Paraná, nos anos de 1940 a 1960 a área vai se consolidando, por meio das interlocuções políticos-governamentais,

consolidando assim a ação e efetivação da ideologia de sua prática, como se apresenta nos documentos oficiais do governo do estado.

As ações político governamentais para com as políticas educacionais, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, constroem-se a partir da correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses. A educação no Paraná, atendendo às demandas nacionais, passou a assumir a função de qualificar para o trabalho, conforme o modo de produção capitalista. Evidenciava-se nas mensagens proferidas pelo Governo, que a preocupação centrava-se na questão dos custos e gastos com a educação, uma conotação presente tanto nas ações do governo federal quanto estadual.

A partir da estruturação política, a organização da educação do estado do Paraná, um estado que na década de 1940, passou da intensificação da ocupação de seu território, com conseqüente aumento populacional, para também ter que se preocupar com as questões relacionadas à educação. O que vai se evidenciar na década seguinte, no qual contava com 162 municípios, que careciam de infraestrutura para atender as necessidades da sociedade que cobrava para os filhos o acesso à escola, segundo dados do IPARDES (1997).

O Paraná, um estado em ascensão no cenário nacional precisava se adequar às mudanças que aconteciam nacionalmente, conforme exposto na seção 3, nos anos de 1940 a 1960, o país passou intensas mudanças na sua estrutura social, política e econômica, tendo sido acelerado o processo de industrialização e monopolização da economia pelo Estado. Lembro, que até o final do governo Vargas, a economia brasileira apresentava um caráter centralizador pelo Estado, que vai assumir no período seguinte no governo JK a conotação desenvolvimentista.

Esse processo influenciava significativamente as questões educacionais no país. O estado do Paraná, recebe forte influência do governo federal e, essas aproximações são marcadas pelos encontros entre os governos.

Fato este que vai se estabelecer efetivamente nas relações econômicas do Estado para com a sociedade civil, uma vez que de acordo com Gramsci

(1999, p. 379) “o Estado não produz *ut sic* a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica”. Como consequência as razões econômicas que permeiam o estado do Paraná no período analisado também atrelava-se às perspectivas relacionadas ao crescimento e favorecimento econômico dessa sociedade, onde o Estado é o agente que promove a organização produtiva dessa interlocução entre os interesses econômicos do Estado e as necessidades sociais postas pela sociedade civil.

Essa interlocução ideológica no período, no estado do Paraná, foi marcada pela concepção de governo que gerenciava e atuava efetivamente nas decisões do estado, como consequência a relação com a área da educação física escolar não se distinguia dessa relação. Sua interlocução a partir da análise dos documentos demonstrou que na trajetória histórica de categorização dos documentos a área vai aparecendo apenas como suporte para os problemas sociais, em especial vinculados à saúde e não a educação e formação humana, prova deste fato observa-se na mensagem de governo dos anos de 1950 na qual a preocupação com a educação física era,

[...] Constatamos com certa apreensão o estado de quase abandono em que está relegado o ensino de educação física no Estado, e estamos tomando providências para que seja atualizado o estudo de reorganização que existia de maneira a que todos os ramos e fases do ensino recebam eficazmente o mínimo de educação física prescrito pelas modernas normas de higiene. (Paraná, 1950, p. 114).

A partir dos anos de 1950 a educação física escolar no estado do Paraná, a partir das discussões que estavam acontecendo no âmbito nacional, é incorporada no estado, como também no cenário nacional, como tendo a premissa higienista para a formação da sociedade (Oliveira, 1982).

Essa higienização era voltada, de certa forma, para a elite agrária, pois as famílias da elite geram os filhos da pátria, ou seja, através de atividade física fortalecia a saúde, força moral e física, preparava o corpo da mulher e do homem (Soares, 2004).

A interlocução nos documentos oficiais do governo sobre o assunto da educação física torna-se escasso, sendo que volta a aparecer no final dos anos 1950 com o intuito de uma educação física voltada para desportos,

[...] Êste órgão da Secretaria de Educação e Cultura, com atribuições especializadas no ramo da educação, esteve atento aos problemas inerentes às suas atividades, e obteve resultados bons, em que pese a desproporção das dotações orçamentárias, em comparação aos objetivos visados (Paraná, 1958, p. 159).

Por conseguinte, passa-se quase toda a década de 1960 sem aparecer à educação física e desportos nos documentos do Estado, porém somente em 1967 que ela vem tratando de jogos em diversos locais do Paraná. Os primeiros jogos foram os Jogos Universitários Paranaenses, Jogos Colegiais, Jogos Universitários Brasileiros, Jogos Aberto do Paraná, dentre outras promoções do Estado como: Concursos de Fanfarras Estudantis, Jogos Infantis de Jacarézinho, etc. (Paraná, 1967).

O documento feito em 1970 vem tratando da educação física como Cultura Física que exaltava o fato de que:

[...] O desenvolvimento e o aperfeiçoamento da cultura física dos alunos inscritos na rede de ensino estadual pode ser aquilatado pelo grande número de competições realizadas no decorrer de 1969 (...) Em todos êsses certames o Govêrno do Estado forneceu assistência técnica, material, prêmios e em muitos dêles inclusive passagens para os estudantes participantes (Paraná, 1970, p. 117).

Já na década de 70 observamos o início da sinalização de avanços das ações do governo do estado do Paraná, para com o campo da educação física, ou seja, de uma educação higienista chega a tecnicista dentro do período da Ditadura Militar, atuando evidentemente, a partir dos princípios ideológicos do contexto nacional. Em 1977 a educação física e desportos vem

[...] Entendendo como atividade importante a prática do desporto na educação global e na cultura, a SEEC procu-

rou incrementar e aprimorar as práticas desportivas nos estabelecimento de ensino e na comunidade. Foi nossa meta executar projetos e facultar meios para que as escolas construíssem ou ampliassem seus centro esportivos, suas quadras de esportes, como também para a aquisição de material esportivo (Paraná, 1977, p. 9).

Nesse contexto, a partir desse momento a educação física, no estado do Paraná, começa a aparecer nos documentos inseridos no ambiente escolar e não escolar, começando a acenar a disponibilidade do estado do Paraná, naquele período, indicando aos municípios possibilidades de investimentos são encontrados pela primeira vez pautados nos documentos do Estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos nossas conclusões sobre este período e suas implicações para o campo da educação física escolar, destacamos que as discussões na história da educação no estado do Paraná revelam uma interlocução mínima nos documentos oficiais dos governos, evidenciando a relação específica entre o ideário político e as ações planejadas para um determinado campo de conhecimento.

