

# 23

v.12 n.23  
julho-dezembro 2024

## Revista Parlamento e Sociedade

### Estado, Sociedade e Processos Educativos

#### **Apresentação**

*Alexsandro do Nascimento Santos,  
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz,  
Rodnei Pereira, Vanessa Ester Ferreira Nunes  
e Emerson Soares Barbosa*

#### **Panorama do Financiamento da Educação no Estado de São Paulo: Escolhas Alocativas e Governança do Gasto Público entre 2013 e 2022**

*Lauana Simpício Pereira, Ursula Peres  
e Renata Bichir*

#### **A Indisciplina na Percepção de Professores de uma Escola da Rede Pública Estadual Paulista**

*Renato Carlos da Silva, Ida Carneiro Martins,  
Vitor Claudio dos Santos e Roberto Gimenez*

#### **Educar para o Desenvolvimento Socioemocional em Cursos Técnicos: a Percepção de Educadores do Senai**

*Enéias Nunes da Silva, Alexsandro do  
Nascimento Santos, Marcos Roberto Diniz e  
Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago*

#### **Formação como Possibilidade de Aprimoramento Profissional de Dirigentes Municipais de Educação**

*Izabel Soares de Souza, Maria do Carmo Meirelles  
Toledo Cruz e Sonia Maria Barbosa Dias*

#### **Avanços Legais na Perspectiva das Políticas Públicas de Educação para as Relações Étnico-raciais**

*Vanize Zamborn Niederauer, Alexsandro  
do Nascimento Santos, Vanessa Ester Ferreira  
Nunes, Isa Daniele Mariano de Sousa Sá e  
Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago*

## **Mesa Diretora**

**2024**

### **Presidente**

Milton Leite (UNIÃO)

### **1º vice-presidente**

João Jorge (MDB)

### **2º vice-presidente**

Atilio Francisco (Republicanos)

### **1º secretário**

Alessandro Guedes (PT)

### **2º secretário**

Marlon Luz (MDB)

### **1º suplente**

Dr. Milton Ferreira (Podemos)

### **2º suplente**

George Hato (MDB)

### **Corregedor Geral**

Rubinho Nunes (UNIÃO)

Revista

**Parlamento  
e Sociedade**





# Revista **Parlamento e Sociedade**

v.12 n.23 julho-dezembro 2024

São Paulo

ISSN 2318-4248  
e-ISSN 2764-6548

Rev. Parlamento e Sociedade	São Paulo	v.12	n.23	p.1-132	jul.-dez.2024
-----------------------------	-----------	------	------	---------	---------------

A **Revista Parlamento e Sociedade** é uma publicação semestral da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo

### **Secretaria e Redação**

Escola do Parlamento  
Câmara Municipal de São Paulo  
Palácio Anchieta – Viaduto Jacareí, 100  
13º andar, 1302A  
São Paulo – São Paulo – CEP 01319-900

### **Solicita-se permuta**

e-mail: [escoladoparlamento@saopaulo.sp.leg.br](mailto:escoladoparlamento@saopaulo.sp.leg.br)  
versão eletrônica: [www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento](http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento)  
<https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/index>

**Ficha catalográfica elaborada pela Equipe de Biblioteca da CMSP – SGP.32**

**Revista Parlamento e Sociedade / Câmara Municipal de São Paulo.**  
**- Vol. 12, n. 23 - (2024). - São Paulo : CMSP, 2013-**  
**Semestral**  
**Continuação parcial de: Revista do Parlamento Paulistano (Debates)**  
**Edições de 2013-2014 têm o título : Revista Parlamento & Sociedade**  
**ISSN 2764-6548 (versão eletrônica)**  
**ISSN 2318-4248 (versão impressa)**

**1. Administração Pública - Periódicos 2. Poder Legislativo - Periódicos**  
**3. Políticas Públicas - Periódicos I. Câmara Municipal de São Paulo.**

**CDU 35(05)**

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-Usos Não-Comerciais 4.0 Unported (CC-BY-NC 4.0)

# Revista Parlamento e Sociedade

## Expediente

<b>Editor Científico</b>	Gustavo Costa Dias
<b>Editor Executivo</b>	Maria Regina de Faria Vallado Costa
<b>Conselho Editorial</b>	Silvia Aparecida Santos de Carvalho, Pedro Henrique Lopes Campos, Maria Regina de Faria Vallado Costa, Gustavo Costa Dias, Rubem Davi Romacini, Marcelo Succi de Jesus Ferreira
<b>Organizadores</b>	Alexsandro do Nascimento Santos (Universidade Cidade de São Paulo), Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Universidade Cidade de São Paulo; Fundação Escola de Sociologia e Política), Rodnei Pereira (Universidade Cidade de São Paulo; Fundação Carlos Chagas), Vanessa Ester Ferreira Nunes (Universidade Cidade de São Paulo), Emerson Soares Barbosa (Universidade Cidade de São Paulo)
<b>Equipe de Colaboradores</b>	Daniel Andrade (Universidade Cidade de São Paulo), Daniel Rômulo de Carvalho Rocha (Universidade Cidade de São Paulo), Kelly Cristina Brito de Jesus (Universidade Cidade de São Paulo), Virgílio Lisboa Do Val (Universidade Cidade de São Paulo)
<b>Pareceristas</b>	Cesar Callegari (Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada), Daniel Rômulo de Carvalho Rocha (Universidade Cidade de São Paulo), Diego Moreira (PPGE Universidade Ibirapuera), Fabiana Silva Fernandes (Fundação Carlos Chagas), Jaqueline Maria Passos de Alcântara (Centro de Estudos e Pesquisas sobre Juventude e Trabalho), Luiz Felipe Ambrozio (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo), Neusa Regiane Mendes (Doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp), Roberto Gimenez (Universidade Cidade de São Paulo), Rodnei Pereira (Unicid/FCC), Walkiria de Oliveira Rigolon (Universidade Paulista - UNIP)
<b>Equipe Editorial</b>	André de Oliveira Leonardo, Marcio Tadeo Tanabe, Sandra Mára da Silva
<b>Revisão</b>	Maria Regina de Faria Vallado Costa
<b>Projeto gráfico e diagramação</b>	Equipe de Comunicação – CCI.3



# Sumário

## Estado, Sociedade e Processos Educativos

### 11 Apresentação

Alexsandro do Nascimento Santos, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, Rodnei Pereira, Vanessa Ester Ferreira Nunes, Emerson Soares Barbosa

### 15 Panorama do Financiamento da Educação no Estado de São Paulo: Escolhas Alocativas e Governança do Gasto Público entre 2013 e 2022

Lauana Simplício Pereira, Ursula Peres e Renata Bichir

### 39 A Indisciplina na Percepção de Professores de uma Escola da Rede Pública Estadual Paulista

Renato Carlos da Silva, Ida Carneiro Martins, Vitor Claudio dos Santos e Roberto Gimenez

### 59 Educar para o Desenvolvimento Socioemocional em Cursos Técnicos: a Percepção de Educadores do Senai

Enéias Nunes da Silva, Alexsandro do Nascimento Santos, Marcos Roberto Diniz e Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago

### 85 Formação como Possibilidade de Aprimoramento Profissional de Dirigentes Municipais de Educação

Izabel Soares de Souza, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz e Sonia Maria Barbosa Dias

### 105 Avanços Legais na Perspectiva das Políticas Públicas de Educação para as Relações Étnico-raciais

Vanize Zambom Niederauer, Alexsandro do Nascimento Santos, Vanessa Ester Ferreira Nunes, Isa Daniele Mariano de Sousa Sá e Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago



# **Estado, Sociedade e Processos Educativos**



# Apresentação

Alexsandro do Nascimento Santos<sup>1</sup>  
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz<sup>2</sup>  
Rodnei Pereira<sup>3</sup>  
Vanessa Ester Ferreira Nunes<sup>4</sup>  
Emerson Soares Barbosa<sup>5</sup>

Nas últimas décadas, os estudos sobre políticas públicas, no Brasil, têm aumentado consideravelmente. A necessidade de compreender as ações que partem do Estado, como principal instituição política, social e jurídica, e influenciam diariamente a vida de milhões de pessoas, tem servido como estímulo para que diversas universidades e instituições de pesquisa produzam conhecimento científico socialmente relevante e comprometido com o bem comum e a democracia. No que se refere, especificamente, ao ciclo das políticas, com destaque para a etapa de implementação, os estudos ainda são recentes e estão em processo de crescimento, o que evidencia sua relevância e importância.

A implementação das políticas educacionais está relacionada ao dever do Estado e da sociedade em concretizar o direito à educação, um processo complexo e relacionado a diferentes contextos, instituições e atores sociais. E tanto a literatura quanto a empiria têm mostrado que não há um caminho único para que tudo o que foi pensado seja concretamente vivido, cotidianamente. O processo de implementação de políticas - e é fundamental sublinhar que se trata de um processo - se dá em realidades múltiplas, desafiadoras, e em meio a constantes trocas intersubjetivas, grupais e culturais, associadas a processos de negociações, diálogos, disputas e, por vezes, conflitos e ambiguidades.

Focalizar o processo de implementação como objeto de pesquisa significa superar perspectivas ingênuas ou restritas que, ao elegerem como preocupação exclusiva a formulação das políticas públicas, ou a mensuração de seus resultados e impactos, deixam de visibilizar os mecanismos através dos quais as intenções

---

1 Universidade Cidade de São Paulo

2 Universidade Cidade de São Paulo; Fundação Escola de Sociologia e Política

3 Universidade Cidade de São Paulo; Fundação Carlos Chagas

4 Universidade Cidade de São Paulo

5 Universidade Cidade de São Paulo

propostas na formulação: a) enfrentam os obstáculos e aproveitam as potencialidades das arenas de sua realização objetiva; b) são revistas e atualizadas no processo interativo de implementação; c) interagem com outras políticas inscritas nos territórios e sob a responsabilidade dos mesmos agentes; e d) encontram os beneficiários, ou usuários, e produzem efeitos heterogêneos e diversificados.

A ampliação de estudos sobre implementação de políticas educacionais tem acontecido de forma progressiva, no Brasil. Pesquisadoras e pesquisadores do campo da educação e do campo inter/transdisciplinar de políticas públicas avançaram em agendas conexas de pesquisa, coligindo esforços metodológicos, analíticos e institucionais. O Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades (Giped), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e ao Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais, da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), tem se dedicado a essa agenda, mobilizando diferentes perspectivas teórico-metodológicas e se debruçado sobre diferentes políticas e programas educacionais. De modo mais amplo, a criação da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe) é, também, um marco importante desse processo.

A partir de proposta apresentada pelo Giped é que a revista *Parlamento e Sociedade* abriu chamada pública para um dossiê, composto por dois volumes, com o tema das políticas educacionais e seus processos de implementação. Os artigos reunidos nesses dois volumes apresentam resultados de pesquisas originais e compõem um panorama interessante da agenda.

O primeiro volume, intitulado *Políticas Educacionais em Movimento: Estudos de Implementação*, foi publicado no primeiro semestre de 2024 e está disponível gratuitamente em [http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2024/07/revista\\_parlamento\\_e\\_sociedade\\_v12\\_n22\\_.pdf](http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2024/07/revista_parlamento_e_sociedade_v12_n22_.pdf)

Na abertura do segundo volume, intitulado *Estado, Sociedade e Processos Educativos*, o leitor encontrará o artigo *Panorama do Financiamento da Educação no Estado de São Paulo: Escolhas Alocativas e Governança do Gasto Público entre 2013 e 2022*, de autoria de Lauana Simplício Pereira, Ursula Peres e Renata Bichir, que analisam a trajetória de alocação de recursos e as estruturas de governanças inseridas nesse processo. Descrevendo a evolução dos gastos públicos com educação, as autoras conseguiram observar as principais áreas de alocação de recursos e os órgãos responsáveis por essas movimentações financeiras, à luz das restrições e possibilidades do federalismo cooperativo.

O segundo artigo, intitulado *A Indisciplina na Percepção de Professores de uma Escola da Rede Pública Estadual Paulista*, foi escrito por Renato Carlos da Silva, Ida Carneiro Martins, Vitor Claudio dos Santos e Roberto Gimenez. Por meio da aplicação de questionários, os pesquisadores analisaram a percepção docente sobre a indisciplina, em conteúdos ministrados no cotidiano escolar, incluindo práticas de gestão democrática e como a participação ativa dos estudantes pode contribuir para a melhor convivência entre professores e alunos.

O terceiro texto, intitulado *Educar para o Desenvolvimento Socioemocional em Cursos Técnicos: a Percepção de Educadores do Senai*, de autoria de Enéias Nunes da Silva, Alexsandro do Nascimento Santos, Marcos Roberto Diniz e Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago, tem como tema o desenvolvimento socioemocional de estudantes do ensino técnico-profissional. Os autores destacam um conjunto de elementos que dificulta o trabalho com esse tema, especialmente pela ausência de formação específica para as equipes gestoras e os docentes.

No artigo seguinte, em que se apresenta a *Formação como Possibilidade de Aprimoramento Profissional de Dirigentes Municipais de Educação*, de autoria de Izabel Soares de Souza, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz e Sonia Maria Barbosa Dias, discute-se a importância da formação dos dirigentes municipais de educação, responsáveis diretos pela gestão da área educacional. As autoras destacam a escassez de estudos e iniciativas de formação para esses profissionais, que são os mobilizadores centrais das políticas educacionais, em todas as suas etapas.

Finalmente, o artigo *Avanços Legais na Perspectiva das Políticas Públicas de Educação para as Relações Étnico-raciais*, de autoria de Vanize Zambom Niederauer, Alexsandro do Nascimento Santos, Vanessa Ester Ferreira Nunes, Isa Daniele Mariano de Sousa Sá e Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago, encerra o segundo volume. Mobilizando uma análise das diferentes normas organizadoras do esforço brasileiro de educação para as relações étnico-raciais, o texto apresenta a trajetória histórica das proposições políticas em torno do tema, revelando suas contradições, tensões e os avanços.

Acreditamos que o conjunto de estudos reunidos nesses dois volumes pode contribuir para a qualidade no debate acadêmico sobre a implementação de políticas educacionais. Em uma conjuntura na qual parte da população anseia por mudanças, compreender como as ações do Estado afetam a vida dos diferentes grupos sociais torna-se essencialmente necessário para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.



# Panorama do Financiamento da Educação no Estado de São Paulo: Escolhas Alocativas e Governança do Gasto Público entre 2013 e 2022<sup>1</sup>

Lauana Simplício Pereira<sup>2</sup>

Ursula Peres<sup>3</sup>

Renata Bichir<sup>4</sup>

## Resumo

O estudo examinou o financiamento público da educação no estado de São Paulo, buscando compreender como se deu a alocação de recursos ao longo de uma década e mapeando as estruturas de governança orçamentária da educação estadual. Em um estudo de caso, foram analisados dados quantitativos da

- 
- 1 O artigo se baseia no Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, intitulado “A alocação de recursos para a educação no Estado de São Paulo: análise da execução de despesas e governança do orçamento público paulista”, apresentado ao Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo.
  - 2 Lauana Simplício Pereira é graduada em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo e mestranda no Departamento de Ciência Política da mesma instituição. É assessora parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo desde 2020 e pesquisadora júnior do CEM/USP, onde estuda o financiamento de políticas educacionais.
  - 3 Ursula Peres é administradora pública pela EAESP/FGVSP e mestre e doutora em Economia pela mesma instituição. É professora do curso de Gestão de Políticas Públicas da EACH/USP, e dos mestrados em Gestão de Políticas Públicas e Mudança Social e Participação Política, ambos na EACH/USP. É pesquisadora do CEM/USP e do OIPP/USP. Foi pesquisadora visitante no King’s College Londres. Tem experiência na área de Administração Pública com ênfase em finanças públicas e orçamento público. Foi Diretora do Orçamento na Secretaria de Finanças de São Paulo e Secretária Adjunta de Planejamento, Orçamento e Gestão no Município de São Paulo.
  - 4 Renata Bichir é graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo e doutora em Ciência Política pelo IESP-UERJ, com doutorado sanduíche em Berkeley. Entre 2011 e 2013, foi coordenadora geral no Departamento de Avaliação da Secretaria de Avaliação e Gestão de Informações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SAGI/MDS). Desde agosto de 2013, é professora nos cursos de graduação e pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas da EACH/USP. Também é pesquisadora do Centro de Estudos da Metrópole (CEM/CEPID-Fapesp) desde 2001 e docente no programa de pós-graduação em Ciência Política pelo DCP/USP. Desde junho de 2019, é vice-coordenadora do programa de mestrado em gestão de políticas públicas.

execução orçamentária de 2013 a 2022 e mapeadas as regras formais que orientam o financiamento educacional paulista. Os resultados destacam a evolução dos gastos com educação ao longo dos anos, a influência da crise de 2015-2019 no financiamento, as áreas prioritárias de alocação e transferências feitas aos municípios, permitindo análises do regime de colaboração estabelecido. O estudo revela desafios na aplicação da regra constitucional de investimento mínimo em manutenção e desenvolvimento do ensino e um conflito distributivo relacionado à contabilização de inativos.

**Palavras-chave:** Educação; financiamento educacional; manutenção e desenvolvimento do ensino; governança orçamentária; orçamento público.

## 1. Introdução

As políticas públicas educacionais no Brasil são analisadas sob diversas perspectivas, com destaque para investigações sobre o financiamento e orçamento públicos, cruciais para a ação estatal. Através do financiamento, refletido no orçamento público, o Estado define e prioriza políticas a serem implementadas, determinando o montante financeiro a ser destinado e atendendo demandas de grupos sociais específicos, denotando, assim, sua natureza essencialmente política (PERES, 2016).

Este estudo aborda diferentes dimensões do financiamento público para a educação em São Paulo durante uma década. O objetivo principal é apresentar um panorama da utilização desses recursos orçamentários na esfera estadual, que totalizaram R\$ 66,7 bilhões em 2022. A pesquisa explora normas constitucionais e legais que regem a alocação de recursos, buscando compreender as estruturas de governança orçamentária da área (COUTO; CARDOSO, 2018; PERES, 2018).

A metodologia adotada consistiu em um estudo de caso, que utilizou dados da execução orçamentária paulista de 2013 a 2022, disponíveis no Portal da Transparência do Estado, corrigidos a preços de 2022 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). As despesas foram analisadas por diferentes classificações, como natureza, modalidade, estrutura institucional e funcional-programática<sup>5</sup>. Adicionalmente, uma pesquisa documental foi conduzida para levantar normas que regulam a alocação de gastos para a educação no estado.

---

5 As classificações das despesas orçamentárias são definidas a partir da Lei 4320 de 1964 e regulamentações da Secretaria do Orçamento Federal, conforme apresentado no Manual Técnico do Orçamento disponível em: <https://www1.siof.planejamento.gov.br/mto/doku.php>

Apesar de São Paulo ser o maior estado do país em termos de população e arrecadação, e possuir a maior rede estadual de educação básica do Brasil, com 5.620 escolas e quase 3,7 milhões de matrículas em 2022 (INEP, 2023), há escassez de levantamentos sobre a dinâmica das despesas com educação. O trabalho visa preencher essa lacuna, ressaltando a importância de compreender a alocação dos gastos públicos, especialmente para apoiar iniciativas de controle social do orçamento e de aprimoramento das políticas públicas educacionais estaduais.