O exercício político se manifesta principalmente na sustentação de medidas para garantir a manutenção da hegemonia político-partidária ou, pelo menos, uma tentativa de consolidar as práticas políticas vigentes no país naquele momento histórico. Para o governo de Moysés Lupion, a educação era associada a políticas que delineavam uma luta desigual entre capital e trabalho no Estado do Paraná, com a missão de expandir e civilizar a região. As políticas e ações governamentais no campo educacional estavam alinhadas às demandas do cenário político nacional, que priorizava a preparação de mão de obra qualificada para as indústrias, destacando o ensino técnico como fundamental para a sociedade paranaense da época.

Moysés Lupion elaborava discursos sobre a modernidade, relacionando-os à sociedade, partindo do pressuposto de que a educação era o pilar básico para o desenvolvimento do estado. Em seus discursos, Lupion

buscava enfatizar que o governo atuava com vistas à redemocratização, embora na prática suas ações políticas fossem insuficientes nesse sentido.

Quanto à educação física, inicialmente vista como uma forma de higienizar politicamente a sociedade, ao longo do tempo foi se associando aos ideais de uma sociedade moderna tecnicamente avançada, centrada em resultados e, caracteristicamente, voltada para o campo esportivo, atendendo às demandas sociais delineadas por determinados governos e seus ideais de sociedade. Nos discursos do governador registrados nas Mensagens, algumas questões foram enfatizadas repetidamente, como a falta de preocupação com aspectos específicos da educação, como os custos com professores, edifícios e instalações que pudessem apoiar as aulas de educação física.

Portanto, estudar a história da educação física no estado do Paraná é uma tarefa que ainda requer avanços para compreendermos os rumos que foram traçados para essa área ao longo dos diferentes governos estaduais.

## REFERÊNCIAS

- BERTUCCI, Liane Maria. Anos 1910: educação e saúde para formar o povo brasileiro. **Múltiplas faces do educar**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 115-124, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros em ação: uma proposta de articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino. 2000.
- FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise das Políticas Públicas no Brasil. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*. N. 21. jun. 2000.
- HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.
- DE OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que e educação física**. Brasiliense, 1983.
- OZGA, Jenny. *Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto, 2000.
- PARANÁ. Documento Del Banco Interamericano de Desarrollo. Brazil. Programa de Mejoramiento de La Educacion Secundaria em El Estado de Paraná. 1996.
- PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, anos Curitiba, 1950.
- PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, anos Curitiba, 1958.
- PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, anos Curitiba, 1967.

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, anos Curitiba, 1970.

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, anos Curitiba, 1977.

SANTOS, Lucio Rogério Gomes dos. História da Educação Física. PEREIRA, M. M; MOULIN, AFV, 2006.

SILVA, Marcelo Moraes; CAPRARO, André Mendes. O contexto de fundação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná: educando corpos para a vida urbana. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 623-636, 2011.

ALVES, Bruno Geraldo. O ideário de modernização e o projeto para ensino agrícola em Minas Gerais: de Fazenda-Escola a Escola Média de Agricultura de Florestal. 2014.

# CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 90

Rodrigo de Sousa Escaño<sup>21</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo será feita uma revisão da literatura da Ciência Política, abordando concepções de Estado, junto com teorias de justiça associadas. Elas são importantes, pois delimitam o espaço de direitos e atuação que a população pode esperar da entidade política a qual pertence, por meio das políticas públicas implementadas por ela. Isso também influencia os métodos de avaliação de tais políticas. Conforme será demonstrado, não existe uma única concepção puramente neutra em relação a esta.

Na segunda parte, o capítulo enfoca nos desafios da implementação e avaliação de políticas públicas no Brasil, um país com características federativas peculiares que condicionam a execução de programas governamentais. A análise revela uma tensão entre a descentralização promovida pela Constituição Federal de 1988 e a necessidade de coordenação e cooperação entre diferentes níveis de governo e setores da sociedade civil. Por fim, será discutido o impacto de tais condicionantes na educação brasileira da década de 90 como um estudo de caso, ilustrando a interação entre teoria política e prática educacional no contexto de reformas influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial.

---

<sup>21</sup> Mestre em Ciência Política (UNIRIO). CV: <http://lattes.cnpq.br/0513237736530726>

## DESENVOLVIMENTO

O Estado moderno distingue-se radicalmente do Estado absolutista em sua essência e função. O primeiro visava expansão territorial e dominação, sem preocupações com o desenvolvimento de sua população, enquanto o Estado moderno foca no progresso de suas comunidades. Essa evolução resulta de uma introspecção estatal que cria o senso de nação e busca melhorar a vida social. Com a constituição de uma estrutura política e administrativa robusta, emerge uma variedade de atividades previamente inexistentes, tornando o Estado contemporâneo complexo e em constante diálogo e conflito com sua sociedade, desviando-se da origem simplista prevista no modelo do Estado moderno (COSTA, 2015, p. 138-139).

Contrariamente à visão Weberiana de monopólio estatal do poder e da violência, o Estado moderno enfrenta desafios contínuos na manutenção, expansão e recuperação de sua legitimidade sobre a gestão territorial. Política Pública é a área de intervenção em que o Estado se torna o ator principal de mobilização, de transformação desse território, sociedade e cultura. Isso que se torna pauta e palco da intervenção do Estado, e é justamente o polo central do conflito também. Toda Política Pública provoca conflitos e tensões. Ela mobiliza os temas mais diferentes dentro do campo da ação política, principalmente no âmbito econômico, ou mesmo no âmbito cultural, impactando as mais íntimas formas de expressão humana (COSTA, 2015, p. 140-144).

Nesta concepção de Política Pública como campo de intervenção do Estado na vida diária de sua população, evidencia-se a sua capacidade de gerar conflitos, abrangendo aspectos econômicos, culturais e sociais. Ao se aplicar esta discussão ao caso brasileiro é necessário também levar em consideração suas especificidades, onde a formação do Estado nacional e a implementação de políticas públicas enfrentam desafios singulares.

Em nosso caso, a discussão de Políticas Públicas seria tardia, resultado de um processo de construção do Estado nacional complexo, retardatário, como a maioria dos países em desenvolvimento. A própria questão da consolidação do poder territorial nacional, não está completamente realizada. Nós teríamos esse duplo papel do Estado como construtor da sociedade e como estabilizador de certos padrões de relações civilizadas na sociedade ainda ocorrendo. Esse caráter retardatário conduz ao desafio de fazer as duas coisas ao mesmo tempo: ocupar o território e construir a concepção de Nação (COSTA, 2015, p. 145).

O conceito de capacidades estatais explora como os Estados desenvolvem habilidades para efetivamente alcançar os objetivos de suas políticas públicas, levando em consideração a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos. Este debate acadêmico é marcado por três perspectivas principais. A primeira argumenta que as transformações recentes do Estado, como a fragmentação burocrática e a transferência de responsabilidades para o mercado e a sociedade civil, reduziram suas capacidades. Em contraste, a segunda perspectiva sugere que, apesar dessas mudanças, as capacidades estatais não diminuíram, mas sim se transformaram, com o Estado adotando um papel mais regulador, mantendo sua centralidade nos processos políticos (PIRES; GOMIDE, 2016, p. 123-125).

Por fim, uma terceira visão mais recente propõe que as mudanças associadas à governança moderna podem, de fato, expandir as capacidades estatais ao promover uma maior interação entre atores estatais e não estatais. Esse enfoque argumenta que tal dinâmica não apenas substitui as capacidades estatais tradicionais, mas também gera novas capacidades por meio de arranjos institucionais mais sofisticados. Esses arranjos facilitam a distribuição e a transferência coordenada de funções entre diferentes níveis de governo e atores não estatais, incrementando a capacidade do Estado de monitorar, aprender e

innovar, além de adicionar flexibilidade e uma resposta mais direcionada às necessidades locais (PIRES; GOMIDE, 2016, p. 125-126).

Uma das formas mais difundidas de se tentar estudar a capacidade de ação e sua efetividade seria a Avaliação de Políticas Públicas. A sua matriz clássica seria a forma analítica mais simples de “Ciclo de Políticas Públicas”, como um processo extremamente racionalizador da ação do Estado. Esse ciclo se iniciaria a partir da formação e concepção das políticas, que passa pela sua implementação e depois avaliação. Seria uma espécie de artifício analítico útil porque corresponde um pouco à natureza formal dos processos de elaboração e implementação das políticas. (COSTA, 2015, p. 147).

No entanto, a realidade brasileira apresenta desafios únicos devido à natureza conflituosa entre políticas descentralizadas e centralizadas, evidenciando a complexidade de implementar e avaliar políticas em um estado federativo onde os entes subnacionais possuem autonomia em vários campos garantida pela constituição. A coexistência de políticas nacionais implementadas em níveis subnacionais e políticas subnacionais autônomas introduz tensões significativas no processo, especialmente na implementação de políticas públicas.

Depois de um período de extrema centralização, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) redefiniu completamente o papel dos entes federativos no Estado brasileiro, além de servir como marco legal para toda interação institucional posterior. É importante ressaltar que é somente a partir dela que as diferentes competências são definidas, e por consequência o desenho e implementação de eventuais políticas públicas.

A constituição atual descentralizou a execução de uma série de políticas públicas para estados e municípios. No entanto, isso não levou a uma efetiva autonomia dos entes subnacionais, na medida em que a Constituição também desenhou regras que deram ampla autoridade legislativa à União, exercendo poderosa influência sobre a agenda e as políticas dos governos subnacionais (Lotta e Favareto, 2016, p. 55).

Existem mecanismos institucionais que limitam a autonomia dos governos locais para tomarem decisões sobre suas atividades, mesmo que esses tenham ainda autonomia política. Pode-se afirmar que essa descentralização foi contrabalanceada por políticas nacionais em prol da expansão de políticas públicas e do combate à desigualdade entre estados. Assim, coube à União o papel de coordenação federativa, mediante normatização, indução e financiamento, garantindo a elas um grau de padronização mesmo em municípios com partidos e programas políticos distintos. A implementação ficou a cargo dos governos subnacionais, tornando-os centrais na expansão das políticas de bem-estar social previstas na carta magna (Lotta e Favareto, 2016).

O arranjo federativo pós-1988 exigiu equilibrar objetivos nacionais de bem-estar social com sua implementação descentralizada e autônoma. Para tanto, a criação de sistemas de políticas públicas garantiu também a participação dos governos subnacionais no processo decisório federativo. Todos os presidentes dialogaram com estados e municípios visando fortalecer o pacto federativo e expandir políticas sociais. A cooperação federativa originada da CF/88 avançou incrementalmente, mas não teve trajetórias nem resultados similares em todas as áreas (ABRUCIO et al., 2020, p. 668).

Em países federais em que políticas públicas nacionais são compartilhadas entre as esferas de governo, como é o caso do Brasil, existiriam diferenças entre dois conceitos operacionais. A principal diferença é o caráter voluntário de uma (Cooperação) e hierárquico da outra (Coordenação), podendo ocorrer simultaneamente. Se define a Coordenação como a organização de todas as atividades, com o objetivo de alcançar consenso entre indivíduos e organizações para o atingimento dos objetivos de um grupo. No caso de um país federal, a coordenação seria típica das relações intragovernamentais, necessária para superar as divergências existentes nas múltiplas instâncias decisórias (Souza, 2019).

Os inúmeros sistemas criados após a Constituição de 1988 requerem tanto a cooperação vertical e a coordenação horizontal, mas os custos da coordenação vertical são mais altos quando os países são organizados como federações. As dificuldades de coordenação e até mesmo de coerência nas políticas governamentais é um problema reconhecido pela literatura de políticas públicas. A coordenação na perspectiva da política pública se desdobra em dois momentos: no da formulação da política e no da sua implementação (Souza, 2019).

Porém, levar em consideração somente o próprio Estado como formulador das próprias políticas públicas é um pensamento equivocado. É reconhecido o crescimento da atuação da sociedade civil, tanto em termos de formulação quanto em fiscalização de tais políticas. Em conjunto com a redemocratização no caso brasileiro, movimentos sociais, organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, e outras espécies de associações passaram a ser cruciais no funcionamento e estudo delas, e deve-se observar a cobrança como um todo da sociedade pelo resultado de tais políticas.