Neste estudo, destacam-se levantamentos sobre a participação e evolução dos gastos com educação, especialmente durante crises econômicas, com queda do Produto Interno Bruto (PIB) de mais de 6% entre 2015 e 2016, além de baixo crescimento das receitas entre 2017 e 2019. Analisamos áreas prioritárias de alocação de recursos e a evolução das despesas relacionadas às transferências para municípios, permitindo análises relativas ao regime de colaboração estabelecido.

No contexto das regras orçamentárias, enfatiza-se a análise do cumprimento da regra constitucional para manutenção e desenvolvimento do ensino. Também se discute um prolongado conflito distributivo no estado, especificamente sobre a contabilização de funcionários inativos no cálculo da aplicação mínima requerida. Este impasse envolve interpretações divergentes entre o Executivo, Legislativo e órgãos de controle, com diversas tentativas de resolução ao longo dos anos.

O texto está dividido em mais cinco partes, para além desta introdução. A seção a seguir apresenta o referencial teórico da governança do orçamento público que orientou a pesquisa. Em seguida, apresenta-se brevemente um panorama do arranjo de financiamento educacional no Brasil. As duas seções seguintes demonstram os resultados da pesquisa, uma destinada à discussão das regras formais que orientam a alocação do gasto em educação no estado e outra que apresenta a dinâmica do gasto público em educação nos últimos dez anos. Por fim, são apresentadas conclusões e perspectivas futuras de pesquisa.

## **2. A Governança do Orçamento Público**

No financiamento de políticas públicas, é essencial reconhecer que o orçamento público se destaca como um instrumento intrinsecamente vinculado à arena política. Sua formulação, negociação e implementação são permeadas pelo conflito distributivo, caracterizado pela ponderação de interesses e negociação entre diferentes representações sociais e políticas (WILDAVSKY, 1964; SCHNEIDER, 2005).

A alocação de recursos não é fruto de uma decisão de natureza estritamente técnica e está inserida em um contexto complexo, que envolve diferentes órgãos

e atores, sendo derivada de um modelo de governança do orçamento público. Por governança do orçamento, entende-se o conjunto de regras formais e informais sintetizadas no modelo analítico de Peres (2018) que tem o poder de definir, influenciar, facilitar ou dificultar o relacionamento entre os atores e as formas como os processos se encaminham na gestão do orçamento.

**Figura 1 – Síntese analítica de elementos da governança orçamentária**

<b>Macroinstitucional</b>	<b>Regras Formais:</b> fiscais, accountability do processo orçamentário (Schick, 2004 e 2009; Rubin, 1989 e 2010; Caiden, 2010)
	<b>Garantia de direitos civis e sociais</b> (vinculações e regras de despesas); Multiplicidade de canais de pressão. (Rubin, 1989 e 2010; Schick, 2009; Caiden, 2010; Wildavsky e Caiden, 2004)
	<b>Governança multinível</b> (internacional/nacional/local) (Schick, 2009 e Caiden 2010)
	<b>Escassez</b> (em diferentes graus) (Schick, 1976)
<b>Microinstitucional</b>	<b>Regras Informais:</b> Incrementalismo inércia, barganha e muddling through (Lindblom 2009; Caiden e Wildavsky, 1980; Caiden, 2010; Schick, 2009)
	Estrutura organizacional que tende à <b>hierarquia</b> (Miller, 1992; Wildavsky, 1969)
	Multiplicidade e complexidade de <b>tarefas</b> a cumprir (Dixit, 2002; Rubin, 2010)
	Multiplicidade de <b>atores</b> envolvidos no processo orçamentário (Rubin, 2010; Les Gales, 2015 e Schick, 2009)

Fonte: Adaptado de Peres, 2018.

O modelo incorpora um conjunto de variáveis que podem ser agrupadas em duas esferas: macroinstitucional e microinstitucional. A primeira abrange o arcabouço legal-formal, mais resistente às mudanças cotidianas, como normas legais e direitos estabelecidos, moldados pela trajetória social e econômica de cada país. Por outro lado, a segunda é guiada por regras informais de menor abrangência, como códigos de conduta, pactos culturais e relações interpessoais, influenciados pela estrutura macroinstitucional. Nesse contexto, destacam-se características organizacionais e instrumentais, incluindo hierarquia, propensão ao incrementalismo, inércia no crescimento de despesas, barganha e improviso, todas essas estratégias utilizadas para lidar com conflitos distributivos entre políticas públicas setorializadas (PERES, 2018). Os atores interagem em ambos os conjuntos de regramentos, desempenhando uma variedade de funções e níveis de influência.

Couto e Cardoso Jr. (2018) também argumentam que a governança orçamentária se traduz em instituições, com regras formais e informais, que reproduzem equilíbrios de forças entre atores com objetivos distintos no processo alocativo. Neste estudo, buscou-se analisar a importância da regra formal para

o processo de produção de políticas, com foco naquelas ligadas à garantia de direitos sociais e civis, por meio da vinculação e regras de despesas e, para além disso, avaliar como a multiplicidade de atores envolvidos no processo orçamentário interpreta e implementa essas regras, bem como a interação de regramentos existentes entre diferentes níveis de governo.

Buscou-se também considerar que todo o processo orçamentário está inserido em um contexto de escassez econômica, que basicamente está relacionado a quanto dispõem os governos e quanto os órgãos desejam para atender às suas necessidades (SCHICK, 1976).

Partindo deste quadro analítico, investigou-se a alocação de recursos para a educação no estado de São Paulo de modo a compreender não somente os montantes despendidos, mas as escolhas alocativas realizadas e as regras formais que as orientam, assim como a operacionalização dessas regras, elementos que compõem a estrutura de governança orçamentária do estado para a educação.

### **3. Panorama do Arranjo de Financiamento Educacional no Brasil**

A Constituição Federal (CF) de 1988 representa um marco significativo no financiamento educacional no Brasil, garantindo a educação como direito de todos e dever do Estado, além de estabelecer mecanismos para o seu financiamento. O Artigo 212 determinou que, anualmente, a União destine, no mínimo, 18% da receita líquida de impostos, enquanto estados e municípios devem aplicar o percentual de 25% para financiar as despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), visando reduzir disparidades na garantia do direito à educação. Cada ente federativo é responsável por ofertar diferentes etapas e modalidades de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1988; CASTRO, 2007; MARTINS, 2011).

A obrigação de aplicar recursos em MDE requer a definição do que pode ser incluído nesse tipo de gasto, o que foi feito anos depois nos Artigos 70 e 71 da Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996a; PINTO, 2018). O autor ressalta que a lei deixou brechas que podem inflar os gastos educacionais, principalmente devido à omissão quanto às despesas com servidores aposentados, o que favorece ambiguidades interpretativas por parte de diferentes governos.

### Quadro 1 – Gastos permitidos e não permitidos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, segundo a LDB de 1996

Gastos permitidos (Art. 70)	Gastos não permitidos (Art. 71)
Remuneração e formação de profissionais; infraestrutura escolar; pesquisas educacionais; atividades-meio para sistemas de ensino; bolsas de estudo; amortização e custeio de operações de crédito; material didático e transporte escolar.	Pesquisas não vinculadas às instituições de ensino; subvenções assistenciais, desportivas ou culturais; formação específica para administração pública; programas sociais; obras de infraestrutura; desvios de função do pessoal educacional.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na LDB 1996.

Além da vinculação orçamentária, o financiamento educacional se apoia em políticas de fundos, discutidas em trabalhos como os de Pinto (2007) e Callegari (2010). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estabelecido em 1996, organizava recursos para financiar o ensino fundamental, subvinculando 15% da arrecadação de impostos e transferências governamentais para distribuição nos estados (BRASIL, 1996b; CALLEGARI, 2010). Após o Fundef, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2006, expandindo a aplicação de recursos para toda a educação básica e elevando o percentual de impostos destinados para 20% (BRASIL, 2006; CALLEGARI, 2010). Em 2020, o Fundeb tornou-se permanente e teve seu potencial redistributivo ampliado, priorizando os entes menos favorecidos economicamente (BRASIL, 2020).

O ano de 2008 marca outro avanço nas políticas de financiamento da educação básica: a aprovação do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério (Lei Federal n. 11.738 de 2008), estabelecendo um valor mínimo para o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica em nível nacional, vinculando aos estados e municípios o estabelecimento desta mesma regra.

A vinculação orçamentária para MDE, a política de fundos e o piso salarial são pilares do financiamento educacional no país, aplicados em todos os entes federativos. No âmbito estadual e municipal, esses regramentos são implementados e adaptados considerando certa margem de autonomia. Na próxima seção, será apresentado um panorama dos regramentos de financiamento educacional no estado de São Paulo.

#### 4. Regras Formais de Financiamento Educacional do Estado de São Paulo

Os entes subnacionais estão autorizados a adotarem mecanismo de vinculação orçamentária que destine parcela ainda maior de recurso do que aquele definido pela Constituição Federal para subsidiar suas redes educacionais, como demonstrado pela autonomia conferida pelo pacto federativo. Em São Paulo, a Constituição de 1989, em seu Artigo 255, fixou a obrigatoriedade de destinar pelo menos 30% das receitas de impostos para a “manutenção e desenvolvimento do ensino público” (SÃO PAULO, 1989).

No âmbito infraconstitucional, São Paulo possui regras importantes que determinam a alocação de recursos para a educação, incluindo a vinculação para o ensino superior do estado. Em 1989, o então governador concedeu autonomia financeira às Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), reservando uma parcela de 8,4% da arrecadação do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Posteriormente, esse percentual foi aumentado para 9,57% e continua em vigor, sendo anualmente incluído na Lei de Diretrizes Orçamentárias (MARQUES, 2019). Em São Paulo, os recursos destinados ao ensino superior são contabilizados para atender ao mínimo exigido em MDE.

Em 2022, aprovou-se a Lei Complementar nº 1.374 de 2022, que instituiu novo plano de carreira e remuneração para os professores de ensino fundamental e médio, substituindo o modelo de remuneração por vencimentos pelo subsídio e fixando o valor inicial de entrada na carreira em R\$ 5 mil. Isso fez com que o estado ocupasse a 10<sup>o</sup> posição em ranking dos maiores salários iniciais para a carreira nos estados do país (MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE, 2023). Como a educação é área de política intensiva em pessoal, espera-se que a medida resulte em crescimento significativo deste tipo de despesa no total do setor.

No âmbito da coordenação estadual e respectivas legislações que orientam o financiamento da educação em regime de colaboração, destacam-se dois normativos: i) a legislação que prevê a distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios baseado em indicadores de resultados educacionais (Lei nº 17.575 de 2022), conforme orienta a legislação federal, que deverá entrar em vigor no ano de 2025 e ii) o Plano de Ações Integradas do Estado de São Paulo - PAINSP (Lei nº 17.414 de 2021), com o objetivo de promover a assistência técnica e financeira do estado aos municípios.

Além disso, São Paulo também possui um programa de transferência direta de recursos para as escolas, o Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista - PDDE Paulista, para prestar assistência financeira suplementar às escolas públicas da educação básica da rede estadual, a fim de promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica. O programa também é usado para que parlamentares possam indicar suas emendas para escolas estaduais em diferentes municípios, sob execução das Associações de Pais e Mestres (APMs) da unidade escolar.

Por fim, destacam-se outras duas legislações infraconstitucionais que incidem sobre o regramento supracitado, quais sejam, a Lei 1.010 de 2007 e a Lei 1.333 de 2018. Ambas refletem um intenso conflito distributivo em torno das despesas com pessoal aposentado da educação e tem tido sua constitucionalidade questionada, por supostamente conflitar com as regras de vinculações de despesas que garantem direitos sociais e civis. A primeira delas trata da criação da São Paulo Previdência (SPPREV), entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos e dos Militares do Estado de São Paulo. Em um dos seus artigos, a lei dispõe que os valores pagos em benefícios pela entidade sejam contabilizados no cálculo da vinculação constitucional:

**Art. 26** - Os valores dos benefícios pagos pela SPPREV serão:

**I - computados para efeito de cumprimento de vinculações legais e constitucionais de gastos em áreas específicas (SÃO PAULO, 2007, negrito nosso)**

O texto objetiva permitir a inclusão dos gastos com a insuficiência financeira da previdência estadual no cumprimento da aplicação mínima em MDE. Contudo, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5719 movida pelo Ministério Público Federal (MPF), declarou a inconstitucionalidade dessa inclusão. O MPF sustenta que os Artigos 26 e 27 da Lei são inconstitucionais, pois violam a LDB, que não considera despesas com inativos como MDE. Além disso, argumenta que, por ser uma questão de interesse nacional, não pode ser tratada separadamente por cada unidade federativa (BRASIL, 2017).

Já a Lei 1.333 aprovada em dezembro de 2018, a despeito dessa discussão, ratificou a decisão de inclusão destes pagamentos em MDE, ao falar especificamente sobre a vinculação de recursos para a educação:

**Artigo 5º** - Considerar-se-ão, para fins de aplicação de recursos da parcela excedente ao limite mínimo de aplicação previsto no artigo 212 da Constituição Federal, as despesas abrangidas na legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aquelas destinadas a:

- I - gestão pedagógica da educação básica;
- II - manutenção e suporte da educação básica;
- III - despesas necessárias ao equilíbrio atuarial e financeiro do sistema previdenciário próprio; (SÃO PAULO, 2018, negrito nosso)

Com a diferença de que os gastos com aposentadorias podem ser considerados apenas para o cômputo do percentual que excede a vinculação mínima exigida pela CF de 1988, isto é, 5%, uma vez que o mínimo de aplicação definido pelo estado é de 30% da receita de impostos, e da CF de 1988, 25%.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) questionou o artigo mencionado no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Em outubro de 2019, a Corte Paulista extinguiu a ação, declarando a legalidade da norma (SÃO PAULO, 2019b). Em 2020, a norma foi contestada no STF por meio da ADI nº 6.593/2020, apresentada pelo Procurador-Geral da República. Em novembro de 2021, a Ministra Cármen Lúcia votou pela inconstitucionalidade, mas o processo foi interrompido por pedido de vista do Ministro Alexandre Moraes, aguardando decisão até o momento.

Em 2020, a Emenda Constitucional 108, que tornou o Fundeb permanente, proibiu o reconhecimento das despesas com inativos como MDE nacionalmente (BRASIL, 2020). Localmente, ainda há disputas interpretativas desses regulamentos em relação às despesas com funcionários aposentados da educação, considerando a ampliação da regra de vinculação orçamentária em São Paulo por meio de sua Constituição. Essa disputa busca acomodar o conflito em torno dessas despesas, que têm uma participação significativa no orçamento estadual, como será visto a seguir.

## **5. Dinâmica do Gasto Público com Educação em São Paulo e Escolhas Alocativas Realizadas (2013-2022)**

Esta seção analisa as despesas com educação em São Paulo no período estudado, abordando a participação e evolução dos gastos, a dinâmica durante a crise de receitas entre 2015 e 2019, áreas prioritárias de alocação de recursos, especialmente na educação básica e ensino superior, e despesas relacionadas às transferências do estado aos municípios.

A função educação foi a segunda maior área de despesa no orçamento estadual, representando cerca de 18% a 19% do total, sendo a maior área finalística, à frente de previdência social, saúde e segurança pública.

**Tabela 1 – Receitas correntes, despesas totais do estado e gastos na função educação em São Paulo**

Ano	Em bilhões de R\$ (corrigidos IPCA)			Participação (%)	
	Receitas Correntes (A)	Despesas totais (B)	Função Educação (C)	% Educação nas receitas correntes (C/A)	% Educação nas despesas totais (C/B)
2013	288,5	335,8	64,1	22,2%	19,1%
2014	283,1	334,6	62,1	21,9%	18,6%
2015	265,2	317,7	60,1	22,7%	18,9%
2016	249,7	297,2	56,1	22,4%	18,9%
2017	259,9	305,5	56,3	21,7%	18,4%
2018	263,3	307,2	56,4	21,4%	18,4%
2019	267,3	314,0	57,9	21,7%	18,4%
2020	263,8	300,9	55,1	20,9%	18,3%
2021	288,6	316,5	59,4	20,6%	18,8%
2022	314,4	347,3	66,7	21,2%	19,2%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado

O financiamento da educação está diretamente ligado à captação de tributos pelos entes federativos devido à vinculação orçamentária. Compreender a trajetória da arrecadação é essencial para entender a gestão orçamentária da educação. A análise do montante arrecadado permite observar como as variáveis econômicas influenciam tal gestão. Schick (1976) já indicava que níveis de escassez exercem impacto no embate distributivo, logo, a arrecadação também aponta como se dará a tomada de decisão e dinâmica relacional entre atores, a depender do cenário econômico.

As receitas correntes do estado, principalmente tributos, tiveram quedas significativas a partir de 2015, durante a crise econômica. Apesar de pequenos aumentos entre 2017 e 2019, o estado demorou a retornar ao patamar arrecadatário de 2013 e 2014, com uma nova piora em 2020 devido à pandemia. Apenas em 2021 e 2022 houve um crescimento expressivo na arrecadação.

Em 2022, foram destinados R\$ 66,7 bilhões para a educação, o maior valor desde 2013, corrigido pelo IPCA. Nos anos de queda da receita, os gastos com educação também foram menores, como de 2016 a 2018. O ano de 2020, início da pandemia, registrou o menor valor liquidado, refletindo a redução de gastos na área durante esse período, enquanto outras prioridades como saúde foram destacadas. Embora o ano de 2020 não seja o mais crítico em termos de arrecadação, com o período de suspensão de aulas e fechamento de escolas, os gastos da área

foram reduzidos. Nos anos de pandemia, 2020 e 2021, os gastos com educação representaram as menores participações no total da receita.

### Áreas de gasto e órgãos responsáveis pela despesa em educação

Nesta seção, serão analisados os gastos estaduais na função educação devido à disponibilidade e transparência dos dados. Nem todos os gastos nessa função são destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme definido nos Artigos 70 e 71 da LDB. Por exemplo, a merenda escolar, embora seja uma despesa classificada na função educação, não se enquadra como MDE. A tabela a seguir compara os totais liquidados para MDE e a função educação na última década.

**Tabela 2 – Despesas liquidadas em MDE e função educação**

Ano	Em R\$ corrigidos pelo IPCA	
	MDE	Função Educação
2013	53.852.651.008	64.061.920.656
2014	51.904.521.254	62.088.987.707
2015	50.567.493.668	60.111.061.471
2016	47.982.007.293	56.050.416.127
2017	48.966.868.636	56.301.493.824
2018	49.947.704.983	56.447.893.193
2019	52.221.202.069	57.886.885.315
2020	50.809.071.232	55.135.425.483
2021	53.509.679.831	59.389.780.608
2022	59.387.046.000	66.650.677.236

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

Entre 2013 e 2016, período marcado pela menor arrecadação registrada na série, as despesas classificadas como MDE diminuíram 10%, enquanto o total da função educação retraiu 12%. No mesmo intervalo, as receitas correntes caíram 13%, indicando que, durante períodos de queda na atividade econômica, os gastos com MDE desempenham um papel significativo no conflito distributivo do gasto com educação, devido à sua rigidez constitucional, levando à compressão de outros gastos na função. Comparando 2022 e 2013, os gastos com MDE cresceram 10%, enquanto a função educação cresceu apenas 4%.