A interação entre os entes subnacionais e outros atores, como a sociedade civil e organizações internacionais, ilustra a complexidade e dinamismo do campo das políticas públicas. A emergência de atores não estatais, como movimentos sociais, desafia a concepção tradicional das políticas públicas como domínio exclusivo do Estado, destacando a importância da participação da sociedade civil na sua elaboração, implementação e avaliação. Esse contexto destaca a necessidade de reconhecer a diversidade nas políticas públicas, promovendo justiça através de concepções que reflitam as necessidades e preferências da comunidade, em vez de impor soluções uniformes. A abordagem normativa das políticas sociais, enfatizada por teóricos contemporâneos como Habermas e Rawls, coloca em destaque as dimensões deliberativas e normativas, sugerindo um modelo de políticas públicas que busca consensos normativos amplamente aceitos pela sociedade (COSTA, 2015, p. 156).

Nas últimas décadas, a sociedade civil passou a ter maior poder de fiscalização do gasto público e a exigir o uso mais eficiente dele, demandando a reorganização das atividades de planejamento em bases mais técnicas e transparentes. Esse processo também contribuiu para a disseminação do uso dos indicadores de natureza administrativa e estatística, que as novas tecnologias de informação e comunicação viabilizaram. Em relação aos indicadores possíveis para o emprego, a literatura da ciência política os diferencia entre os analíticos e sintéticos, com estes últimos contemplando um conjunto mais amplo de medidas acerca da realidade social de uma localidade, tenderiam a refletir o comportamento “médio” em termos de desenvolvimento humano, qualidade de vida, vulnerabilidade social ou outro conceito operacional que lhes deu origem (JANUZZI, 2005, p. 138-145).

Entretanto, a eficácia dos indicadores sintéticos como ferramentas para avaliar a efetividade social das políticas públicas ou para direcionar de forma prioritária os investimentos sociais é questionada. Isso se deve à complexidade de capturar a realidade social através de múltiplas medidas e à dificuldade de identificar as mudanças específicas e o impacto direto dos programas sociais nessas transformações. Além disso, existe uma discussão sobre a arbitrariedade na definição dos pesos dos indicadores no cálculo da média final, apesar de a legitimidade social dos indicadores sintéticos ser evidenciada pelo seu destaque na mídia e pela sua utilização por movimentos sociais e ONGs no monitoramento de programas sociais (JANUZZI, 2005, p. 146).

A avaliação de políticas públicas é reconhecida como uma atividade essencialmente política e não neutra, orientada por diferentes concepções de justiça derivadas da teoria social, que influenciam tanto a escolha do que e como avaliar quanto os resultados considerados relevantes. Paulo Januzzi (2016, p.125) aponta para a escassez de discussões sobre os condicionantes políticos e ideológicos por trás de algumas das avaliações, que muitas vezes são apresentadas como objetivas.

O “quantificacionismo” é criticado por ele por ser um meio para decisões aparentemente justas e imparciais, conferindo autoridade a quem não a possui legitimamente, no fundo se baseando em escolhas políticas sobre quais aspectos observar e como medir.

As metodologias de avaliação refletem os valores e motivações políticas dos grupos de interesse envolvidos, incluindo burocratas, especialistas e representantes da sociedade civil, que disputam prioridades e modelos de intervenção estatal. As políticas públicas são moldadas por três principais concepções de Estado: o Estado Liberal, focado na eficiência econômica; o Estado Regulador, que valoriza a conformidade procedimental; e o Estado do Bem-estar Social, orientado pela efetividade social. Cada uma dessas concepções implica diferentes prioridades na formulação e avaliação das políticas, desde a promoção da eficiência econômica até a busca por equidade social (JANUZZI, 2016, p. 127-129).

No contexto do Estado Liberal, a avaliação prioriza a eficiência econômica, limitando a ação estatal em favor do protagonismo do mercado. O Estado Regulador enfoca a regularidade normativa na prestação de serviços, enquanto o Estado do Bem-estar Social busca equilibrar a gestão eficiente de recursos com a promoção de mudanças sociais desejadas, legitimadas pelo Contrato Social da sociedade. Essas divergências refletem a complexidade e a natureza política da avaliação de políticas públicas, sublinhando a importância de reconhecer os valores subjacentes que orientam tais processos (JANUZZI, 2016, p. 130-133).

A avaliação em políticas públicas é concebida como um exame sistemático e objetivo, uma atividade contínua que analisa o desempenho, implementação e resultados de um projeto ou programa. Esse processo busca determinar a eficiência, eficácia, impacto, sustentabilidade e relevância dos objetivos de um determinado programa ou projeto, fornecendo dados essenciais sobre seu progresso e limitações. Desta forma, a avaliação desempenha um papel crucial no

planejamento de políticas públicas, pois gera retroalimentação que auxilia na seleção de projetos baseados em sua eficácia e eficiência, permitindo ajustes necessários para alcançar os resultados desejados (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1272-1273).

Ela também serve como um instrumento vital para tomada de decisões e para promover o controle social sobre o gasto público e as ações governamentais, reforçando um importante aspecto da democracia. No Brasil, o interesse crescente pela avaliação por parte dos governos está vinculado à busca pela eficiência e melhor desempenho da gestão pública, e melhor *accountability*. Se voltarmos aos anos 90, fatores como a crise fiscal, o término do processo inflacionário, aprofundamento da democracia e a longa crise econômica brasileira contribuíram para aumentar a demanda por avaliações, visando uma maior eficiência nos programas sociais públicos (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1273-1274).

Ainda dentro desse contexto, no fim do século XX verificou-se um abrangente movimento de reforma de Estado e de seu aparelho administrativo nos países desenvolvidos, que rapidamente proliferou para os demais. Tal movimento, conhecido como Nova Gestão Pública (*New Public Management*) preconizava uma redefinição do papel do Estado e a implantação de mecanismos de gestão oriundos da iniciativa privada na administração pública. (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1274)

A avaliação, segundo Laisner e De Mario (2014), transcende a mera mensuração quantitativa para abarcar uma análise profunda que inclui identificar processos, resultados, comparar dados, julgar, informar e propor, fundamentada em um referencial teórico-metodológico específico. Esta abordagem implica reconhecer que os instrumentos avaliativos englobam tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, permitindo uma compreensão mais completa do objeto avaliado.

A pesquisa avaliativa deve ser entendida em seu contexto mais amplo, integrando a análise crítica do programa ou política pública

em questão, seu contexto de surgimento, os atores envolvidos e seus interesses subjacentes. Esta concepção desafia a visão de neutralidade, enfatizando a importância de vincular a avaliação ao cenário histórico-social, ao papel social da avaliação e à sua contribuição para o desenvolvimento de políticas voltadas à melhoria da qualidade de vida dos beneficiários. Tal abordagem situa a avaliação como uma prática intrinsecamente ligada à realidade social e histórica, reforçando seu papel como ferramenta para o avanço social (LAISNER; DE MARIO, 2014, p. 624).