Os gastos em educação no estado não são exclusivos da Secretaria de Educação. A Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, responsável pelas universidades estaduais, também tem participação importante, em razão da existência de um grande sistema de ensino superior paulista, que conta com aporte de recursos robusto e perene oriundo do ICMS.

No ano de 2022, 74% dos gastos da função educação foram realizados pela Secretaria de Educação. Já a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia concentrou pouco menos de 26%. Nesta parcela, destacam-se os gastos alocados para a USP, Unesp, Centro Paula Souza e Unicamp. Outras secretarias, como Justiça e Cidadania e Transportes Metropolitanos também realizam gastos em educação, mas em pequenas proporções.

**Tabela 3 – Despesas na função educação por órgão e unidade orçamentária em 2022**

<b>Órgão e Unidade Orçamentária</b>	<b>Valor (R\$)</b>	<b>% no total</b>
<b>Secretaria de Educação</b>	<b>49.326.128.113</b>	<b>74,0%</b>
Administração Superior da Secretaria e Sede	32.810.441.596	49,2%
Conselho Estadual de Educação	1.850.746	0,0%
Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos	383.804.342	0,6%
Escola de Formação e Aperf. Prof. Paulo Renato Souza	47.274.727	0,1%
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica	315.686.504	0,5%
Coordenadoria de Informação, monit. e aval. educacional	1.611.446.604	2,4%
Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares	2.538.600.874	3,8%
Coordenadoria de Orçamento e Finanças	10.622.959.537	15,9%
Fundação para o Desenvolvimento da Educação	994.063.183	1,5%
<b>Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia</b>	<b>17.051.912.302</b>	<b>25,6%</b>
Administração Superior da Secretaria e Sede	255.743.713	0,4%
Univesp	87.679.104	0,1%
Universidade de São Paulo (USP)	6.945.944.285	10,4%
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2.797.456.158	4,2%
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	3.717.316.193	5,6%
Centro Paula Souza	3.119.777.191	4,7%
Faculdade de Medicina de Marília	64.046.299	0,1%
Faculdade de Medicina São José do Rio Preto	63.949.360	0,1%
<b>Secretaria de Justiça e Cidadania</b>	<b>145.981.688</b>	<b>0,2%</b>
<b>Secretaria dos Transportes Metropolitanos</b>	<b>126.655.133</b>	<b>0,2%</b>
<b>Total geral</b>	<b>66.650.677.236</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

É na educação básica onde há maior aporte de recursos no estado. Somadas, as subfunções educação básica e transferências para a educação básica, ensino médio e ensino fundamental representam mais de 54% do total gasto com educação em 2013 e mais de 59% em 2022. Em 2022, a subfunção “outros encargos especiais” se mostra relevante, pois nela estão computados os gastos relativos ao pagamento da insuficiência financeira da previdência. Por ter uma grande rede de escolas técnicas, os gastos com ensino profissional também são significativos.

**Tabela 4 – Despesas na função educação por subfunção**

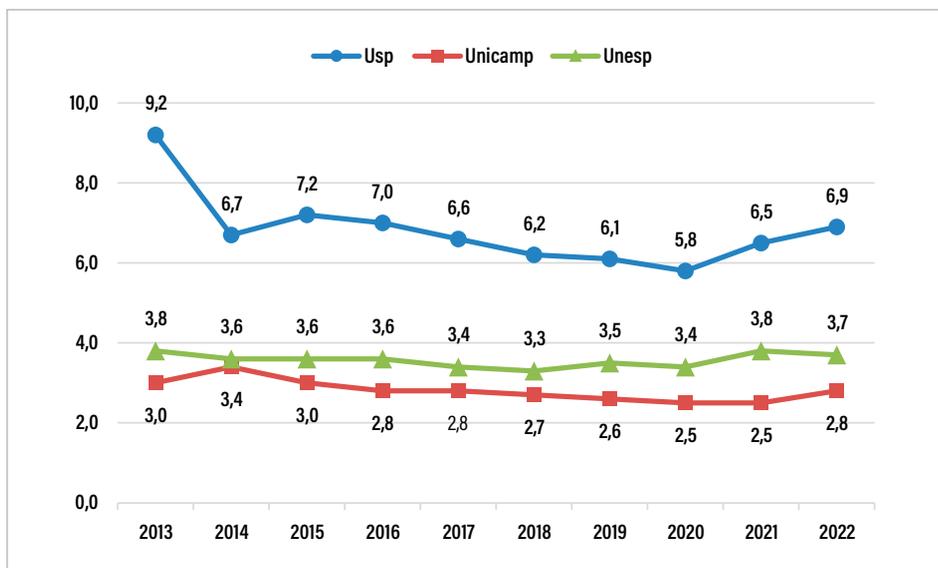
Subfunção de gasto	Despesas liquidadas (R\$ corrigidos pelo IPCA)		Participação no total (%)	
	2013	2022	2013	2022
368 - Educação Básica	24.991.134.446	21.309.820.728	39,0%	32,0%
846 - Outros Encargos Especiais	48.754.369	11.297.623.626	0,1%	17,0%
847 - Transferências para a Educação Básica	7.439.030.882	10.600.908.139	11,6%	15,9%
362 - Ensino Médio	561.783.592	7.478.120.937	0,9%	11,2%
364 - Ensino Superior	8.127.243.816	7.328.926.274	12,7%	11,0%
122 - Administração Geral	15.233.724.936	5.127.892.390	23,8%	7,7%
363 - Ensino Profissional	2.744.777.452	2.012.652.065	4,3%	3,0%
367 - Educação Especial	307.368.848	331.336.908	0,5%	0,5%
306 - Alimentação e Nutrição	425.252.564	290.346.152	0,7%	0,4%
392 - Difusão Cultural	295.153.278	242.798.129	0,5%	0,4%
331 - Proteção e Benefícios ao Trabalhador	23.922.275	219.251.399	0,0%	0,3%
243 - Assistência à Criança e ao Adolescente	215.262.243	145.981.688	0,3%	0,2%
453 - Transportes Coletivos Urbanos	173.196.142	79.997.938	0,3%	0,1%
128 - Formação de Recursos Humanos	481.027.265	51.065.736	0,8%	0,1%
131 - Comunicação Social	38.178.830	50.000.000	0,1%	0,1%
783 - Transporte Ferroviário	0	46.657.195	0,0%	0,1%
665 - Normalização e Qualidade	71.486.878	20.751.787	0,1%	0,0%
126 - Tecnologia da Informação	972.650.309	16.546.145	1,5%	0,0%
361 - Ensino Fundamental	1.708.704.894	0	2,7%	0,0%
366 - Educação de Jovens e Adultos	47.660.530	0	0,1%	0,0%
244 - Assistência Comunitária	148.302.289	0	0,2%	0,0%
844 - Serviço da Dívida Externa	7.304.819	0	0,0%	0,0%
<b>Total geral</b>	<b>64.061.920.656</b>	<b>66.650.677.236</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

O ensino superior ocupa cerca de 11% do gasto em 2022, mas perdeu participação no total da função, além de ter caído cerca de 9,8% entre 2013 e 2022. Parte dos gastos com essa etapa está classificada na subfunção administração geral, que também perdeu participação.

Para melhor esclarecer, o gráfico 1 demonstra o gasto agregado com as universidades estaduais (o que inclui despesas com a subfunção ensino superior e as demais), no qual se observa queda significativa de 24,8% na Usp. A Unicamp e Unesp também perdem recursos entre o início e o final da série analisada, mas em menor magnitude, de 6,1% e 1,6%, respectivamente. Assim, é possível dizer que o aumento real no gasto com a função educação demonstrado foi apropriado sobretudo pela educação básica.

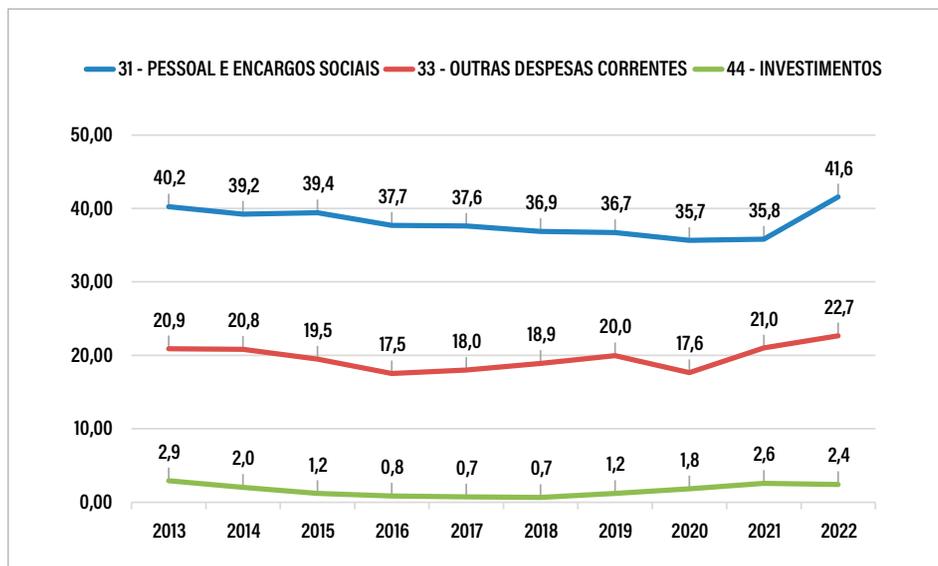
**Gráfico 1 – Gastos nas unidades orçamentárias USP, Unicamp e Unesp (em bilhões de R\$ corrigidos pelo IPCA)**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

Os gastos com pessoal e encargos sociais na área da educação são significativos, representando mais de 60% do total ao longo do tempo. Cerca de um terço é destinado a despesas de custeio, como serviços de vigilância e limpeza. Uma parcela menor, entre 1% e 5%, é direcionada para investimentos em infraestrutura e materiais educacionais.

**Gráfico 2 – Gastos na função educação por grupo de despesa (em bilhões de R\$ corrigidos pelo IPCA)**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

A dinâmica do gasto está diretamente ligada ao cenário de receitas. Em 2016, o ano de menor arrecadação na série, o valor gasto com pessoal cai 4,4% em relação a 2015 e entra em trajetória decrescente. Só há recuperação em 2022, alcançando o maior valor da série, R\$ 41,6 bilhões gastos, o que pode ser associado à implementação do novo plano de carreira para professores, aprovado no início daquele ano, que estabelece um subsídio inicial de R\$ 5 mil.

Embora retraídos os gastos de pessoal durante os anos de baixa arrecadação, são as despesas não obrigatórias que sofreram as maiores reduções, sobretudo os investimentos. Esse grupo de despesa caiu de R\$ 2,9 bilhões aplicados em 2013 para cerca de R\$ 700 milhões em 2017 e 2018. Os investimentos atingiram sua menor participação durante esse período, uma queda de 75% comparado a 2013. Mesmo após anos de arrecadação mais estável, o estado não retoma ao patamar investido no início do período, o que pode trazer consequências negativas para a qualidade da infraestrutura escolar da rede.

## Formas de aplicação do gasto e transferências aos municípios

A maior parcela do gasto com educação é aplicada diretamente pelo estado. No entanto, parte dos recursos é transferida para instituições sem fins lucrativos executarem despesas e também para os municípios do estado, conforme o regime de colaboração estabelecido.

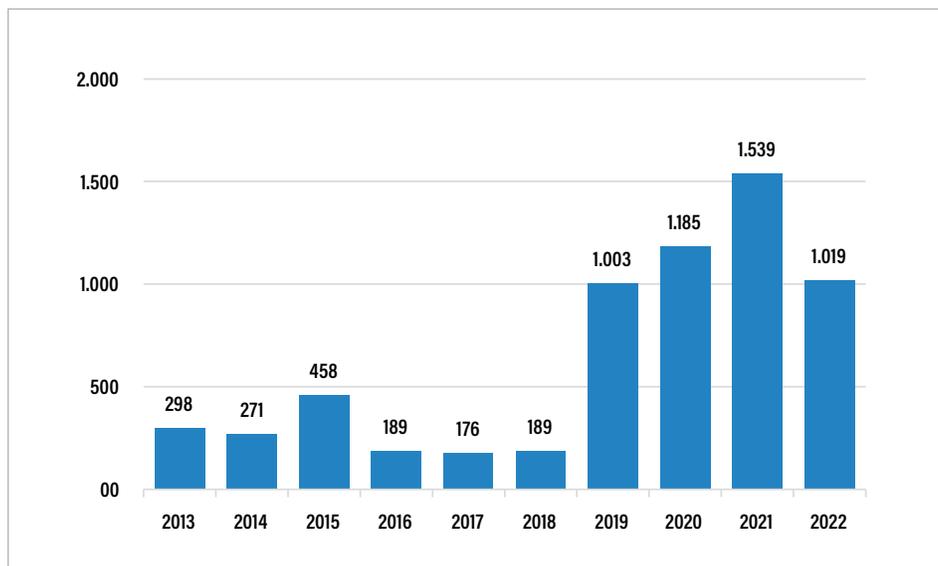
**Tabela 5 – Despesas na função educação por modalidade de aplicação (em % do total)**

Ano	Modalidade de Aplicação			Total
	Aplicações Diretas	Transferências a instituições privadas sem fins lucrativos	Transferências a municípios	
2013	97,2%	0,5%	2,3%	100%
2014	97,6%	0,4%	1,9%	100%
2015	97,3%	0,8%	1,9%	100%
2016	97,7%	0,3%	2,0%	100%
2017	97,4%	0,3%	2,3%	100%
2018	97,5%	0,3%	2,2%	100%
2019	96,1%	1,7%	2,2%	100%
2020	97,4%	2,1%	0,5%	100%
2021	94,3%	2,6%	3,1%	100%
2022	96,2%	1,5%	2,3%	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

Desde 2019, as transferências para instituições privadas sem fins lucrativos, principalmente Associações de Pais e Mestres de escolas estaduais, tornaram-se relevantes no orçamento. Essas instituições recebem recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola para realizarem pequenos reparos e atividades pedagógicas, totalizando aproximadamente R\$ 1 bilhão anual. Uma parte menor desses recursos é destinada às instituições privadas que oferecem atendimento educacional especializado, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes).

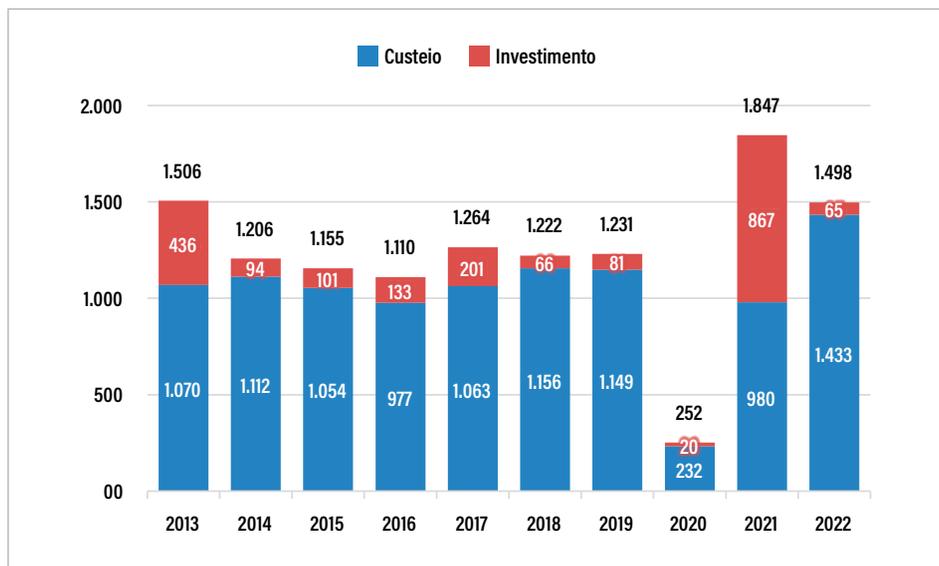
**Gráfico 3 – Transferências às instituições privadas sem fins lucrativos (em milhões de R\$ corrigidos pelo IPCA)**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

O estado também realiza transferências de recursos aos seus municípios, sobretudo na forma de convênios para custeio de programas de transporte e de merenda escolar e para investimentos na expansão da infraestrutura escolar municipal. Por ano, esse gasto costuma representar de 2% a 3% do total despendido com educação. Em números absolutos, trata-se de uma quantia de, em média, R\$1,2 bilhão por ano.

**Gráfico 4 – Transferências aos municípios por grupo de despesa (em milhões de R\$ corrigidos pelo IPCA)**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Portal da Transparência do Estado.

Em 2020, houve uma significativa redução nessas transferências, principalmente devido à suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, afetando repasses para custeio de transporte e merenda escolar. Além disso, convênios para obras de infraestrutura escolar foram adiados devido à incerteza econômica. Em 2021, com o retorno das aulas, observa-se um aumento expressivo nos repasses, especialmente de convênios repesados em 2020, e a implementação mais ágil do Painsp, plano de ações integradas que apoia financeiramente os municípios.

### O debate em torno da aplicação mínima em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

A Constituição Paulista exige que pelo menos 30% da receita de impostos seja destinado à MDE. Em 2022, foram aplicados R\$ 59,3 bilhões, representando 31,61% dessa receita - acima do mínimo exigido. No entanto, é importante observar que todos os anos da série consideraram os gastos com inativos e pensionistas da educação como MDE, uma despesa controversa não explicitamente permitida ou proibida pela LDB. Sem esses gastos, o percentual anual seria pouco mais de 25%, o que cumpriria a Constituição Federal, mas não a Constituição Paulista.

**Tabela 6 – Despesas liquidadas em MDE e cumprimento da norma de vinculação constitucional**

Ano	Despesa liquidada em MDE (R\$)		Aplicação em MDE em % da receita	
	Com inativos	Sem inativos	Com inativos	Sem inativos
2013	31.737.081.512	ND	30,15%	ND
2014	32.549.011.000	ND	30,22%	ND
2015	35.095.197.000	ND	31,27%	ND
2016	35.394.773.000	28.832.086.000	31,43%	25,60%
2017	37.185.894.000	29.991.341.000	31,36%	25,30%
2018	39.351.437.231	31.502.970.021	31,25%	25,00%
2019	42.914.237.000	33.588.785.000	31,95%	25,01%
2020	43.639.941.000	33.978.143.000	32,32%	25,17%
2021	50.583.505.000	42.365.945.000	30,45%	25,50%
2022	59.387.046.000	48.548.435.000	31,61%	25,84%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos pareceres anuais sobre as Contas do Governador emitidos pelo Tribunal de Contas do Estado

Até 2020, a falta de regulação explícita permitia a São Paulo classificar despesas previdenciárias como gastos em MDE. Após a EC 108 de 2020, o estado continua a prática, respaldado pela Lei 1.333 de 2018, normativo local, apesar de contestado no STF. Essas despesas previdenciárias, consideradas onerosas, têm consumido parte crescente do orçamento estadual.

No exame das Contas do Governador, o Tribunal de Contas do Estado considera o normativo local vigente na classificação dessas despesas. Apesar de orientar a conformidade com o normativo federal, o TCE emite pareceres favoráveis às contas da administração paulista, decisão que tem sido acatada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) na última década.

O governador Tarcísio de Freitas (Republicanos/SP) enviou à Alesp a PEC n. 9 de 2023, propondo reduzir de 30% para 25% o percentual de receitas vinculadas à MDE, alinhando-o à Constituição Federal. A PEC sugere aplicar os 5 pontos percentuais de diferença em MDE ou saúde, a critério do gestor (SÃO PAULO, 2023). Se aprovada, resolveria problemas de aplicação indevida de recursos, mas resultaria em uma perda de cerca de R\$ 10 bilhões anuais para a educação paulista, especialmente na educação básica. A proposta está em tramitação na Alesp.

## Considerações Finais

Este artigo analisou a alocação de recursos para a educação em São Paulo e as estruturas de governança envolvidas nesse processo decisório de gastos. Partiu-se do pressuposto de que a alocação de recursos é determinada por um conjunto de variáveis macro e microinstitucionais, conforme sintetizado por Peres (2018) em um modelo de governança orçamentária.

Os principais resultados desta pesquisa incluem um mapeamento das regras formais que regem a alocação de recursos para a educação no estado e um panorama da execução orçamentária ao longo de uma década.

No mapeamento das regras formais, destaca-se a adoção, pelo estado, de mecanismos de vinculação de impostos à educação em níveis superiores aos estabelecidos pela Constituição Federal, bem como a legislação que destina parte da receita do ICMS ao financiamento do ensino superior. O levantamento também revela como o estado enfrenta um conflito distributivo sobre quem deve arcar com os crescentes gastos previdenciários dos profissionais da educação, resultando em normativas locais conflitantes com as regras nacionais.

Quanto ao panorama da execução orçamentária nos últimos dez anos, observa-se uma divisão de responsabilidades entre as Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, especialmente devido ao extenso sistema de ensino superior paulista. Nesse período, os gastos com ensino superior, principalmente nas universidades estaduais, diminuíram em termos reais, enquanto houve aumento na priorização da educação básica.

Além disso, a análise reflete como a escassez de recursos, em períodos de queda de arrecadação, impacta a distribuição dos gastos, especialmente na alocação de despesas para pessoal, custeio e investimentos, sendo este último o mais afetado em momentos de escassez. Tal impacto é diferente entre os gastos classificados como MDE e o total das despesas com educação, sendo que os primeiros têm maior priorização devido às regras constitucionais.

O ano de 2020 é destacado como um ponto de inflexão devido à imprevisibilidade causada pela pandemia, afetando os investimentos, custos de contratos e transferências aos municípios, especialmente em convênios de alimentação e transporte escolar e construção de creches.

Este estudo busca contribuir para o entendimento da gestão orçamentária na educação em São Paulo e promover pesquisas adicionais sobre os envolvidos nesse sistema de financiamento educacional. Pesquisas futuras podem investigar como as regras informais, como a inércia do gasto e as tendências ao incrementalismo,

impactam a gestão orçamentária e os gastos com educação. Espera-se que os resultados aqui apresentados incentivem mais transparência nos dados educacionais e orçamentários, além de uma participação mais ativa na distribuição dos recursos para a educação, visando melhorar a qualidade do ensino público.

## Referências

- BRASIL. *Constituição Federal de 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 01 Fev. 2024.
- BRASIL. *Emenda Constitucional 14 de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ADCT. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em 01 Fev. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). 1996b. Acesso em 01 de Fev. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ADCT, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). 2008. Acesso em 03 de Fev. 2024.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 5719*. Entrada no STF em 05 Jun. 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5203861>. Acesso em 01 Fev. 2024.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>>. Acesso em 01 Fev. 2024
- CALLEGARI, C. *O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo* 5.ed. atual. e ampliada São Paulo: Aquariana: IBSA: APEOESP, 2010. 584p
- CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 857-876, 2007.
- COUTO, L. F.; CARDOSO JR., J. C. *Governança Orçamentária: Transformações e lacunas nas práticas de planejamento e orçamento no Brasil*. Boletim de Análise Político-Institucional, v.19, p.75 - 82, 2018.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília. INEP, 2023.

MARQUES, F. A construção do futuro: Decreto de 1989 criou um modelo original de financiamento que permitiu o crescimento extraordinário das universidades estaduais paulistas. *Revista de Pesquisa da Fapesp*, 07 Jun. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/06/07/a-construcao-do-futuro/>.

MARTINS, P. de S. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 26, n. 3, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19795>.

PERES, U. D. Análise da governança do orçamento público. In: Eduardo Cesar Leão Marques. (Org.). *As políticas do urbano em São Paulo*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018, v. 1, p. 111-140.

PERES, U. D. Financiamento e políticas públicas educacionais: perspectiva normativa, dilemas e mudanças recentes. *Rev. Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v.4, n.7, p.65-101, jul./dez. 2016

PINTO, J.M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, Out. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300012&lng=en&nrm=iso).

PINTO. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, Dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000400846&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400846&lng=en&nrm=iso).

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. *Planos de carreira e salários do Magistério Público Estadual* - 2022. Versão 3. Janeiro de 2023.

SÃO PAULO, *Constituição Estadual de 1989*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em 01 Fev. 2024.

SÃO PAULO. *Lei 1.010 de Junho de 2007*. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 02 Jun. 2007, p.1 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/71946>. Acesso em 01 Fev. 2024.

SÃO PAULO. *Lei 1.333 de Dezembro de 2018*. Dispõe sobre o sistema de Educação Profissional e Tecnológica do Estado, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 18 Dez. 2018, p.1 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/188840>. Acesso em 01 Fev. 2024.

SÃO PAULO. *Lei 17.414 de 23 de setembro de 2021*. Institui o Plano de Ações Integradas do Estado de São Paulo - PAINSP, com o objetivo de promover a assistência técnica e financeira do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, aos Municípios, em regime de colaboração, para melhoria da qualidade da educação básica pública. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 24 Set. 2021, p.1 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/200114>. Acesso em 03 de Abr. 2024.

SÃO PAULO. *Lei 1.374 de 30 de março de 2022*. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 31 Mar. 2022, p.10. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/202860>. Acesso em 03 de Abr. 2024.

SÃO PAULO. *Lei 17.575 de 11 de novembro de 2022*. Altera a Lei nº 3.201, de 23 de dezembro de 1981, que dispõe sobre a parcela, pertencente aos municípios, do produto da arrecadação do ICMS. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 12 Nov. 2022, p.1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/205900>. Acesso em 03 de Abr. 2024.

SÃO PAULO. *Proposta de Emenda à Constituição n. 9 de 2023*. Altera a redação da Constituição do Estado na forma que especifica. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000505239>.

SÃO PAULO. *Portal da Transparência do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.transparencia.sp.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SCHICK, A. O PPB e o orçamento incremental. *Revista de Administração Pública*, v. 10, n. 2, p. 65, 1976.

SCHNEIDER, Aaron. Conflito político e instituições orçamentárias: aprofundando a democracia no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, p. 87-103, 2005.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Contas Anuais*. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/contas-anuais>. Acesso em: 02 fev. 2024.

WILDAVSKY, A. *The politics of the budgetary process*. Boston: Little, Brown and Company, 1964.



# A Indisciplina na Percepção de Professores de uma Escola da Rede Pública Estadual Paulista

Renato Carlos da Silva<sup>1</sup>  
Ida Carneiro Martins<sup>2</sup>  
Vitor Claudio dos Santos<sup>3</sup>  
Roberto Gimenez<sup>4</sup>

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender as percepções que professores, de uma escola da Rede Pública Estadual Paulista, têm sobre a indisciplina escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, de cunho exploratório, nos utilizamos de um questionário composto de questões fechadas que foi aplicado aos professores de uma escola pública do município de Osasco-SP. Na análise interpretativa dos dados pudemos elencar três eixos temáticos: a indisciplina em relação aos estudantes; os conteúdos ministrados e suas relações com a indisciplina; e a participação dos estudantes no processo escolar. Os resultados indicaram que é relevante na organização do processo escolar discutir as condições que geram indisciplina, elaborar normas de convivência com a participação efetiva dos estudantes e, em especial, a gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional na tomada de decisões.

**Palavras-chave:** Indisciplina Escolar; Percepção de Professores; Escola Pública.

- 
- 1 Mestre em Formação de Gestores Educacionais pela UNICID (2021), Docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.
  - 2 Doutora em Educação pela Unimep (2009), Docente do Programas de Pós Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid.
  - 3 Mestre em Educação pela UNICID (2019), Docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.
  - 4 Doutor em Educação Física pela Usp (1998), Docente do Programas de Pós Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid.

## 1. Introdução

Este trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, apresenta os resultados de uma investigação feita em uma escola estadual da Rede Pública do Estado de São Paulo e tem como objeto de estudo a indisciplina na escola, em especial, com a finalidade de compreendermos as percepções de professores sobre o tema.

A convivência nos anos de magistério nos possibilitou inferir que a percepção de professores sobre indisciplina é constituída por suas vivências tanto profissionais, como também por aquelas de sua trajetória de vida, o que nos fez indagar: a disciplina é igualmente compreendida por todos aqueles que atuam no cenário escolar? Há diferentes percepções sobre o seu significado? Por que para alguns as atitudes de discentes são consideradas indisciplina e para outros não? Tais questões nortearam a pesquisa.

Embora a disciplina escolar seja um tema bastante estudado vemos que, ainda, estamos longe de chegar a uma definição que contemple as diferentes perspectivas sobre ela, ou seja, é um termo polissêmico, pois a “indisciplina não é um problema unidimensional; ela pode ter causas e pode ser atribuída a diferentes membros da comunidade escolar, inclusive aos próprios alunos, professores e à própria estrutura da escola” (SILVA, SANTOS, 2023, p.3406).

O autor identifica a necessidade de se perceber a complexidade do tema e a dificuldade de sua conceituação, pois sendo pluridimensional não pode ser visto só pela perspectiva psicológica ou sociológica, desprezando possíveis variáveis relacionadas às causas gerais ao comportamento humano.

Neste sentido, nos parece ser relevante identificar as percepções de professores no ensino público estadual paulista sobre indisciplina e seus motivos e, assim, estabelecemos enquanto objetivo da pesquisa compreender as percepções que os professores de uma escola da Rede Pública Estadual Paulista têm sobre a indisciplina escolar.

Para o seu desenvolvimento nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa tendo como instrumento de recolha de dados um questionário de questões.

Compreender melhor tal temática é relevante, pois a organização escolar pode se constituir em um espaço de acolhimento e diálogo para aqueles que a adentram seus muros, na condição de trabalhadores preocupados com a formação de seus filhos ou estudantes de diferentes ideais e aspirações.

## 2. A Indisciplina na Escola

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 se instituiu a educação como um direito de todos, dever do estado e da família – conforme

afirma o artigo 205 ela “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” –, o que promoveu a universalização do ensino fundamental, a oferta obrigatória da educação infantil e do ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 1988).

Em 1990 a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determinou o respeito aos direitos de cidadão e a promoção de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (BRASIL, 1990). Já em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, em seu ART. 3º, estabeleceu que o ensino seria ministrado tomando por base, dentre outros princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] o respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (BRASIL, 1996).

No documento se evidencia a relevância dada ao processo educacional, ressaltando que todos devem ter acesso à escola sem distinção de raça, sexo, religião, idade, condição econômica ou ambiente social, com apreço às diferentes concepções e ao pluralismo de ideias, o que reforça os preceitos da CF e do ECA.

Neste contexto a educação pode ser compreendida como um projeto social, que deveria promover a igualdade na participação de todos, sendo a disciplina parte integrante desse processo, pois gera confiança entre seus membros e promove o desenvolvimento de uma postura cidadã. “Na realidade, a construção de normas e regras em conjunto favorece a criação de um clima de cidadania e a escola passa a ser vista como um espaço democrático e ao mesmo tempo, um lugar de ensino para a criança que está em preparação para a vida adulta” (OLIVEIRA; MÜLLER, 2018, p.13).

No entanto, isso nem sempre acontece, pois nem todos os estudantes se sentem confortáveis ou como parte importante da escola, mantendo-se nela por imposição dos pais ou responsáveis. Obrigados a se manterem nesse espaço, no qual não se sentem acolhidos, manifestam seu descontentamento por meio de comportamentos inadequados, tais como: situações de bullying, discriminação de gênero, preconceito racial, desinteresse pelas aulas, desrespeito aos professores, dentre outras (OLIVEIRA; MÜLLER, 2018; SILVA, SANTOS, 2023).

Segundo Aquino (1996),

A questão indisciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. O ensino tem como um de seus obstáculos centrais, a conduta desordenada de elementos da comunidade escolar,

traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, mau comportamento, desrespeito às figuras de autoridade etc. (AQUINO, 1996, p.38)

O autor argumenta que a indisciplina não apresenta uma única causa, é preciso observar motivos externos à escola, como violência social, mídia, ambiente familiar, mas também causas internas relativas ao ambiente escolar, o perfil dos estudantes, sua capacidade de adaptação às condições de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, o processo de gestão escolar e a defasagem entre o que se ensina e a real expectativa dos jovens (AQUINO, 1996).

Neste contexto as relações nem sempre são amistosas o que faz emergir no cotidiano escolar a indisciplina, conflitos ou mesmo atos de violência. Assim, para compreendermos o contexto no qual se constitui a indisciplina e enfrentá-la, é preciso ensinar o diálogo como valor de convivência atrelado à educação, de modo que a escola seja um espaço de acolhimento em todos os âmbitos e níveis de relações entre pessoas.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 2019a, p.42)

Segundo Freire (2019b, p.12), não se deve “ignorar os reflexos da indisciplina sobre o processo ensino-aprendizagem, a indisciplina deve ser vista como um problema a ser enfrentado por todos os envolvidos no processo educativo, onde se deve criar uma atmosfera agradável, prazerosa e significativa através do diálogo entre os pares”.

Para ele, o diálogo se estabelece por uma relação horizontal, sem dominação de um sobre o outro, por meio de uma escuta sensível, conectada pela esperança, por acreditar no outro, criticamente e numa busca constante, para que os sujeitos aprendam juntos. Faz-se numa relação de empatia, na capacidade de ouvir ao outro e a si e, por isso, a escola deveria ser espaço de debate, na convivência entre os diferentes sujeitos, pela reflexão da vida em sociedade (FREIRE, 2019b).

O diálogo se contrapõe à tentativa de disciplinarização que é evidenciado no ambiente escolar. Por disciplinarização se entende a imposição constante de regras e hierarquias, determinadas pela equipe gestora ou professores, onde há determinação para tudo, desde as filas na entrada, no pátio, para ir ao banheiro, no alinhamento de carteiras, na imposição do silêncio, entre outras. Saviani (2019) argumenta que a disciplinarização é um meio de manter o poder na sala de aula

e tem por objetivo o adestramento dos estudantes, na busca de torná-los mais dóceis e sujeitos à manipulação.

O argumento do autor corrobora com o que diz Freire (1980) quando afirma que a falta de diálogo determina um modelo de escola, na qual o direito do aluno se resume a aprender e não questionar, sua marca indelével é o autoritarismo que impede a reflexão e cerceia a interação criativa, o professor tem como missão garantir a obediência e o silêncio dos estudantes, a produção e a reprodução dos conteúdos escolares, nisso consiste a dita aprendizagem.

Saviani (2019), argumenta que a disciplina na escola, ainda, apresenta o entendimento de senso comum, como um meio de manter a ordem, de sustentar as coisas inalteradas, como manutenção do poder. Tais condições, acabam por determinar atitudes indisciplinadas por parte dos estudantes que “alegam também que o autoritarismo e os métodos tradicionais utilizados pelos professores são os responsáveis pelos problemas de indisciplina na escola” (OLIVEIRA; MÜLLER, 2018, p.2).

Por outro lado, os professores afirmam que os problemas de indisciplina estão relacionados ao pouco interesse dos estudantes, já que eles frequentam a escola porque são obrigados pelos seus pais, ainda que estes não os acompanhem, “pois muitos trabalham e ao chegar em casa não manifestam preocupação com relação as atividades escolares de seus filhos” que ficam cada vez mais sozinhos e não recebem os limites necessário (OLIVEIRA; MÜLLER, 2018, p.2).

Ainda, parece haver uma ambiguidade entre o dizem os professores sobre a participação dos estudantes em sala de aula e as práticas educativas que eles conduzem neste espaço (SAVAREZZI; CAMPOS; GIMENEZ, 2023). Com constância os estudantes que hoje frequentam a escola são comparados aos alunos de outrora, por outro lado, há meios de acesso ao conhecimento que não dependem exclusivamente da escola, o que acaba por determinar um cenário de disputas, inclusive de interesses de classe. Assim os conflitos, por vezes a violência, têm ganhado mais espaço na sala de aula, do que os conteúdos que os professores procuram ensinar (SILVA; SANTOS, 2023).

Apesar das diferentes visões, a literatura da área alerta para o fato de que a violência coloca em xeque a função socializadora da escola, percebida (e apreendida) pelos alunos como um espaço hostil, ausente de regras claras e acordadas coletivamente, pouco afeito a acatar e conviver com diferenças e diferentes. Em suma, no cenário contemporâneo, a escola necessitaria (re)construir os significados inerentes a sua função social e renovar valores, respeitando os elementos que compõem os rituais da cultura juvenil (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p.574).

É preciso considerar que a educação deveria ser um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora da prática social, ou seja, ensinar significa interagir, compartilhar, transmitir conhecimentos, mas também é acolher, dialogar e aprender. Ao professor compete preparar, acompanhar e avaliar o processo educativo, tendo em vista suscitar autonomia dos estudantes para uma aprendizagem significativa, ambos caminharão juntos na produção do conhecimento.

Conversar com os estudantes não cabe só ao professor, a equipe gestora também deve se valer do diálogo, pois só assim os estudantes podem ter uma atitude reflexiva e crítica. O papel do gestor é administrar a unidade escolar em todos os seus aspectos, mediar os conflitos existentes, sendo participativo, ativo e motivador, em relação à superação da indisciplina; para tal ele precisa ser comprometido com sua equipe de trabalho, estar aberto a dialogar, saber ouvir, sugerir soluções, ser firme quando necessário, porém não deve perder sua sensibilidade ao analisar os fatos.

Uma das questões que se pode colocar para uma análise da gestão do espaço escolar é que a indisciplina, a divergência, a desobediência, podem ser pensadas e negociadas, no sentido de uma gestão democrática desse espaço. Há que se abrir à discussão do que é e do que não é indisciplina no espaço escolar, tendo em cena os atores desse espaço, como co-gestores de um novo sentido e de um novo significado. A resignificação do que vem a ser (in) disciplina é necessária e urgente para a construção do espaço escolar como espaço democrático. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 47)

Reconhecendo os limites de atuação da equipe gestora e do corpo docente, a implantação de um processo de gestão escolar democrático e dialógico, em todos os âmbitos e níveis, é importante para que os estudantes se sintam pertencentes à comunidade escolar e seus espaços, e coparticipantes da produção coletiva, de modo a coibir que a ela chegue a um ato infracional.

Consequentemente o gestor não pode ignorar os reflexos da indisciplina sobre o processo ensino-aprendizagem, a indisciplina deve ser vista como um problema a ser enfrentado por todos os envolvidos no processo educativo, onde se deve criar uma atmosfera agradável, prazerosa e significativa através do diálogo entre os pares. (FREIRE, 2019a, p.12)

A organização escolar deve se constituir em um espaço de acolhimento daqueles que a buscam, na condição de trabalhadores e familiares preocupados com a formação de seus filhos, que adentram os seus muros carregando sonhos.