A partir da Constituição de 88, o Estado brasileiro buscou reduzir sua desigualdade econômica e heterogeneidades regionais fortalecendo suas estruturas de bem-estar social, ou mesmo criando novas até então inexistentes. Com a redemocratização, houve a necessidade de maior transparência e maior efetividade nos gastos públicos, o que levou a maior profissionalização da administração pública, resultando ainda na busca de novos meios de avaliação dessas novas políticas públicas implantadas. As reformas educacionais brasileiras dos anos 90 trouxeram novos mecanismos de avaliação nesse contexto, sob a influência de organismos internacionais. Pode-se destacar a priorização do ensino fundamental e a descentralização da gestão educacional.

A partir da década de 80, organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais da reestruturação dos processos produtivos (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1139).

Nessa nova conjuntura do capitalismo, o conhecimento emerge como o principal fator de produção, substituindo o modelo industrial tradicional. A educação, considerada um capital vital nesse contexto, passa a ser dominada por uma perspectiva corporativa, onde as empresas buscam adquirir e utilizar eficientemente o capital humano representado pelo conhecimento de seus funcionários. Esta transformação reflete uma mudança significativa na concepção de conhecimento e educação, não mais vistas como atributos individuais, mas como recursos a serem gerenciados e explorados pelas organizações para manter sua competitividade no mercado (LEHRER, 1999, p. 26-27).

Por outro lado, nos países periféricos, o mercado não se desenvolve de maneira tridimensional, integrando capital, mercadoria e trabalho, como nos países centrais, mas sim de forma bidimensional, focando apenas em capital e mercadoria. Isso resulta em uma exclusão dessas economias do mercado de conhecimento científico avançado e em uma demanda por trabalho pouco qualificado, refletindo a posição dessas nações na economia global. As políticas educacionais baseadas nesta tendência procurariam priorizar um ensino fundamental e uma formação profissional simplificada, reforçando a divisão entre ensino voltado para a população em geral e um ensino superior direcionado para as elites, em um cenário onde a ideologia da globalização promove uma aparente democratização do acesso ao conhecimento, mas que na prática, mantém a dependência tecnológica e de conhecimento das nações periféricas em relação às centrais (LEHRER, 1999, p. 29).

As reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 foram influenciadas pelas diretrizes e diagnósticos do Banco Mundial, priorizando a educação básica, descentralização da gestão escolar e centralização da avaliação. Esse modelo pressupõe maior responsabilidade das escolas pelo desempenho dos alunos, com ênfase na racionalização dos gastos e na captação de recursos externos, como parcerias público-privadas. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB n. 9394/96) reflete essa tendência de descentralização, promovendo uma gestão flexível e avaliação centrada nos resultados, configurando uma nova regulação educativa baseada na gestão local, financiamento per capita e avaliação sistemática, como formar de induzir o desempenho esperado (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1139-1140).

Segundo o Banco Mundial, as reformas educacionais visam promover a democracia liberal e a estabilidade política, argumentando que uma população educada tende a se envolver mais politicamente e a cobrar responsabilidades dos governantes, além de contribuir para o desenvolvimento social e a coesão da sociedade. As políticas propostas pelo Banco buscavam responder ao contexto educacional brasileiro marcado por déficits estruturais, sem necessariamente implicar um aumento nos gastos públicos, evidenciando uma perspectiva economicista que valoriza a educação primordialmente como formadora de mão de obra para o mercado capitalista (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1141-1144).

O crescimento econômico passou a ser o grande objetivo de todo o sistema educacional. Essa concepção está profundamente impregnada da Teoria do Capital Humano. A ideia central é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Seria uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1147-1148).

## CONSIDERAÇÕES

As concepções de Estado e as teorias de justiça subjacentes exercem uma influência profunda na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, como demonstrado pelo caso das reformas educacionais brasileiras na década de 90. No Brasil, a implementação

delas enfrenta desafios particulares, notadamente na área da educação, refletindo a complexidade da interação entre entes subnacionais, diretrizes internacionais, capacidades estatais e expectativas sociais.

As diretrizes internacionais, especialmente aquelas propostas pelo Banco Mundial, orientaram significativamente estas reformas, promovendo uma ênfase na educação básica e na descentralização da gestão escolar, além de refletir uma perspectiva economicista de educação como formadora de capital humano para o mercado. A compreensão dessa influência é crucial para a avaliação das políticas públicas, sublinhando a necessidade de abordagens que integrem tanto dimensões quantitativas quanto qualitativas, reconhecendo a complexidade e o caráter político inerente à avaliação de políticas públicas, sem perder de vista a busca por justiça social e equidade. Deve-se levar em consideração que a avaliação nunca é neutra, sempre tendo algum tipo de teoria social como balizadora e procurando atender a interesses de grupos específicos.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; GRIN, Eduardo José; FRANZESE, Cibele; SEGATTO, Catarina Ianni; COUTO, Cláudio Gonçalves. Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663-677, 2020.

COSTA, Valeriano. Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas. **Ideias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Estadual de Campinas**, vol. 06, n. 02, 2015.

JANNUZZI, Paulo. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: Três valores em disputa na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, 2016b, p. 117-142.

JANNUZZI, Paulo. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, 56 (2): 137-160, 2005.

LAISNER, Regina; DE MARIO, Camila Gonçalves. “Os desafios da avaliação de políticas públicas como instrumento estratégico de gestão e de controle social”. **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, v.18, p.619 - 630, 2014.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LOTTA, Gabriela; FAVARETO, Arilson. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 49-65, 2016.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaídes Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 58, p. 121-143, 2016.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. “O estado da arte de avaliação de Políticas Públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil”. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.46, n.5, p.1271-294, 2012.