Quando não estão atentas às especificidades da comunidade, as escolas tendem a não trabalhar de forma coerente essas manifestações. É necessário, sobretudo, que gestores, professores e funcionários compreendam a dimensão dos problemas trazidos pelos alunos, construindo um ambiente coletivo de apoio para evitar/superar sentimentos de marginalização e insegurança no espaço escolar. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p.574)

A escola, entre os elementos que a constitui, tem a missão de formar novas gerações para dar continuidade à construção de uma sociedade justa e igualitária, para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

### 3. Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola na região periférica da zona sul da cidade de Osasco-SP, cercada por comunidades vulneráveis. Ela possui aproximadamente 1.890 alunos, com idades que variam entre 12 e 20 anos. Possui 68 docentes, sendo em sua grande maioria efetivos, razão pela qual não há muita rotatividade. Ela oferece as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, funcionando em três períodos: matutino, vespertino e noturno. A direção costuma abrir as quadras aos finais de semana para que a comunidade possa usar, pois na localidade não há opções de lazer. Com isso, a escola é cuidada e não há invasão ou depredação do patrimônio público, uma vez que a maioria da comunidade entende que a escola é de todos.

Para o desenvolvimento da investigação, nos utilizamos de uma abordagem qualitativa que envolve a compreensão do que dizem os sujeitos. “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”. O passo seguinte é a interpretação, pois “Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende” (MINAYO, 2012, p. 623).

Tal exercício foi feito com vista a apreender as percepções dos professores, da referida instituição, sobre a indisciplina escolar. Quando aqui falamos de percepção estamos nos referindo ao modo do sujeito perceber, internalizar e dar significados ao que ele apreende do grupo social em que está inserido.

No ato de perceber estarão presentes nossos sentimentos, impressões anteriores, conceitos já conhecidos, experiências vivenciadas etc. Ao percebermos elementos da realidade, o fazemos baseados em conhecimentos adquiridos anteriormente e analisados em torno da situação presente, interpretando

os dados percebidos em função dos conteúdos psicológicos disponíveis no momento. [...] Isso nos leva a concluir que o desenvolvimento do indivíduo, sua caminhada, suas experiências, o seu conhecimento de mundo tem implicações diretas no modo como a percepção de determinado objeto ou situação se dá. (CUNHA; GIORDAN, 2012, p.118)

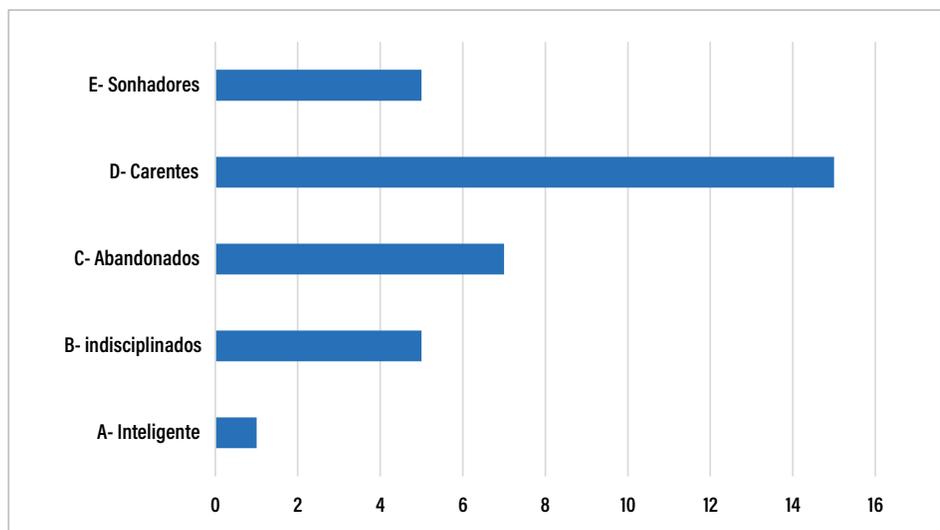
A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas aos professores que compõem a equipe docente da instituição. Ele foi proposto a todos os professores da unidade escolar, num total de 68, porém, apenas 36 aceitaram responder. A adoção do questionário trouxe a intenção de apreender a percepção dos professores sobre a indisciplina, pois segundo Gil (1999, p.128), ele pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões [...], tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Ele apresentou questões relacionadas ao perfil dos respondentes e questões relativas à indisciplina escolar. Dentre os 36 professores, tivemos 20 (55,6%) do sexo feminino e 16 (44,4%) do sexo masculino. Já em relação à idade há uma grande variação entre professores de 25 a 65 anos, dos quais 12 (33,2%) docentes tem de 25 a 40 anos, 18 (49,9%) de 41 a 60 anos e 6 (16,6%) acima dos 60 anos. No tocante à pós-graduação, observamos que 19 (52,8%) são pós-graduados, 13 (36,1%) não fizeram nenhuma pós-graduação e 4 (11,1%) ainda não a concluíram. Quanto ao tempo de atuação com menos de 5 anos encontramos 2 (5,6%), entre 5 a 10 anos são 15 (41,7%), entre 10 a 15 anos temos 10 (27,8%), de 15 a 20 anos são 4 (11,1%), entre 20 e 25 são 2 (5,6%) e o que estão na rede há mais de 25 anos são 3 (8,2%).

A análise dos dados foi interpretativa e consistiu em inter-relacioná-los aos princípios teóricos estudados (MINAYO, 2012) - dela emergiram três eixos temáticos: a indisciplina em relação aos estudantes; os conteúdos ministrados e suas relações com a indisciplina; e a participação dos estudantes no processo escolar.

### 3.1. A indisciplina na percepção dos professores

Saber o que os professores pensam sobre os seus estudantes é relevante, já que são vários fatores que determinam a indisciplina e podem nos permitir melhor compreensão do fenômeno. O Gráfico 1 se refere à palavra que, para o professor, melhor define os estudantes com os quais ele trabalha.

**Gráfico 1 – A palavra que melhor define os estudantes com os quais você trabalha é:**

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os professores definem seus estudantes da seguinte forma inteligentes 1 (2,8%); indisciplinados 6 (16,7%); abandonados 7 (19,4%); carentes 17 (47,2%) e sonhadores 5 (13,9%). Se considerarmos juntos os percentuais de carentes e abandonados o total chega a 66,6%, já os indisciplinados ficam em 16,7%. Tais respostas nos dão indícios que considerar os estudantes carentes e abandonados podem ser justificativas para as ações de indisciplina que estão presentes na escola. Por outro lado, os professores não os percebem enquanto jovens inteligentes ou sonhadores.

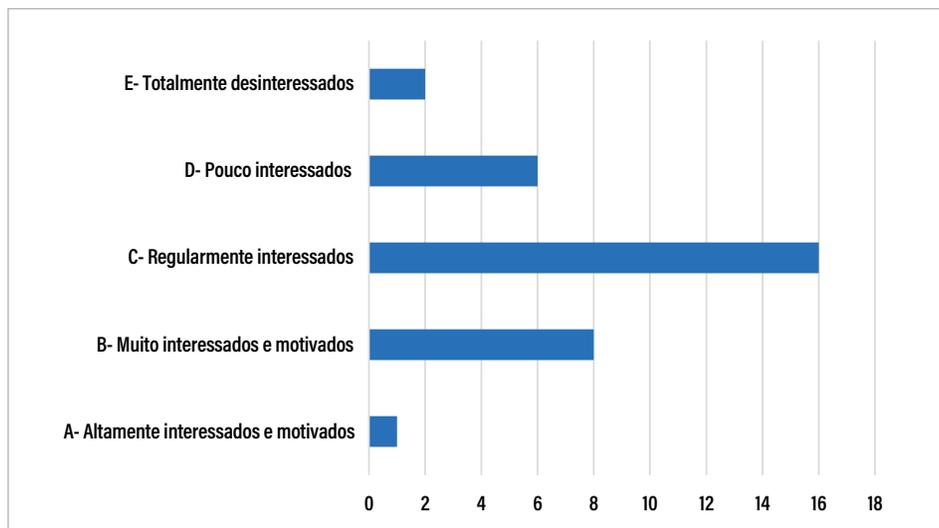
Observar que 47,2% consideram os estudantes carentes, pode indiciar a vulnerabilidade em que vivem, assim como a culpabilização da família, já que muitos “atribuem a culpa pelo comportamento indisciplinado do estudante à educação recebida na família”, ou seja, concebe-se que a “indisciplina na maioria das vezes é gerada pelo comportamento inadequado dos pais” (JACOBS et al, 2018, p.162). Os resultados indicam, ainda, que o trabalho junto à família é considerado condição para o bom encaminhamento do processo educacional, ou seja, a necessidade de se solicitar a participação da família no processo educacional, para que se alcance o sucesso na aprendizagem.

Ainda, como argumenta, Tomé, Martins e Gimenez (2023, p.573) “Foi mostrado como fator complicador na relação família-escola, a dificuldade na comunicação, [...] Infere-se aqui, que essa mesma falta de comunicação tem relação com as expectativas da família sobre o papel da escola”.

Podemos perceber que a carência identificada pelos professores em relação aos estudantes, pode indiciar a mútua falta de comunicação, aspecto este que deve ser gerenciado tanto pelos professores como pela gestão escolar, ou seja, o diálogo tem papel fundamental na estruturação de uma mútua comunicação (FREIRE, 2019b).

O Gráfico 2 se refere à pergunta sobre o interesse dos estudantes na disciplina que o professor ministra.

**Gráfico 2 – Como você caracteriza o interesse dos estudantes em sua disciplina?**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Analisando o Gráfico 2, temos que 1 (2,8%) professor respondeu que os estudantes são altamente interessados e motivados, 8 (22,2%) disseram que eles são muito interessados e motivados, já 18 (50%) apontam que os estudantes são regularmente interessados, 7 (19,4%) docentes indicam que os discentes são pouco interessados e 2 (5,6%) que são totalmente desinteressados.

Se observarmos os resultados, podemos perceber duas faces da questão, pois somente 9 (25,6%) professores apontam que os estudantes são altamente ou muito interessados e motivados; por outro lado, se somarmos as respostas do item que os estudantes são regularmente ou pouco interessados teremos 25 (69,4%) professores. Vejamos que aqui há um contraste entre as respostas, o que pode indicar que para os estudantes o que está sendo ensinado pode não ter significado.

Segundo Aquino (1996), nessa perspectiva, o conteúdo ensinado que não possui significado deixa de ter sentido para o estudante, o que implica que ele

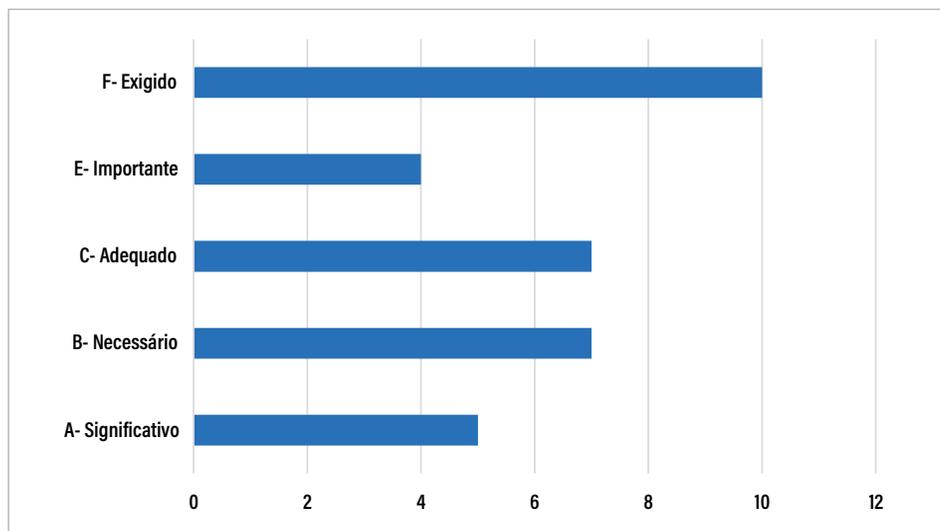
não queira permanecer na escola ou não se interesse pelo que está sendo tratado, o que pode ser um aspecto gerador de indisciplina.

Oliveira e Müller (2016, p.2) argumentam que

[...] os alunos afirmam que são indisciplinados porque os conteúdos trabalhados na escola não condizem com sua realidade, alegam também que o autoritarismo e os métodos tradicionais utilizados pelos professores são os responsáveis pelos problemas de indisciplina na escola, pois, os educadores não tornam suas aulas dinâmicas e que só frequentam a escola por insistência dos pais, sendo que não entendem por que aprender alguns conteúdos já que eles não vão usar em sua vida cotidiana. (OLIVEIRA; MÜLLER, 2016, p.2)

Na continuidade da discussão, no Gráfico 3, temos as repostas relativas à palavra que melhor define os conteúdos ministrados.

**Gráfico 3 – Com relação aos conteúdos ministrados, a palavra que melhor define é:**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Sobre o Gráfico 3, para 6 (16,7%) dos respondentes com relação aos conteúdos ministrados, a palavra que melhor os define é significativo, já para 8 (22,2%) apenas necessário, 7 (19,4%) adequado, para 5 (13,9%) importante e para 10 (27,8%) exigido.

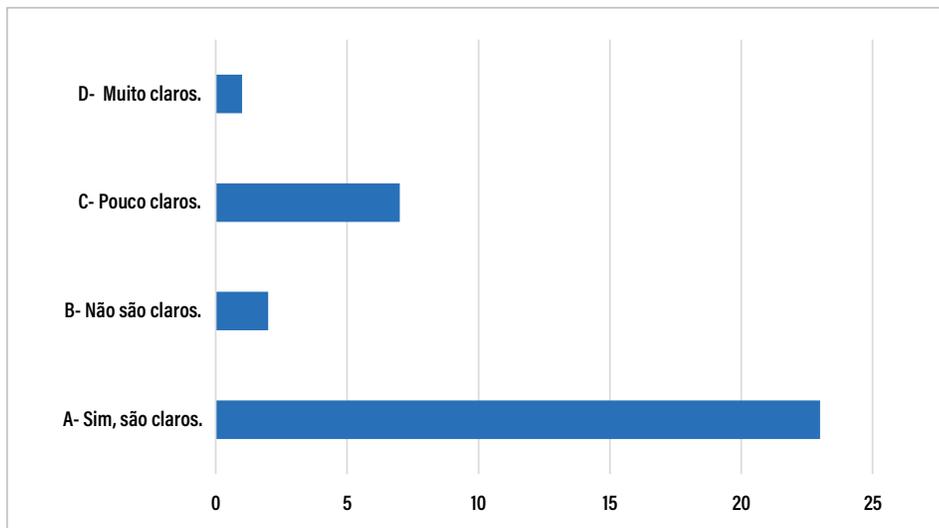
Observando os resultados para apenas necessário e adequado o total de 41,6% nos faz refletir que os professores, ainda, se percebem como meros

transmissores de conhecimentos, gera a indisciplina associada ao descrédito do que os estudantes estão a aprender.

Corroborando com a ideia, Alves (2016, p. 603) argumenta que “a ideia de que a responsabilidade dos professores não diz respeito apenas ao que se passa no interior das salas de aula e que os mesmos são corresponsáveis na organização e gestão do estabelecimento escolar, bem como na escolha e implementação de modos de trabalho pedagógico específicos”. Não se trata aqui de trazer a responsabilidade só para o professor, mas educar na atualidade quer dizer dar voz e falar com e aos estudantes (CARVALHO, ALÃO; MAGALHÃES, 2017).

Já o Gráfico 4 demonstra quais são os direitos e deveres dos estudantes e professores dentro da unidade escolar.

#### **Gráfico 4 – A escola em que você trabalha, deixa claro quais são os direitos e deveres dos estudantes e dos professores?**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Com relação ao Gráfico 4, 25 (69,4%) professores dizem que a unidade escolar pesquisada deixa claro os direitos e deveres dos estudantes e professores já para 3 (8,3%) dos respondentes a escola não deixa claro, 7 (19,4%) responderam que a escola deixa pouco claro e para 1 (2,8%) a escola é transparente nesse quesito, deixando muito claro os direitos e deveres tanto de estudantes quanto dos professores.

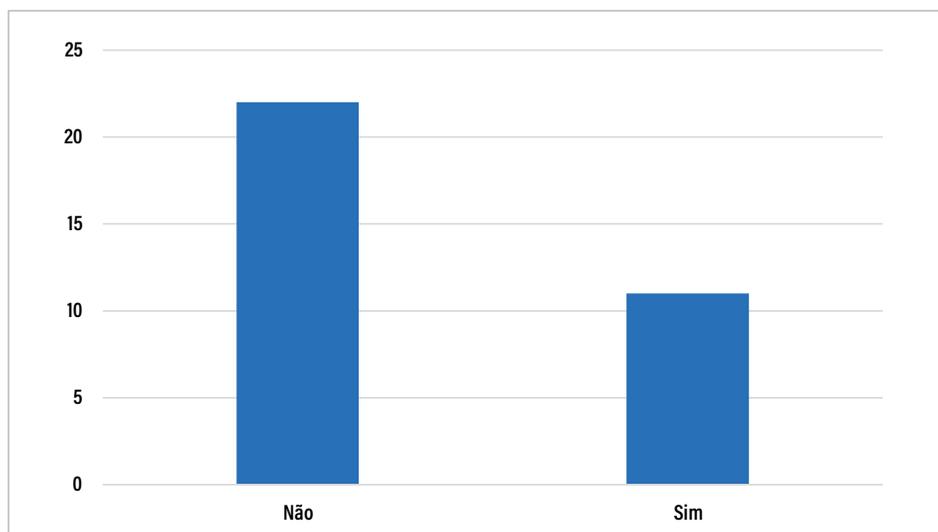
Os 69,4% que acreditam que a escola deixa claro os direitos e deveres dos docentes e estudantes sinalizam a condição ideal, todavia, até pela limitação da própria questão, não se pode ter certeza que haja a discussão de forma coletiva.

Talvez o contexto democrático requeira não outro profissional na escola além dos já existentes, mas outro tipo de relação civil, na qual o princípio da igualdade – com base no respeito incondicional às diferenças de todos os tipos e no compromisso inalienável do direito à aprendizagem de todos – seja o pilar da ação de cada profissional e do desenvolvimento do trabalho coletivo na escola (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p.589).

Freire (2019a) argumenta que é preciso considerar que a escola tem que se constituir como espaço do diálogo, para a reflexão sobre direitos e deveres, num processo de construção coletiva.

Podemos perceber tal contradição mais bem explicitada no Gráfico 5 que se refere à participação dos estudantes no cotidiano escolar.