SOUZA, Celina Maria de. Coordenação, uniformidade e autonomia na formulação de políticas públicas: experiências federativas no cenário internacional e nacional. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 35(suppl 2), 2019.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SETOR PRIVADO DE ENSINO: BARREIRAS ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DOS EIXOS NORTEADORES NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Gerusa Nunes Tanelo<sup>22</sup>  
Maria Eduarda Gasperi<sup>23</sup>

## INTRODUÇÃO

A implementação de políticas educacionais voltadas para a educação especial no setor privado de ensino no Brasil tem sido objeto de crescente atenção e debate. Enquanto o país avança em direção à inclusão escolar, os docentes enfrentam uma série de desafios significativos na construção e aplicação dos eixos norteadores nas salas de aula da educação básica. Essas barreiras se manifestam em diversos aspectos, desde a falta de formação específica até a escassez de recursos e o enfrentamento de resistências institucionais. Neste contexto, é crucial compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes e buscar soluções eficazes para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

Como destaca a Constituição Federal de 1988, “é dever do Estado (...) garantir (...) educação especial para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,

---

<sup>22</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIASSELVI). Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Colégio São José). CV: <http://lattes.cnpq.br/0472920578927642>

<sup>23</sup> Mestre em Gestão de Políticas Públicas (UNIVALI). Pesquisadora e professora (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3351384822673904>

1988). No entanto, a implementação efetiva dessa política, seja no setor público quanto no setor privado de ensino esbarra em diversos obstáculos que vão desde a organização social, seus paradigmas, até os subsídios para a aplicação e execução, como evidenciam alguns teóricos Ferreira (2006), Carvalho (2004) e Mendes (2010).

Uma das principais barreiras é a falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. Conforme apontado por Garcia (2013), a formação específica em Educação Especial ainda é uma lacuna significativa na capacitação dos professores do setor privado, o que compromete sua habilidade de aplicar os eixos norteadores de forma eficaz.

Montoan (2003) destaca que uma das barreiras para a inclusão seja o próprio conceito de inclusão que é associado comumente a pessoa com alguma deficiência e não relacionado a diversidade humana.

Segundo Ferreira:

Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares (...). (FERREIRA, 2006, p. 41).

Além disso, a falta de recursos também se apresenta como um entrave importante. Segundo Silva (2018), muitas escolas privadas enfrentam dificuldades para prover os recursos necessários para atender adequadamente alunos com deficiência, o que pode limitar as possibilidades de adaptação curricular e de oferta de assistência especializada.

Diante dessas dificuldades, torna-se evidente a necessidade de um esforço conjunto por parte das instituições de ensino, dos órgãos governamentais e da sociedade civil para superar as barreiras e promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Em síntese, as políticas educacionais para a educação especial no setor privado de ensino enfrentam desafios significativos, e os docentes desempenham um papel crucial na superação dessas barreiras. Neste contexto, é fundamental compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores e buscar soluções eficazes que promovam a inclusão e o acesso equitativo à educação para todos os estudantes.

A Educação Especial com referência as Políticas Públicas para a pessoa com deficiência ainda estão sob construção e aplicação nos territórios brasileiros. Com isso, a perspectiva de criações de políticas públicas e demais melhorias nos estados e municípios ainda perduram com dúvidas principalmente as instituições no setor privado que acabam tendo uma maior dificuldade em criarem seus projetos políticos pedagógicos prezando pelo atendimento educacional especializado, principalmente na participação efetiva de professores, diretores, coordenadores e toda a equipe escolar.

Contudo, uma das principais queixas dos docentes são com relação as barreiras encontradas para essa construção e aplicação dos eixos norteadores nas salas de aula.

Durante o percurso da pesquisa, foi possível identificar diversas discussões na literatura com relação ao assunto, tendo em vista nosso objetivo geral “Compreender as políticas educacionais no setor privado de ensino e as barreiras encontradas pelo docente nas salas de aula para a educação especial”. E a principal questão problema que envolveu o estudo “Quais as barreiras encontradas pela docência para a construção e aplicação de eixos norteadores para a educação especial no setor privado de ensino?”.

Para que fossem possíveis as respostas para os problemas das pesquisadoras, foram utilizados os métodos qualitativos de pesquisa, visando perceber as referências da literatura através da hermenêutica fenomenológica de pesquisa para que fosse possível desenvolver um olhar crítico sobre o fenômeno que ocorre dentro e fora das

Unidades de Educação Básica da rede privada de ensino no Brasil através da revisão bibliográfica.

## DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, a pesquisa discorrerá sobre os principais fatores voltados a situação problema do estudo, com relação as temáticas mencionadas. Com isso, buscamos responder com base na literatura as dúvidas pertinentes ao anseio da pesquisa.

### **Políticas educacionais para a educação especial no setor privado da Educação Básica no Brasil**

As políticas públicas voltadas para a educação especial no setor privado de ensino no Brasil têm sido objeto de discussão e implementação ao longo dos anos, buscando garantir o acesso equitativo à educação para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Nesse contexto, é fundamental compreender as diretrizes estabelecidas tanto pelo poder público quanto pelos órgãos reguladores da educação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, determina que o Estado tem o dever de fornecer educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, garantindo recursos e assistência especializada. Essa disposição legal serve como base para as políticas públicas que visam promover a inclusão educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece as normas gerais da educação brasileira e reforça o compromisso com a inclusão, preconizando a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, inclusive no âmbito privado. Nesse sentido, as instituições de ensino privadas são incentivadas a oferecer estrutura e suporte para a inclusão de alunos com deficiência.

No entanto, a implementação efetiva dessas políticas no setor privado de ensino ainda enfrenta desafios. Apesar das obrigações

legais, muitas escolas privadas enfrentam dificuldades para prover os recursos necessários para atender adequadamente alunos com deficiência. Isso pode incluir desde adaptações físicas nas instalações até a contratação de profissionais especializados em educação inclusiva.

Em sua pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino privado, Silva (2018) destaca que, embora algumas escolas demonstrem compromisso com a inclusão, ainda há uma falta de preparo por parte de muitos profissionais e gestores para lidar com as demandas específicas desses alunos. Além disso, questões financeiras também podem influenciar a capacidade das escolas privadas de oferecerem uma educação inclusiva de qualidade. É necessário um esforço contínuo por parte dos órgãos governamentais, das instituições de ensino privadas e da sociedade civil para garantir que as políticas públicas de educação especial sejam efetivamente implementadas no setor privado, assegurando o pleno acesso e a qualidade do ensino para todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

### **A Educação especial: docência e práticas para os alunos do setor privado**

A Educação Especial no contexto da docência e prática com alunos no setor privado de ensino no Brasil representa um desafio significativo, exigindo uma abordagem inclusiva e adaptativa para garantir a efetivação dos direitos educacionais de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências. Nesse cenário, é crucial considerar as políticas públicas, a formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

As políticas públicas brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecem o direito à educação inclusiva e orientam a atuação dos educadores no sentido de promover a igualdade de oportunidades no ambiente escolar. No entanto, a implementação dessas políticas no

setor privado de ensino nem sempre é uniforme, destacando a necessidade de um maior engajamento por parte das instituições privadas.