**Gráfico 5 – No seu ponto de vista, os estudantes participam ativamente das decisões que afetam o dia a dia na escola?**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

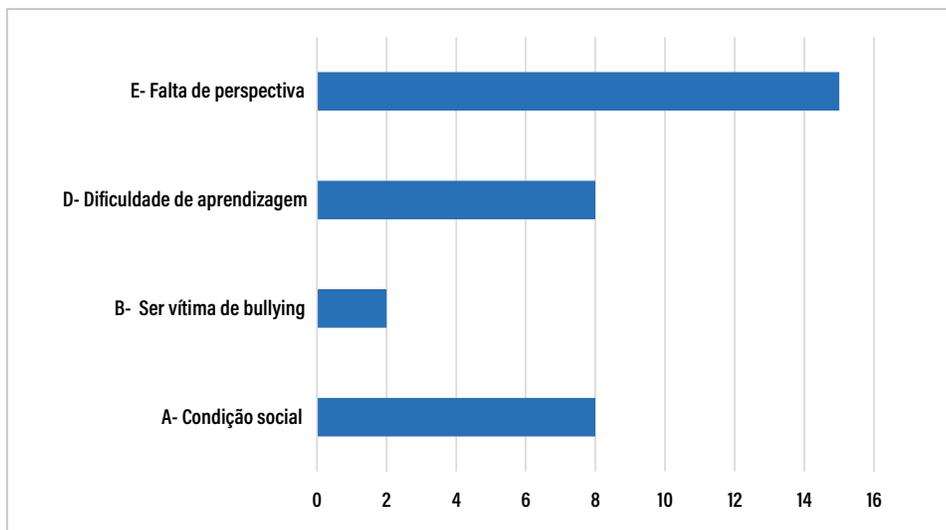
Analisando o Gráfico 5, 12 (30,6%) dos respondentes acreditam que os estudantes participam das decisões da escola, já 25 (69,4%) dizem que não. O que explicita melhor os resultados do Gráfico 4, pois se os estudantes têm conhecimento de seus

direitos e deveres, por outro lado, as respostas do Gráfico 5 nos dão indícios que os estudantes não participam efetivamente das decisões sobre o dia a dia da escola, o que pode expressar um possível desinteresse como algo gerador de atos de indisciplina.

Para entender a importância da participação dos estudantes no dia a dia da escola nos reportamos a Ferreira (2011), que nos diz que a escola precisa ser um ambiente de promoção de direitos, ou seja, os estudantes devem os ter garantidos e para tal é necessário o diálogo, no qual expressem suas opiniões, de modo que se sintam ouvidos e respeitados. Ainda, “destacamos a participação e envolvimento dos estudantes nos processos de tomada de decisão e nas atividades da escola como um fator determinante da construção de uma escola positiva, democrática e inclusiva” (CARVALHO, ALÃO; MAGALHÃES, 2017, p.42).

O Gráfico 6 refere-se os múltiplos fatores que incidem na indisciplina em sala de aula.

**Gráfico 6 – Dentre os fatores abaixo indique o que mais contribui para que um estudante seja indisciplinado**



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Com relação ao Gráfico 6 para 8 (22,2%) professores a condição social é fator importante, já para 2 (5,6%) deles. a causa da indisciplina é o fato de o estudante ser vítima de bullying. Quanto à dificuldade de aprendizagem, 11 (30,6%) responderam que interfere para a indisciplina do estudante e 15 (41,7%) dizem

que a falta de perspectiva é fator primordial. Apesar de ser uma das alternativas da questão, a qualidade da aula não foi citada pelos professores,

Como observado anteriormente, a relação de indisciplina em sala de aula está relacionada a várias condições da vida sociedade e com as práticas institucionais que organizam as relações pessoais dentro da unidade escolar; nesse sentido, Saviani (2019) diz que a educação como atividade mediadora se encontra em torno das manifestações sociais, que exercem a ação sobre os diferentes setores da sociedade, assim como, também, sofre ações das demais forças sociais. Porém, determinar o tipo de ação exercida somente será possível ao examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as condições principais e secundárias de cada sociedade.

Segundo Aquino (1996) é importante sermos cuidadosos ao determinar que um estudante é indisciplinado, pois alguns deles, quando estão desenvolvendo tarefas que lhes são interessantes ou quando estão jogando e brincando se mostram bastante empenhados e disciplinados, atuando inclusive de forma coletiva. É preciso reconhecer em cada estudante a potencialidade para o seu melhor desenvolvimento, despidendo-nos de preconceitos que possam impedir a estruturação de processos e práticas pedagógicas para que isso se dê.

A questão de disciplina é cobrada todos os dias pelos docentes e gestores escolares, todavia o que pudemos perceber é que a concepção de disciplina é diferente para cada um deles, não há um consenso. No entanto, dos dados obtidos apreendemos algumas congruências em relação às concepções dos professores sobre a indisciplina dos estudantes na escola, os quais agrupamos em três núcleos temáticos, a saber: concepções dos professores sobre indisciplina em relação aos estudantes; o que pensam os professores sobre os conteúdos que ministram e suas relações com a indisciplina; e a participação dos estudantes no processo escolar.

## **Eixo temático 1 - Concepções dos professores sobre indisciplina em relação aos estudantes**

66,6% dos professores, como nos mostra o Gráfico 1, consideram os estudantes carentes ou abandonados e, somente, 16,7% os indicam como indisciplinados. Tais respostas nos dão indícios que considerar os estudantes carentes e abandonados pode ser justificativa para possíveis ações de indisciplina na escola. Isso aponta, também, para a visão dos professores em relação ao trabalho junto à família, que é condição essencial para o bom encaminhamento das condições de organização e funcionamento em qualquer unidade escolar, todavia, eles dividem com ela as responsabilidades das práticas educativas.

Ainda nos referindo aos estudantes, se observarmos os resultados do Gráfico 2, podemos perceber que a grande maioria dos professores não os considera suficientemente motivados, pois somente 25% os qualifica enquanto motivados para a aprendizagem (2,8% responderam que os estudantes são altamente interessados e motivados, 22,2% disseram que eles são muito interessados e motivados). Por outro lado, 75% dos professores indicam que os estudantes têm pouco interesse na disciplina que ministram (50% indicam que os estudantes são regularmente interessados, 19,4% docentes indicam que os discentes são pouco interessados e 5,6% que são totalmente desinteressados).

Destes dados podemos apreender que os conteúdos ministrados podem não pertencer à realidade existencial em que vive o estudante, ou seja, dentro dessa perspectiva, o conteúdo ensinado se torna sem significado para ele, que deixa de ver sentido em permanecer na escola e desinteressado pelo que ela ensina e, tal condição, pode ser geradora de indisciplina (FREIRE, 2019c).

Concomitantemente, do ponto de vista pedagógico, esta tensão associa-se ao debate em torno dos modos não só de estruturação dos sistemas educativos (com diferentes vias e modalidades de ensino), mas também de trabalho pedagógico com os estudantes, os quais podem assumir um carácter de uniformidade ou fazer emergir a possibilidade da diversidade, abrindo caminho a iniciativas pautadas pela preocupação com grupos específicos de estudantes. (ALVES, 2016, p.598)

Nesse sentido foi relevante perguntar aos professores sobre o que pensam em relação aos seus conteúdos.

## **Eixo temático 2 - O que pensam os professores sobre os conteúdos que ministram e suas relações com a indisciplina**

O Gráfico 3 apresenta que somente 30,6% dos professores consideram que os conteúdos que ministram são significativos ou importantes para os estudantes (16,7% significativos e 13,9% importante), já 69,4% os consideram necessário (22,8%), adequados (19,4%) ou exigidos (27,8%) pelos programas educacionais.

Observando tais dados, podemos inferir que eles não percebem o quanto relevante é que os conteúdos tenham significados para os estudantes, ou seja, que estejam conectados com aquilo que é de seu interesse, ou que apresenta sentido para a sua vida (FREIRE, 2019c).

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam

nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2109a, p. 40)

Contraditoriamente, no Gráfico 6, 41,7% dos professores apontam que a principal causa para a indisciplina do estudante é a sua falta de perspectiva e, nesse sentido, não observar o que para eles é significativo, não estabelecer uma relação de diálogo não nos parece condizente. Ainda, nos surpreendeu o fato que nenhum professor indicou a qualidade da aula como relevante, sendo esse um princípio fundamental para o encaminhamento de boas práticas educativas. Tal achado corrobora com a pesquisa de Martins, Machado e Furlanetto (2016), quando afirmam que

Chama a atenção também que, para uma boa parte dos mediadores, os professores – seus colegas – aparecem como dificultadores do trabalho cotidiano, pois “há docentes que são ausentes no que se refere a colaborar com o processo de mediação dos conflitos”, não possuem “postura em sala de aula”, estão “desestimulados”, “acreditam somente na punição e não no diálogo. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p.574 – grifo do autor)

Observando tal resultado podemos afirmar que eles acreditam no trabalho que estão fazendo, como um bom trabalho, apesar das afirmações que fizeram sobre os seus conteúdos não serem significativos aos estudantes e, também por não apontarem a qualidade da aula enquanto relevante. Tais questões parecem indicar certo distanciamento do que é relevante aos estudantes, como se observa na discussão a seguir.

### **Eixo temático 3 - Participação dos estudantes no processo escolar**

Observando o Gráfico 4, a maioria dos professores (69,4%) identifica que a unidade escolar deixa claro os direitos e deveres dos estudantes, todavia é importante que se observe a forma como são apresentadas tais questões a eles, pois elas podem ser comunicadas simplesmente, ou dialogadas. O modo como se trabalha tal questão pode ser fundamental para que os estudantes compreendam o que foi discutido sobre as normas e condutas e dêem valor a elas, já que são sujeitos participantes e com voz na condução do processo.

Cada escola deve desenvolver mecanismos diversos de participação dos diferentes intervenientes na vida da escola e nos respectivos processos de decisão, garantindo o sentido de pertença de todos à comunidade. As

assembleias de alunos podem constituir-se como uma ferramenta capaz de dar voz aos alunos na construção da escola-comunidade. (CARVALHO, ALÃO; MAGALHÃES, 2017, p.47)

Parece que os professores identificam que a escola faz seu papel, todavia, se não há participação dos estudantes, podemos inferir que não é construída coletiva e democraticamente.

Tais indícios podem ser percebidos no Gráfico 5 em que a maioria dos professores (69,4%) indica que os estudantes não participam das ações da escola e, justamente, tal condição pode imprimir a eles o sentimento de que não são relevantes ao processo, de que não é possível a realização de mudanças na escola, por uma condição não democrática.

## Considerações Finais

Este trabalho apresenta parte dos dados de uma pesquisa que assumiu como objeto de estudo a indisciplina escolar e teve como objetivo principal compreender as percepções de professores que atuam em uma escola de rede pública estadual paulista sobre a noção de indisciplina escolar.

Para identificarmos as percepções de professores que atuam na rede pública estadual sobre a noção de indisciplina escolar, foi proposto um questionário aos docentes de uma escola e, os resultados principais foram transcritos a partir de três eixos temáticos: concepções dos professores sobre indisciplina em relação aos estudantes; o que pensam os professores sobre os conteúdos que ministram e suas relações com a indisciplina; e a participação dos estudantes no processo escolar.

O tensionamento permitiu compreender que as questões sobre a disciplina em sala de aula, estão intimamente ligadas à constituição do professor, às suas experiências e saberes docentes, ao meio social ao qual este profissional está inserido e o próprio desenvolvimento deste determinado profissional. Desta forma, podemos considerar que a definição de indisciplina - ou disciplina - é subjetiva.

Em relação aos conteúdos ministrados, os próprios professores afirmam que os conteúdos não despertam grande interesse por parte dos estudantes, todavia cumprem o que é previsto no currículo, o que causa desinteresse, podendo desestimular os estudantes em continuar estudando, o que pode levar a indisciplina para a sala de aula.

A pouca participação dos estudantes nas tomadas de decisão no cotidiano escolar também pode ser um causador de indisciplina, já que os professores apontam que as regras são explicitadas para eles, mas os alunos não consideram participar.

Finalizando, chamamos atenção para aspectos que devem ser considerados no encaminhamento da organização do processo escolar: a discussão sobre as condições para a indisciplina com os envolvidos; orientações aos profissionais da unidade escolar sobre o tema; a elaboração de normas de convivência com a participação real dos estudantes; a gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional da unidade escolar, onde todos possam participar das decisões.

## Referências

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. Educação e autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 33-48, 2004.

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.161 p.594-613 jul./set. 2016

AQUINO, Julio Groppa. (org.) *Indisciplina na Escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AUSUBEL, David. P. *A Aprendizagem Significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Marisa; ALÃO, Paula; MAGALHÃES, Joaquim. Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 17, p. 42-60, 1 jan. 2017.

CUNHA, Marcia Borin; GIORDAN, Marcelo. As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.1, p.113-125, maio 2012.

FERREIRA, Adriana Martins. A gênese da indisciplina na relação professor aluno. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. PUCPR.

- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019c.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JACOBS, Daniela Bossolani Amato; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro; TAKAHASHI, José Leonardo; MELLO, Alessandro Caetano Fernandes. A indisciplina e seus fatores determinantes. *Revista Científica UNAR*, v.16, n.1, p.158-172, 2018.
- MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.161 p.566-592 jul./set. 2016.
- MINAYO, M. C. DE S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012.
- OLIVEIRA, Claudeney Licínio; MÜLLER, Antonio José. A indisciplina na escola: desafios e transformações. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 13, n. 29, 2018.
- SAVAREZZI, Guilherme; CAMPOS, Pedro Humberto Faria; GIMENEZ, Roberto. O panorama das Representações Sociais de professores sobre a Inclusão na educação. *Educação, Ciência e Cultura*. v. 28, n. 1, 2023.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Antônio Laércio Nunes da; SANTOS, Maria Priscila Miranda dos. Causas da indisciplina escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 3406–3418, 2023.
- TOMÉ, Adonis da Silva; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e a relação família-escola: um panorama de duas décadas de produção de conhecimento. *Diversidade e Educação*. v. 11, n. 2, p. 560–588, 2024. DOI: 10.14295/de.v11i2.15737.

# Educar para o Desenvolvimento Socioemocional em Cursos Técnicos: a Percepção de Educadores do Senai

Enéias Nunes da Silva<sup>1</sup>

Alexsandro do Nascimento Santos<sup>2</sup>

Marcos Roberto Diniz<sup>3</sup>

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago<sup>4</sup>

## Resumo

O artigo sintetiza resultados de pesquisa que analisou percepções de educadores que atuam no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI sobre o trabalho com aprendizagem socioemocional em cursos técnicos. Metodologicamente, a pesquisa utilizou adaptação de um instrumento criado pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL e um questionário desenvolvido pelos pesquisadores. Os resultados apontam que os educadores possuem compreensão difusa sobre o que seriam competências socioemocionais, apesar de reconhecerem a relevância do trabalho educativo com foco nesta dimensão do desenvolvimento. Também apontam que os educadores buscam desenvolver atividades com ênfase na aprendizagem socioemocional, mas sentem necessidade de formação específica para esta tarefa. Por fim, são apontados os riscos de reducionismo na compreensão do desenvolvimento socioemocional sob uma perspectiva gerencial e a necessidade de aprofundar a pesquisa didática nesta área.

---

1 Coordenador Técnico do SENAI-SP e Mestre em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546389998834488>

2 Professor do PPG em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0571059427575298>.

3 Professor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4069810003609541>.

4 Diretora da Escola Técnica Estadual Itaquera II e mestrandia em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1425291619117759>.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Socioemocional; Educação Profissional e Técnica; SENAI.

## 1. Introdução

O Capítulo III do Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) é exclusivamente dedicado a estabelecer os parâmetros fundamentais para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com as alterações normativas que foram produzidas pela Lei Complementar nº 11.741/2008, o texto da LDB preceitua que a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Define, ainda, que a EPT deve ser ofertada “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2008).

Adicionalmente, o texto legal estabelece três formatos de cursos que podem ser oferecidos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a) cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC); b) cursos de educação profissional técnica de nível médio e; c) cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, oferecidos, portanto, em nível superior.

Importa reconhecer a relevância de a legislação brasileira estabelecer um lugar específico, no sistema educacional, para os esforços de formação técnica e profissional dos educandos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e preceitua que a conjugação de esforços da família, do Estado e da sociedade deve promover oportunidades educacionais “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**”. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A versão mais atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, consolidada na Resolução CNE/CP nº 1/2021, de 5 de janeiro de 2021, define a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da seguinte maneira:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021)

Além desta definição, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 elenca um conjunto de dezenove princípios orientadores da EPT. Tal enunciação de princípios estabelece uma espécie de contorno institucional, delimitando o sentido, o significado e as bases epistemológicas que devem ser observadas por qualquer iniciativa deste tipo. Do conjunto de dezenove princípios, destaca-se, o quinto princípio, que preconiza o que segue:

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social. (BRASIL, 2021)

Adicionalmente, o artigo 20 da mesma norma, ao enumerar dez elementos que devem ser considerados na estruturação dos cursos da EPT de Nível Médio, define que:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021)

Nestes termos, as DCNs dialogam com a necessidade de investimentos de pesquisa sobre os processos pedagógicos e as práticas de ensino nos cursos de formação inicial, qualificação e certificação técnica e tecnológica próprios desta modalidade. É com atenção a tal necessidade que esta pesquisa se organizou, com a finalidade de analisar e compreender a percepção de educadores que desenvolvem docência em cursos de formação profissional do SENAI a respeito dos processos de ensino e aprendizagem vocacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes dos cursos técnicos.

Ao perseguir este objetivo, a pesquisa se comprometeu a responder três questões: a) quais são as percepções dos profissionais a respeito dos conceitos de educação socioemocional, aprendizagem socioemocional e práticas de ensino dedicadas à aprendizagem socioemocional na EPT?; b) como esses profissionais percebem sua atuação neste campo; ou seja: como percebem, em seus esforços de

ensino, a frequência e a qualidade de práticas pedagógicas dedicadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes; e c) quais percepções os profissionais possuem sobre suas necessidades formativas para o trabalho pedagógico intencional com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes da EPT?

Além desta introdução, o artigo está organizado em outras duas seções: uma de desenvolvimento e outra de considerações finais. A seção de desenvolvimento está organizada em três partes: a) revisão de literatura em estudos correlatos; b) marco teórico sobre o desenvolvimento socioemocional e percurso metodológico e; c) resultados e discussão.

## **2. Desenvolvimento**

### **Revisão de literatura em estudos correlatos**

A busca por estudos correlatos à pesquisa pretendida foi realizada junto ao repositório Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), buscando identificar a ocorrência de teses e dissertações, defendidas nos programas de pós-graduação no período de 2012 a 2022. Utilizando como referência de busca as expressões “habilidades socioemocionais”, “competências socioemocionais” e “soft skills”, foram localizadas 144 dissertações e 51 teses nas quais as expressões referenciadas apareciam no título, no resumo ou nas palavras-chave.