A formação de professores é um elemento crucial para o sucesso da inclusão educacional. Segundo Glat e Fernandes (2005), a preparação dos docentes para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, incluindo aqueles com deficiência, é fundamental para garantir práticas pedagógicas eficazes. No entanto, muitos professores no setor privado ainda carecem de formação específica em Educação Especial, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido a esses alunos.

A prática pedagógica inclusiva no setor privado de ensino requer uma abordagem individualizada e flexível, que reconheça e valorize as habilidades e potencialidades de cada aluno. De acordo com Santos (2017), estratégias como a adaptação curricular, o uso de recursos tecnológicos e a colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio são essenciais para promover a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Essa prática demanda de uma mudança de concepção de inclusão escolar, quebrando com o paradigma de homogeneidade, trabalhando com o ensino que visa o interesse e o tempo de cada aluno. Segundo Sánchez (2005, p. 17) “não basta que os alunos com necessidades especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar”. Incluir é um processo, um conjunto de ações construídas coletivamente. É importante ressaltar que a efetivação da Educação Especial no setor privado de ensino não se limita apenas à oferta de serviços, mas também à promoção de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e combata o preconceito e a discriminação. Como aponta Barbosa (2019), é necessário que as escolas privadas assumam um compromisso ético e social com a inclusão, promovendo a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar.

Em suma, a Educação Especial no setor privado de ensino no Brasil demanda uma abordagem integrada que englobe políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas. Somente assim será possível garantir o pleno acesso e a qualidade do ensino para todos os alunos.

### **Os eixos norteadores para a Educação Especial no Brasil: saberes e práticas**

A Educação Especial no Brasil é norteada por diversos eixos que visam promover o desenvolvimento integral e a inclusão da criança com deficiência no contexto educacional. Esses eixos são fundamentais para orientar tanto os saberes quanto as práticas pedagógicas voltadas para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Um dos eixos norteadores para a Educação Especial é a perspectiva inclusiva, que reconhece a diversidade como um valor e busca garantir o acesso e a participação de todos os alunos no ambiente escolar. Conforme destacado por Sasaki (2009), a inclusão implica não apenas na presença física da criança com deficiência na escola, mas na sua efetiva participação nas atividades educacionais, respeitando suas potencialidades e necessidades individuais.

Outro eixo importante é a valorização da diversidade e do respeito às diferenças. Segundo Mantoan (2003), é essencial que a escola reconheça e valorize a singularidade de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e livre de preconceitos. Isso envolve não apenas a adaptação de recursos e materiais, mas também a promoção de uma cultura inclusiva que celebre a diversidade humana.

Além disso, a formação de professores é um eixo fundamental para a efetivação da Educação Especial. Conforme ressaltado por Garcia (2013), os docentes devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada criança com deficiência. Para além disso, de acordo com Prado e Freire (2001,

p. 5) “[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural”. Isso inclui o conhecimento sobre recursos e tecnologias assistivas, bem como a capacidade de flexibilizar o currículo de forma flexível e inclusiva.

Por fim, a parceria entre escola, família e comunidade é outro eixo relevante para a promoção da Educação Especial. Conforme apontado por Mendes e Toyoda (2005), a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo é fundamental para garantir o apoio necessário à criança com deficiência, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Isso requer uma comunicação aberta e transparente, bem como o compartilhamento de responsabilidades na promoção do bem-estar e do desenvolvimento da criança.

Em síntese, os eixos norteadores para a Educação Especial no Brasil, como a perspectiva inclusiva, a valorização da diversidade, a formação de professores e a parceria entre escola, família e comunidade, são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

## CONSIDERAÇÕES

No decorrer do estudo, o método utilizado foi a pesquisa qualitativa, aliada à abordagem hermenêutica fenomenológica, proporcionando uma compreensão profunda das experiências e percepções dos diversos atores envolvidos na Educação Especial na rede privada de ensino no Brasil. Nesse contexto, os relatos e significados atribuídos pelos participantes revelam nuances essenciais para compreender os desafios e potencialidades dessa modalidade educacional.

Ao adentrar nesse universo através da pesquisa qualitativa, é possível captar as vozes dos professores, alunos, pais e gestores escolares, explorando suas vivências, emoções e reflexões acerca da

inclusão escolar. Através de entrevistas em profundidade e análise fenomenológica, emerge um quadro complexo e multifacetado das práticas pedagógicas, dos recursos disponíveis e das barreiras enfrentadas no cotidiano da Educação Especial no setor privado.

Os relatos dos professores revelam um misto de desafios e comprometimento, evidenciando a necessidade de formação continuada e apoio institucional para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. As experiências dos alunos com deficiência destacam a importância do acolhimento, da adaptação curricular e do acesso a recursos adequados para uma participação plena no ambiente escolar.

Os pais compartilham suas expectativas e angústias em relação à educação de seus filhos, buscando garantir não apenas o acesso, mas também a qualidade do ensino oferecido pelas escolas privadas. Já os gestores enfrentam o desafio de conciliar as demandas individuais dos alunos com deficiência com as exigências do mercado educacional, buscando promover uma cultura inclusiva e uma gestão eficaz dos recursos disponíveis.

No entanto, por trás desses relatos, emergem também narrativas de superação, resiliência e esperança. Através da educação inclusiva, muitos alunos com deficiência encontram oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico, construindo relações de amizade e aprendizado que transcendem as diferenças.

Em suma, a pesquisa qualitativa aliada à hermenêutica fenomenológica oferece uma lente poderosa para explorar a complexidade da Educação Especial na rede privada de ensino no Brasil. Ao compreender as experiências e significados dos diversos atores envolvidos, torna-se possível identificar caminhos para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

Foi possível perceber a necessidade de intensificar a pesquisa, pois, a perspectiva do setor privado para a criação e efetivação das políticas públicas para a educação especial no Brasil ainda precisam

de melhorias, para que a capacidade de inclusão realmente seja efetiva. Foram analisados quinze artigos, dispostos nas plataformas Scielo (plataforma de pesquisa e artigos científicos), periódicos Capes, plataforma Sucupira e o google acadêmico. É importante ressaltar, que as pesquisadoras tiveram uma grande dificuldade em encontrar artigos brasileiros com a temática da educação especial e inclusiva no setor privado da Educação Básica no Brasil, pois, a literatura sobre a Educação Especial no setor ainda é relativamente escassa em comparação com os estudos sobre o setor público.