Tendo em vista a quantidade de trabalhos identificados, realizamos um segundo recorte a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses que abordavam o tema das competências socioemocionais na educação básica e/ou nas unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Finalmente, do total identificado neste segundo recorte, selecionamos pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação na área da educação. Após a leitura dos trabalhos selecionados, identificamos 10 ocorrências que dialogavam com esta pesquisa:

**Tabela 1 – Teses e Dissertações que apresentam estudos correlatos**

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
GONÇALVES, Gecilvone Passos	Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos	UECE	2019
RICARTE, Mirela Dantas	Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais	UFPE	2019
LEAL, Mara de Souza	Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car	USP	2019
ARAÚJO, Aline Gomes Medeiros de	Ensino médio integrado à um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada	UFJF	2015
MONTEIRO, Neusa Setúbal	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará	UFJF	2019
COSTA, Claiton Oliveira da	As competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI-RS no contexto da indústria 4.0	Universidade Lassalle	2021
SILVA, Marcio Magalhães da	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	Unesp (Araraquara)	2018
MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto	Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente	UERJ	2022
ZANDONÁ, Ana Aparecida	A conformação de uma nova sociabilidade: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento	UFSC	2022
PASCOA, Emanuela Galvão	As competências socioemocionais na educação básica: a Revista Nova Escola em pauta	Unissinos	2021

Fonte: elaboração própria

Gonçalves (2019), em seu trabalho intitulado “Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos”, comenta:

A implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas traz, recorrentemente, temas como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional. O conceito de competências socioemocionais vem sendo reconhecido como um importante componente do processo de ensino-aprendizagem e vem sendo investigado enquanto uma possibilidade de resposta às demandas educativas da sociedade atual, que visa ampliar o rol de competências e habilidades do indivíduo para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo e excludente. (GONÇALVES, 2019, p. 13)

A escola, que no momento de realização da pesquisa contava apenas com a oferta do ensino médio, aderiu ao projeto de reorganização curricular da Secretaria de Estado da Educação em 2012, que trazia como diretriz principal o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram dois coordenadores e dois professores envolvidos na implementação do projeto e, de acordo com os entrevistados, durante a implementação da política houve resistência por parte do corpo docente da escola, mas os resultados alcançados pelas estratégias adotadas foram positivos e ocorreram em consonância com as suas diretrizes.

Ricarte (2019) desenvolveu investigação, na forma de estudo de caso, em que realizou a implementação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com base na teoria da Inteligência Emocional (IE), em uma escola que atendia aos anos finais do ensino fundamental e avaliou seus resultados. Em suas conclusões, a autora sinalizou que o programa teve bons resultados na ampliação do repertório socioemocional dos estudantes, mas reforçou a importância do papel do professor no processo, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências do ensino voltado ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

No que diz respeito a ampliação do repertório emocional dos alunos, Redón Uribe (2015) identificou que os estilos de ensino têm relação direta com o desenvolvimento da habilidade socioemocional dos alunos, na medida em que “permitem ou não ambientes favoráveis ao diálogo, gestão de conflitos e o fortalecimento dessas habilidades, que por sua vez, favorecem a construção de laços sociais, gratidão e empatia.” (RICARTE, 2019, p. 73).

Leal (2019), no trabalho “Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car”, cujo objetivo foi delinear e implementar um programa focado no desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira em alunos da educação básica, notadamente do 1º ano do ensino médio, afirma ter alcançado resultados satisfatórios naquilo que diz respeito à ampliação da capacidade de autogestão emocional dos estudantes. Ao mesmo tempo, abordou a importância dos professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais e chamou a atenção para o fato de haver pouco investimento nesta área:

Sabe-se que professores, com competências socioemocionais bem desenvolvidas, possuem influência no clima de sala de aula e colaboram para o desenvolvimento dessas competências e de competências acadêmicas em seus alunos (Jennings & Greenberg, 2009). No entanto, segundo Elias (2013),

pouca atenção tem sido dada à formação desses profissionais para desenvolverem às competências socioemocionais dos alunos (LEAL, 2019, p. 179).

Araújo (2015), cuja dissertação investiga a percepção dos atores envolvidos em um projeto-piloto focado no desenvolvimento de competências socioemocionais e implementado em uma escola de Ensino Médio localizada no Rio de Janeiro, identificou que a implementação do Programa alcançou resultados insuficientes, com lacunas no processo de realização da experiência e dificuldades em garantir que ela pudesse ser ampliada para toda a rede de ensino:

Os resultados da pesquisa apontam que, para a expansão do Projeto para outras escolas da rede, há a necessidade de formação de novos gestores e o aprimoramento da formação de professores, haja vista a dificuldade apontada pelos mesmos na fase inicial de implementação do Projeto. Os resultados também revelaram, entre outras questões, a necessidade de uma aproximação efetiva da escola com as famílias, tendo em vista a importância dessa integração para o Projeto e considerando a inexistência de ações nesse sentido. (ARAÚJO, 2015, p. 8)

Monteiro (2019) aborda as dificuldades encontradas na implantação da escola em tempo integral, em especial no desenvolvimento das competências socioemocionais. A pesquisa revelou que apesar dos professores demonstrarem satisfação em ministrar componente curricular referente às competências socioemocionais, há uma carga emocional muito acentuada durante estas oficinas. Foi proposto, além de programa de formação continuada para os professores também a ocorrência bimestral de rodas de conversas entre os professores e um profissional da área de psicologia educacional, onde poderão expor suas dúvidas sobre diferentes situações encontradas e serem orientados sobre possíveis posturas a serem adotadas.

Os trabalhos citados abordam a implementação de programas para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos de diversos níveis de ensino, entretanto nenhum é voltado ao ensino profissionalizante.

Costa (2021), em sua dissertação, propõe formas de potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI-RS no contexto da indústria 4.0 por meio da capacitação metodológica das equipes pedagógicas. O trabalho propõe a oferta de itinerários formativos para as capacitações metodológicas, cuja necessidade foi diagnosticada por meio de trabalho desenvolvido com os Gerentes de Operações do SENAI-RS.

Entretanto, os trabalhos selecionados também revelam a necessidade de considerarmos criticamente as propostas focadas no desenvolvimento das competências socioemocionais a partir do currículo e das políticas públicas de educação.

Em sua tese de doutorado, Silva (2018) argumenta, a partir do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, que o advento da discussão sobre competências socioemocionais responde a interesses da classe burguesa, em seu processo de sustentação da hegemonia cultural, política e econômica, atualizando projetos anteriores que se manifestaram desde o escolanovismo. Segundo o autor,

A formação de competências socioemocionais é uma demanda aparentemente nova. No entanto, consiste tão somente na reconfiguração de uma demanda que surge com o movimento escolanovista e vai se atualizando, adquirindo novas formas de expressão, ao se apropriar de novos conceitos produzidos pela ciência hegemônica. (...) Trata-se apenas de um novo artifício para relegar ao último plano a formação intelectual dos indivíduos, priorizando a educação dos sentimentos, como se esse processo fosse independente da aquisição de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. (SILVA, 2018, p. 154)

O autor ainda afirma que “o fato de o Instituto Ayrton Senna ser o principal defensor da formação de competências socioemocionais nas escolas públicas só atesta que é o interesse dos/as empresários/as e não da classe trabalhadora que sustenta essas propostas.” (SILVA, 2018, p. 154). E que, portanto,

...o objetivo da formação de competências socioemocionais (...) não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando a sua subjetividade. A burguesia e seus/suas representantes não estão efetivamente comprometidos/as com a qualidade da educação escolar oferecida à população mais pobre do Brasil. (...) Por analogia com o conceito de universidade operacional (CHAUI, 2003), a atuação do IAS busca converter as escolas em escolas operacionais. (SILVA, 2018, p. 154-5)

A tese de doutorado de Magalhães (2022) segue caminho semelhante ao analisar “os fundamentos econômicos, políticos, ideológicos e epistemológicos que orientam as propostas de formação de competências socioemocionais” e discutir “as implicações da incorporação e operacionalização deste conceito nas políticas educacionais.” (MAGALHÃES, 2022, p. 7). O autor afirma, nas considerações finais que:

...a Pedagogia das Competências Socioemocionais insere-se no bojo do movimento de desqualificação da educação pública, perpetrado e orquestrado por organizações que atestam e medem seu atraso histórico e social por meio de parâmetros e indicadores construídos privadamente com auxílio de tecnocratas e intelectuais responsáveis por recolher as “evidências” do que constituiriam os referenciais de educação de qualidade. (MAGALHÃES, 2022, p. 491)

Sobre a mobilização deste conceito no campo das políticas educacionais, o autor afirma que:

...a adesão do Brasil à pauta das competências socioemocionais não pode ser explicada como simples imposição das organizações internacionais e de suas correias de transmissão. A anuência e implementação de políticas educacionais orientadas para a incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares e de avaliação conta com envolvimento, consenso e consentimento explícito das classes e frações de classes que vem disputando, conquistando e ampliando seus espaços de influência política na sociedade civil e no Estado. A direção apontada e os rumos efetivamente tomados pela política educacional dos últimos anos não escaparam à influência exercida por essas frações de classe no bloco do poder e se fizeram presentes também, de modo particular, na conformação das políticas curriculares, sendo determinantes para os contornos adquiridos na reforma do ensino médio e na implementação da BNCC. (MAGALHÃES, 2022, p. 492)

Na dissertação de mestrado de Zandoná (2022), a autora analisa a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento como instituição indutora do fortalecimento da agenda das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras. Para a autora, as competências socioemocionais teriam sido popularizadas no Brasil a partir de 2014, “apresentadas por institutos empresariais e organizações multilaterais como forma de produzir bem-estar, cidadania, prevenir o bullying, reduzir a violência e proporcionar sucesso profissional”. Elas teriam sido incluídas no currículo da Educação Básica “por meio das competências gerais, estipuladas na Base Nacional Comum Curricular (ZANDONÁ, 2022, p. 7). Assumindo o referencial do materialismo histórico dialético, a autora conclui que:

...as competências socioemocionais (CSE) estão relacionadas com a formação de um trabalhador dócil e resignado perante o aumento do empobrecimento da população, o trabalho precário e o desemprego, tornando-o contraditoriamente, mais propenso a internalizar as ideologias burguesas. A pesquisa

sobre as CSE nas concepções do BID revelou que tais competências renovam o ideário de uma educação compensatória e estão alinhadas a uma atualização do papel técnico e moral da escola, à subsunção real do trabalhador em um momento de aumento do desemprego e dos ciclos de crise do capital. Assim, constituem parte importante de um projeto de formação do capital para a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora, que se desenvolve nos países do centro do imperialismo e se estende para os contextos de capitalismo dependente, principalmente na última década, com o intuito de conter a classe trabalhadora e perpetuar a dominação. (ZANDONÁ, 2022, p. 7)

Finalmente, a dissertação de Páscoa (2021) se dedicou a analisar como os discursos veiculados pela Revista Nova Escola expressavam a discussão em torno das competências socioemocionais. A autora conclui que, nas reportagens que analisou, parte delas mobilizam a ideia de que competências socioemocionais são utilizadas “para dialogar com a ideia de formação integral do sujeito e noutras para a educação do sujeito com foco na formação para o mercado neoliberal”. Tal percepção é produzida utilizando diferentes e, às vezes, divergentes, perspectivas teóricas nas diferentes reportagens. A autora afirma que:

As competências socioemocionais na educação básica, a partir das reportagens, apresentam-se como questões empresariais, de potencialização do empresariamento de si, aparentemente mais importantes do que o “didatizar” as tendências pedagógicas em pauta, sendo essa tendência distinta em cada reportagem. Isso se destaca em manchetes que mostram o apelo mercadológico para venda do produto assim como faz o mercado neoliberal com a educação, na pretensão de transformar a formação integral em capitalismo cognitivo. Desta forma, a Revista passa a assumir a tendência do mercado, não propondo uma crítica com relação às questões estabelecidas. [...] Por tudo que expus, ficou claro que as competências socioemocionais servem, na educação na contemporaneidade, nestes tempos de política neoconservadora que se insere na educação e as políticas voltadas para interesses empresariais. (PÁSCOA, 2021, p. 112)

Essas quatro investigações expressam um conjunto de alertas que o campo epistemológico da educação tem apresentado à forma e aos princípios em torno dos quais o desenvolvimento emocional ou afetivo pode ser enquadrado. O alerta não só diz respeito a uma espécie de aprisionamento do desenvolvimento emocional e afetivo à lógica econômica; mas, também, a uma ideia perigosa de divisão entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. Embora consideremos importantes esses alertas, nossa perspectiva está pautada por uma

visão: a) de desenvolvimento integral do sujeito que considera as competências socioemocionais parte de um processo sistêmico e complexo de desenvolvimento humano e b) de educação escolar como elemento estruturante de um processo de integração social crítico e reflexivo dos sujeitos e que, portanto, precisa responder às necessidades formativas de diferentes tipos para possibilitar que cada indivíduo possa encontrar-se como sujeito histórico de sua sociedade e colaborar com ela, de forma crítica e propositiva.

### **Marco teórico sobre desenvolvimento socioemocional e percurso metodológico da Investigação**

Antes de apresentar os detalhes do percurso metodológico desta investigação, faz-se necessário posicionar, do ponto de vista teórico e conceitual, o que se considera “competência socioemocional” ou “desenvolvimento socioemocional” a partir dos referenciais epistemológicos assumidos. Se a definição do conceito de ‘competência’ ainda é um desafio para o campo educacional, a noção de ‘competência socioemocional’ é ainda mais conflituosa. Ela adiciona o conceito “socioemocional” que também é questionado e tem sido reivindicado por diferentes teorias na área da educação e psicologia.

Conforme Marin e Alvarenga (2022), o conceito ‘socioemocional’ segue em disputa apesar de haver um acúmulo de pesquisas em torno da temática:

O construto socioemocional vem sendo investigado desde meados do século XX no cenário internacional em distintas áreas (Cardoso & Castro, 2020), a exemplo da economia, sociologia, educação e psicologia (Heckman et al., 2006). No Brasil, ele ainda é pouco contemplado (Santos & Primi, 2014), mas tem ganhado maior destaque (Santos et al., 2018), embora se constate a ausência de consenso em relação à terminologia de referência. Evidencia-se uma pluralidade em relação a forma como o construto tem sido definido e avaliado nos estudos (Schoon, 2021), a saber: inteligência emocional (Frederickson et al., 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997), aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014), competência social (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007), competência emocional (Goleman, 1995, Pérez-Escoda et al., 2018), habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2018), habilidades socioemocionais (Abed, 2016) e habilidades não-cognitivas (Abed, 2016; Bauchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014). (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 21)

As autoras argumentam que a ideia de competência/aprendizagem ou educação socioemocional guarda relação com o conceito de inteligência emocional, definido por Salovey e Mayer (1990). Naquele referencial, a inteligência emocional seria “uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral” e reuniria quatro habilidades diferentes:

**percepção da emoção** (capacidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros); **facilitação emocional** (capacidade de utilizar as emoções para ajudar a sinalizar mudanças ambientais e de humor importantes, ajudando indivíduos a verem uma situação de várias maneiras diferentes, auxiliando diversos tipos de raciocínio), **compreensão de emoções** (conhecimento de emoções e do vocabulário emocional e como elas se combinam para criar outras emoções) e **gerenciamento de emoções** (capacidade de gerenciar suas próprias emoções e das pessoas em seu redor). (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 22, grifo nosso)

Numa evolução dessa primeira abordagem teórica, ainda segundo Marin e Alvarenga (2022), Mayer, Salovey e outros pesquisadores assumiram uma segunda definição de inteligência emocional como “a capacidade de compreender e refletir sobre as emoções e de usá-las para melhorar o pensamento”. A partir dessa fundamentação, Marin e Alvarenga (2022) argumentam que é possível pensar o que seriam habilidades socioemocionais e competências socioemocionais:

A associação do termo socioemocional às habilidades se delimita àquelas que se alinham às relações interpessoais e afetivas, possibilitando a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira criativa e construtiva. Elas podem ser aprendidas, influenciando resultados positivos em diferentes fases do desenvolvimento, como, por exemplo, contribuindo para a promoção do sucesso escolar. Já a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto. (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 22-3)

A definição proposta está alinhada à ideia de que competência é, sobretudo, a mobilização de diferentes tipos de conhecimento e repertórios de ação, num dado contexto, para lidar com os desafios, problemas e necessidades que se estabelecem na vida cotidiana. A competência socioemocional implica na mobilização de um repertório que inclui habilidades socioemocionais. Ao postular a

existência de certas habilidades socioemocionais e de uma competência socioemocional, essa abordagem teórica possibilita questionar se é possível pensar uma educação socioemocional. As autoras respondem afirmativamente a essa provocação, argumentando que:

desde que a criança nasce ela estabelece relacionamentos com adultos e pares e começa a explorar e experimentar o meio ambiente (Halle & Darling-Churchill, 2016), aprendendo a regular e expressar emoções e a conhecer as próprias emoções e emoções dos outros (Denhan et al., 2012). A forma como irão ocorrer essas experiências iniciais influencia como as crianças compreendem seu mundo e a si mesmas, repercutindo ao longo da sua infância, adolescência e adultez. Entretanto, é possível que habilidades e competências socioemocionais sejam estimuladas e aprendidas em contextos para além da família, como a escola, que contribui para promoção e qualificação do desenvolvimento. (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 20)

Em 1994, um conjunto de pesquisadores internacionais, reunidos em uma conferência de saúde e educação no Instituto Fetzer (Michigan, EUA), cunhou o termo “Social and Emotional Learning” ou “Aprendizagem Socioemocional”, em tradução livre (TACLA et al., 2014). Na Inglaterra, movimento semelhante, com liderança do poder público, estabeleceu um campo misto de pesquisa e política educacional denominado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL), com estratégias de política pública lideradas pelo Department for Education and Skills (DES) e pelo National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE), estruturas respectivamente equivalentes ao Ministério da Educação e ao Ministério da Saúde, no Brasil. De acordo com Coelho et al. (2016), ambas as iniciativas propõem definições de competência socioemocional, habilidades socioemocionais e convergem em termos de objetivos, mas o foco da SEAL é no desenho de currículos orientadores para as unidades educacionais enquanto a SEL avança na proposição de esquemas de ação e padrões para atividades de ensino-aprendizagem.

Neste esquadro, diferentes países têm criado programas a partir de uma visão sobre a responsabilidade da escola no desenvolvimento das habilidades e da competência socioemocional dos educandos. Conforme Abed (2022, p. 63), “a escola é um local privilegiado para a elaboração e a concretização de programas planejados e organizados de ensino (...) e, em relação à promoção intencional do desenvolvimento socioemocional, essa ideia também faz todo sentido”. O autor recupera resultados de meta-análise sobre programas deste tipo conduzida em 2011 e que indicou

duas variáveis especialmente relevantes para o sucesso das intervenções nos programas pesquisados: a) a ocorrência de problemas durante a implementação (tempo, espaço, recursos, formação dos educadores etc.) e b) a utilização (ou não) da estrutura SAFE (Sequencial, Ativo, Focado, Explícito). Os programas com melhores resultados foram aqueles que, além de um processo de implantação bem cuidado e com boa gestão, adotaram a abordagem SAFE na preparação e execução: conteúdos sequenciados em um currículo com objetivos claros e metas de aprendizagem/desenvolvimento explícitos, utilizando metodologias ativas e dedicando tempo suficiente para cada competência que estava sendo focada em cada sequência didática que havia sido planejada. (ABED, 2022, p. 64)

Iniciativas e programas dedicados ao trabalho escolar com foco no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais como a proposta CASEL sustentam a ideia de que esse processo de desenvolvimento pode acontecer tanto por meio de instrução direta quanto pela construção de uma cultura escolar favorável, com processos de funcionamento e clima institucional voltados para a experimentação de interações saudáveis e positivas. O modelo CASEL propõe a educação e a aprendizagem socioemocional a partir de cinco competências: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsável.