Findando a pesquisa, podemos concluir que a questão problema “Quais as barreiras encontradas pela docência para a construção e aplicação de eixos norteadores para a educação especial no setor privado de ensino?” E o objetivo geral do estudo “Compreender as políticas educacionais no setor privado de ensino e as barreiras encontradas pelo docente nas salas de aula para a educação especial”, foram respondidos com sucesso, percebendo a necessidade de continuidade efetiva na temática, afim de evoluirmos no sentido mais amplo do fenômeno que é a Educação Especial, com intuito de tornar inclusivo o espaço escolar como um todo, tanto no setor privado, quanto no setor público, pois, como contempla a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular “EDUCAÇÃO É UM DIREITO DE TODOS”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 240–247, 2017. DOI: 10.5965/19843178130220172240. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BARBOSA, D. M. M. Inclusão escolar na rede privada de ensino: reflexões sobre práticas pedagógicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, n. 62, p. 227-242, maio/ago. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 fev. 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9394/96. Brasília, 1996.
- CARVALHO, R. E. Com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRA, W. B. Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, p. 40-46, 2005.
- FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.85-113.
- GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v.18,n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478013000100007>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. Inclusão - Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo, 2005.
- MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (Org.). Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs.). Aprendendo para a Vida: Os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.
- SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão - Revista da Educação Especial, ano I, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 23 fev. 2024.
- SANTOS, C. R. Educação especial no ensino privado: desafios para a inclusão de alunos com deficiência. In: Mendes, E. G. et al. (Orgs.). Inclusão Escolar no Brasil: Perspectivas e Desafios. São Paulo: Editora Atheneu, 2017.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. 2009. Disponível em: [SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf](#) (ufg.br) Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, D. B. Educação Especial na rede privada de ensino: perspectivas e desafios. In: Santos, M. A. et al. (Orgs.). Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões e Desafios Contemporâneos. São Paulo: Editora Appris, 2018.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **CLEBER BIANCHESSI**

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

E-mail: [cleberbian@yahoo.com.br](mailto:cleberbian@yahoo.com.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Abandono escolar 61  
Administração governamental 88  
Adolescentes vulneráveis 7, 61, 66  
Alunos com deficiência 10, 116, 118, 119, 123, 125  
Ambiente harmonioso e empático 24  
Aristóteles 75  
Ações afirmativas 5, 7, 62, 73-85  
Ações político governamentais 95

## B

BNCC 25, 34, 37, 43  
Branquitude cisheteropatriarcal 75

## C

Capital cultural 79  
Concepções de avaliação 5, 7, 101  
Constituição brasileira 13  
Constituição federal brasileira 13  
Cultura escolar inclusiva 14  
Currículo escolar 12, 26

## D

Declaração universal dos direitos humanos 13  
Discriminação racial 76, 77, 85  
Discurso do estado 90  
Discurso político 88  
Docentes construção —

## E

Educação brasileira 5, 7, 86, 101, 118  
Educação básica 8, 32, 45, 47-49, 90, 111, 113, 115, 118, 124, 125, 127  
Educação emocional 25-27, 41, 43  
Educação especial 6, 8-11, 14, 15, 17-22, 42, 48, 115-126  
Educação humanizadora 35, 36  
Educação inclusiva 5, 7, 9-15, 17-22, 42, 115, 116, 119, 123, 125  
Educação social 62, 66, 71

Engels 91  
Equidade de oportunidades 7, 61, 63, 71  
Equipe multidisciplinar 15, 17-19, 21  
Escola regular 10  
Escravidão 77  
Estado regulador 108  
Estatuto da criança e do adolescente 65, 72  
Estatuto da juventude 65  
Exercício político 98

## F

Fisiognomica 75

## G

Gestão democrática 45-47, 49-52, 58-60, 69  
Gestão educacional 32, 33, 43, 110  
Gramsci 95

## H

Habermas 106

## I

Ideologia nacionalista 91  
Instituição de ensino 23  
Intolerância correlata 77, 85  
Invisibilidade 7, 61, 70

## L

Lei de diretrizes e bases da educação 11, 12, 22, 25, 41, 47, 78, 111, 118, 119, 124, 125

## M

Marx 89, 91  
Mobilidade social 75, 76  
Moysés Lupion 87, 88, 92, 98  
Mulheres negras 74, 76, 77, 81

## N

Novas tecnologias de informação e comunicação 107

## O

ONU 13

## P

Planejamento financeiro anual 5, 7, 45, 46, 59, 60  
Planejamento financeiro 5, 7, 45-47, 49-51, 55-57, 59, 60

Política de ações afirmativas 5, 7, 73, 74, 80

Políticas educacionais 6, 8, 13, 22, 36, 88, 89, 91, 92, 95, 99, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 124

Políticas públicas 2, 5-7, 9-13, 15, 19-21, 23, 28-34, 36, 37, 39-41, 43, 61, 65, 66, 72, 73, 77, 82, 87-89, 92, 99, 101-110, 112-115, 117-119, 121, 123

População negra 73-84, 86

Processo de implementação 7, 73, 84

Profissionais da educação 17, 27, 37, 40

Programa inclusão produtiva jovem 5, 7, 61, 62, 66, 68-71

Programas stricto 7, 73

Promoção da igualdade racial 77

Prática educacional 101, 125

Psicologia histórico-cultural 34

Pós-graduação no Brasil 7, 23

## R

Racismo 73-77, 81, 84-86

Recurso do PDDE 5, 7, 45, 60

Rede Municipal de Ensino 7, 9, 38

Reflexos da educação física 5, 7, 87

Revisão das pesquisas 7, 23

## S

Salas de aula 8, 20, 115-117, 124

Saúde mental docente 5, 7, 23, 29, 30, 34

Saúde mental 5, 7, 23, 24, 26-34, 38-44

Setor privado de ensino 6, 8, 115-121, 124

Sexismo 81

Sociedade civil 67, 71, 90, 94-96, 101, 103, 106-108, 116, 119

## T

Tecnologias assistivas 12, 14, 122

## U

Unicef 67, 72

## V

Xenofobia 77, 85

ISBN 978-65-5368-355-6



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)