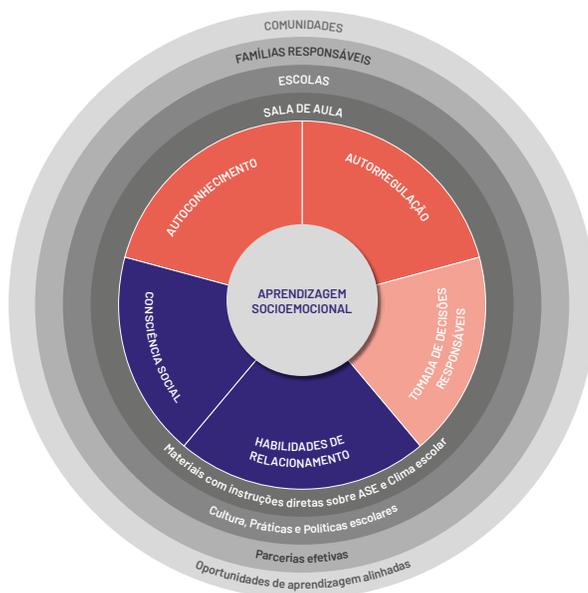
**Tabela 2 – Competências segundo o modelo CASEL**

COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
<b>Autoconhecimento</b>	Capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores; refletir sobre como estes se expressam em comportamentos; reconhecer pontos fortes e aspectos frágeis em si mesmo.
<b>Autorregulação</b>	Capacidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira eficiente para atingir objetivos em diferentes situações.
<b>Consciência Social</b>	Capacidade de compreender as normas sociais em diferentes ambientes; compreender e respeitar perspectivas diferentes das suas; reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade.
<b>Habilidades de Relacionamento</b>	Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio mútuo; transitar em ambientes com diversos indivíduos e grupos; trabalhar de maneira cooperativa e colaborativa.
<b>Tomada de decisões responsável</b>	Capacidade de fazer escolhas conscientes e construtivas; levar em consideração padrões éticos e questões de segurança nas decisões; avaliar os benefícios e consequências das ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo.

Fonte: elaboração própria, com base em ABED, 2022.

Nesta investigação, assume-se o constructo “desenvolvimento das competências socioemocionais”, e a importância do conhecimento, do pensamento crítico e da integração entre razão e emoção no contexto do processo educativo na EPT, assim como, assimilará que a responsabilidade individual não deve ser usada para ocultar as desigualdades sistêmicas e as condições precárias de trabalho, e que a busca incessante pela produtividade pode ter consequências negativas para a qualidade de vida. É preponderante também que se leve em consideração o contexto social e cultural. Entretanto, abordagens ativas e centradas no aluno serão aceitáveis para o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois envolvem os alunos em experiências práticas e reflexivas. Embora sinalize a importância da atuação da escola no processo de educação socioemocional, Abed nos apresenta, com base no modelo CASEL, uma visão mais integrada desse processo, com a participação das famílias e das comunidades, atuando de modo sistêmico:

**Figura 1 – Roda CASEL (tradução dos autores)**



Fonte: ABED, 2022, p. 67.

Com base no modelo CASEL, é possível enxergar um campo de responsabilidade específico dos docentes, que precisam estar preparados para um trabalho intencional, na sala de aula, com foco na promoção da aprendizagem socioemocional e, por consequência, no desenvolvimento de habilidades e competências

socioemocionais dos estudantes. Ancorados neste marco conceitual, o percurso metodológico proposto na investigação considerou a adaptação do instrumento desenvolvido por CASEL e que estruturou o conjunto de práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes em 13 domínios: 1) Disciplina centrada no aluno; 2) Linguagem do professor; 3) Responsabilidade e Escolha; 4) Afeto e Suporte; 5) Mediação de intencionalidade e reciprocidade; 6) Mediação transcendente; 7) Mediação de significado; 8) Aprendizado cooperativo; 9) Discussões em sala de aula; 10) Autorreflexão e autoavaliação; 11) Instrução equilibrada; 12) Desenvolvimento de competência por meio de *feedback*; 13) Alinhamento de expectativas. Em cada um desses 13 domínios, o instrumento descreve práticas que seriam desejáveis. Para cada uma das práticas, os respondentes são convidados à autoavaliação de sua prática, escolhendo um padrão de realização, à semelhança de uma escala Likert:

- (1) **Não implemento esta prática:** não estou implementando essa prática.
- (2) **Tenho dificuldade em implementar esta prática:** às vezes tento implementar e, quando as faço, tenho dificuldade em implementá-las.
- (3) **Eu implemento esta prática razoavelmente bem:** eu tento implementar essas práticas e fazer um trabalho razoável. Eu acho que com mais prática e/ou algum apoio, eu poderia implementar bem essas práticas.
- (4) **Eu geralmente implemento bem essa prática:** eu implemento bem essas práticas regularmente. Essas práticas não são implementadas perfeitamente, mas meus alunos se beneficiam quando as implemento.
- (5) **Eu implemento muito bem esta prática:** considero essas práticas entre as minhas práticas regulares. Eu uso essas práticas o tempo todo, e elas são muito bem-sucedidas com meus alunos.

O instrumento passou por pré-teste, que permitiu ajustar a redação de alguns dos itens propostos e alcançar a versão final, utilizada na pesquisa.

O segundo instrumento mobilizado na investigação foi um questionário, com perguntas abertas, composto por um bloco de oito questões destinadas a traçar o perfil sociodemográfico dos participantes e oito questões que buscavam coletar suas percepções sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico com o desenvolvimento socioemocional.

**Tabela 3 – Questões abertas: coleta das percepções sobre desenvolvimento socioemocional**

QUESTÕES	OBJETIVO
1. Nos últimos anos, tem se falado muito em competências socioemocionais e habilidades socioemocionais. Para você, o que seriam as competências socioemocionais?	Analisar as percepções dos profissionais sobre o conceito de competência/habilidades socioemocionais e sobre a possibilidade de ensinar e/ou aprender competências socioemocionais na Escola.
2. Você acredita que é possível ensinar competências socioemocionais? Justifique a sua resposta.	
3. Você acredita que a escola é um lugar em que se pode ensinar, de maneira intencional, as competências socioemocionais? Justifique sua resposta.	
4. Na sua opinião, como as pessoas aprendem competências socioemocionais?	
5. Você considera que a Educação Profissional e Tecnológica deve se preocupar com o ensino de competências socioemocionais? Justifique sua resposta.	Analisar as percepções dos respondentes sobre a viabilidade do ensino de competências socioemocionais na educação profissional e no SENAI-SP.
6. Você acha que o SENAI-SP tem uma preocupação consistente com a educação socioemocional dos estudantes? Explique sua resposta.	
7. Você se considera preparado para o trabalho de educação socioemocional no ensino técnico e profissional? Explique sua resposta.	Analisar a percepção dos respondentes sobre suas capacidades e limitações para o trabalho com educação socioemocional e suas necessidades formativas.
8. Você gostaria de participar de cursos de formação para o trabalho pedagógico com a educação socioemocional? O que você acha que esses cursos deveriam abordar?	

Fonte: elaboração própria

Os dois instrumentos foram aplicados de modo conjunto, numa única seção, alcançando 11 respondentes. Não houve maiores intercorrências durante a aplicação e o pesquisador esteve presente o tempo todo para sanar eventuais dúvidas que os respondentes tivessem.

## Resultados e Discussão

Na análise dos resultados, consolidamos a distribuição percentual dos respondentes obedecendo ao seguinte critério de agrupamento: em cada prática os respondentes que anotaram os níveis 1, 2 e 3 foram classificados como não-praticantes ou praticantes eventuais (Grupo A), enquanto os respondentes que anotaram os níveis 4 e 5 foram classificados como praticantes proficientes (Grupo B). No quadro a seguir, apresentamos o percentual médio de professores da escola técnica estadual, em cada grupo, considerando o conjunto de práticas de cada um dos 13 domínios.

O percentual médio de respondentes do **Grupo A** foi calculado a partir da seguinte fórmula:

$$\text{Grupo A [\%]} = \frac{\text{Soma do N}^\circ \text{ de professores respondentes em cada questão correspondente às colunas 1; 2; e 3}}{(\text{Total de professores}) \times (\text{N}^\circ \text{ de questões}) \times 100}$$

O percentual médio de respondentes do **Grupo B** foi calculado a partir da seguinte fórmula:

$$\text{Grupo B [\%]} = 100\% - (\% \text{ do Grupo A})$$

Os resultados agregados para o total de respondentes, estão sintetizados na tabela a seguir:

**Tabela 4 – Distribuição entre praticantes e não praticantes, considerando os 13 domínios de prática**

DOMÍNIO DE PRÁTICA	% DA AMOSTRA	
	GRUPO A (não praticantes ou eventuais)	GRUPO B (praticantes)
Disciplina centrada no aluno	32,95%	67,05%
Linguagem do Professor	12,12%	87,88%
Responsabilidade e Escolha	45,45%	54,55%
Afeto e Suporte	12,98%	87,02%
Mediação de Intencionalidade e Reciprocidade	34,09%	65,91%
Mediação de Transcendência	20,45%	79,55%
Mediação de Significado	25,00%	75,00%
Aprendizagem Cooperativo	23,37%	76,63%
Discussões em Sala de Aula	45,45%	54,55%
Autorreflexão e Autoavaliação	29,54%	70,46%
Instrução Equilibrada	32,73%	67,27%
Alinhamento das Expectativas	21,81%	78,19%
Desenvolvimento de competência por meio de feedback	25,00%	75,00%

Fonte: Elaboração própria

Os participantes da pesquisa declaram se perceber mais praticantes dos procedimentos relativos aos domínios “linguagem do professor” (87,88%), “afeto e suporte” (87,02%), “mediação de transcendência” (79,55%) “aprendizado

cooperativo” (76,63%) e “alinhamento das expectativas” (78,19%). De acordo com a definição do instrumento, esses domínios são assim descritos:

**Tabela 5 – Descrição dos domínios mais praticados, na percepção dos respondentes**

DOMÍNIO	DESCRIÇÃO
Linguagem do Professor	A linguagem do professor refere-se à forma como os professores falam com os alunos. Os professores devem estimular os alunos a se esforçarem, reafirmando o que o aluno fez e o que ele precisa fazer para melhorar. Além disso, a linguagem do professor deve incentivar os alunos a monitorar e regular seu próprio comportamento, não apenas dizer como eles devem se comportar
Afeto e Suporte	Afeto e suporte referem-se ao apoio acadêmico e social que os alunos recebem de seus professores e pares. O professor cria um ambiente em sala de aula onde os alunos sabem que ele se preocupa com eles. O professor demonstra que se preocupa com seus alunos respondendo às suas dúvidas (acadêmicas e não acadêmicas), acompanhando-os quando tem problemas ou preocupações, criando anedotas ou contando histórias do próprio professor e agindo de maneira que deixe os alunos confortáveis e seguros para fazer perguntas. Além disso, os professores precisam criar estruturas na classe onde os alunos se sintam incluídos e apreciados pelos colegas e outros professores.
Mediação de Transcendência	É entendida como a orientação do professor em manter uma interação que não se limite apenas a resolver os problemas imediatos da aula. A transcendência é trabalhada quando o docente cria, com o uso de perguntas, condições para que o aluno generalize o que foi aprendido para as situações do dia a dia e do trabalho e relacione a aprendizagem atual com suas aprendizagens anteriores e com possíveis situações futuras em outros contextos. A transcendência estimula a curiosidade, que leva a inquirir e descobrir relações, e o desejo de saber mais”.
Aprendizado Cooperativo	A aprendizagem cooperativa refere-se a uma tarefa instrucional específica na qual os professores fazem com que os alunos trabalhem juntos em direção a um objetivo coletivo. Os professores pedem aos alunos que façam mais do que trabalho em grupo; os estudantes estão trabalhando ativamente com seus pares em torno do conteúdo de uma forma significativa. Ao implementar aprendizagem cooperativa de forma eficaz, os professores incluem cinco elementos básicos: (1) interdependência, (2) responsabilidade individual, (3) promoção dos sucessos uns dos outros, (4) aplicação de habilidades interpessoais e sociais (5) processamento em grupo (o grupo discute o progresso para atingir um objetivo).
Alinhamento das Expectativas	O Alinhamento das expectativas refere-se à implementação de um trabalho significativo e desafiador pelo professor, e as expectativas acadêmicas concentram-se na crença dele de que todos os alunos podem e terão sucesso. Os alunos devem sentir que os conteúdos acadêmicos são importantes, que o professor quer que eles tenham sucesso, e que eles têm que se esforçar em um trabalho desafiador para ter sucesso. No entanto, este rigor acadêmico não deve fazer com que os professores sejam muito rígidos com seus alunos. Os professores devem garantir que os alunos se sintam pressionados para ter sucesso, bem como se sintam responsáveis por realizar ou não conseguir realizar seu trabalho acadêmico. Para ter sucesso com essa prática, os professores devem saber o que seus alunos são capazes de fazer as atividades acadêmicas e como eles responderão emocionalmente a um trabalho desafiador.

Coligindo os resultados relativos à aplicação do segundo instrumento, foi possível identificar que os docentes têm uma visão diversificada sobre o conceito de competências socioemocionais, que incluem habilidades sociais, controle emocional e relacionamento interpessoal. Neste espectro é possível trazer à luz a visão macro dos professores em relação ao conceito de competências socioemocionais, pois para

a maioria são competências que abrangem hábitos, valores, atitudes, controle emocional em situações desafiadoras, habilidades para trabalhar em equipe, liderança, relacionamento interpessoal adequado, cumprimento de prazos entre outras.

**Tabela 6 – Respostas dos docentes sobre competências socioemocionais (pergunta aberta)**

<b>Nos últimos anos, tem-se falado muito em competências socioemocionais e habilidades socioemocionais. Para você, o que seriam as competências socioemocionais?</b>	
Professor 1	Competências sociais, humanas e pessoais.
Professor 2	São competências que englobam hábitos, valores e atitudes, controle emocional diante de situações problemas, saber trabalhar em equipe, liderar e ser liderado, ter relacionamento interpessoal adequado, cumprir prazos, entre outras capacidades socioemocionais.
Professor 3	Competência que lhe dão uma melhor capacidade convívio com outras pessoas.
Professor 4	São habilidades interpessoais e intrapessoais que permitem a um indivíduo se relacionar consigo mesmo e com outras pessoas de modo a estabelecer objetivos e enfrentar situações inéditas ou adversas da melhor maneira possível.
Professor 5	São competências relacionadas a comportamentos e atitudes, de como pensamos e agimos conosco e com os outros.
Professor 6	São competências relacionadas ao “saber conviver”.
Professor 7	Questões comportamentais.... emocionais sempre em relação ao trato com pessoas
Professor 8	Referem-se à capacidade que um indivíduo tem de lidar com suas próprias emoções, sua comunicação e seu relacionamento com o outro.
Professor 9	São as competências, as atitudes das pessoas/alunos em sala de aula/trabalho.
Professor 10	São as capacidades sociais, organizativas, metodológicas e comportamentais.
Professor 11	É saber se pôr no lugar do próximo, ter impostos, entender as barreiras e dificuldades.

Todos os professores acreditam que é possível ensinar competências socioemocionais e a maioria (90,9%) acredita que a escola é um ambiente adequado para o ensino intencional de competências socioemocionais. Entretanto, parte dos professores demonstra acreditar que o impacto do processo de ensino sobre o desenvolvimento socioemocional nos cursos de EPT tenha limites a partir da origem familiar e/ou em função de alcançar os alunos já na adolescência/juventude. Todos os professores (100%) expressam interesse em participar de cursos de formação pedagógica relacionados à educação socioemocional.

Quando questionados sobre necessidades de formação para o trabalho pedagógico com o desenvolvimento socioemocional na EPT, foram identificados os seguintes conteúdos:

- O trabalho docente diante da inclusão de pessoas com deficiência na EPT;
- Tipos de personalidades e atividades correlatas;

- Métodos de trabalho em grupos na resolução de problemas simples e complexos;
- Comportamento de jovens e adultos na atualidade;
- Influência das redes sociais no comportamento humano; inteligência artificial e seus impactos atuais e futuros na sociedade e trabalho;
- Transtornos de personalidade (depressão, ansiedade e correlatos);
- Criatividade (definição e exercícios para);
- Inteligência emocional;
- Relações interpessoais levando em consideração a diversidade de ideias, adequando as novas tecnologias às características pessoais etc.;
- Empatia, autoconfiança, respeito, autocrítica e inteligência emocional, mediação de conflitos dos alunos, como motivar alunos;
- Dificuldades, barreiras profissionais, a importância do apoio da família;
- As melhores atividades/caminhos para o desenvolvimento pleno das capacidades socioemocionais nos alunos;
- Técnicas que podemos usar em sala de aula, momentos em que devemos abordar esses assuntos, como trabalhar as aulas com vista a educação socioemocional;
- Metodologias ativas, criatividade, liderança e inteligência emocional.

## Considerações Finais

O objetivo da investigação apresentada neste artigo foi coletar e analisar as percepções de um grupo de professores que atuam na educação profissional e tecnológica a respeito do trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Com base nos resultados coligidos, foi possível concluir que, na percepção dos professores, as competências socioemocionais aparecem de modo um pouco difuso, como uma noção misturada a vários conceitos, carecendo de maior explicitação. Tal evidência parece dialogar com o conjunto de conflitos epistemológicos estabelecidos no campo de pesquisa sobre educação e na fronteira deste campo com outros correlatos, como a psicologia e a economia.

Apesar disso, os resultados revelam que os professores consideram importante o trabalho com as competências socioemocionais na formação profissional. Acreditam que os currículos devem ter atenção aos elementos que podem ampliar as oportunidades de desenvolvimento socioemocional dos estudantes e que suas práticas de ensino devem caminhar nesta direção. Esta percepção é fundamental, pois evidencia o comprometimento dos educadores com a formação integral dos estudantes.

Outra conclusão importante diz respeito às necessidades formativas dos professores. A pesquisa revelou que os profissionais reconhecem a importância de sua própria formação para abordar eficazmente a educação socioemocional. Isso demonstra um desejo genuíno em aprimorar suas habilidades e oferecer aos alunos as melhores oportunidades de desenvolvimento.

Apesar das conclusões alcançadas, reconhecemos que há limites no exercício que fizemos ao longo da investigação. Não foram exploradas percepções dos docentes sobre os eventuais vieses que o trabalho com as competências socioemocionais pode expressar no campo da formação profissional, particularmente aqueles relacionados a uma espécie de captura da formação dos estudantes por uma lógica economicista ou empresarial. Também não foram exploradas as percepções dos docentes sobre as relações entre precarização do mundo do trabalho e o uso do discurso das competências socioemocionais como estratégia de deslocamento desses problemas para a dimensão individual dos sujeitos. Outro limite do estudo foi a escolha por trabalharmos com a autodeclaração dos professores sobre sua prática, ao invés da observação direta da relação pedagógica. Talvez uma estratégia deste tipo permita verificar se a percepção que os docentes construíram sobre seu próprio trabalho está condizente com as ações práticas que realizam em sala de aula.

## Referências

- ABED, Anita Lilian Zuppo. Teorias sobre aprendizagem socioemocional. In: FREITAS, Breno Irigoyen de; MARIN, Angela Helena (org.). *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Gênese, 2022.
- ALBORNOZ, Jorge Maluenda; CONTRERAS, Marcela Varas (org.). *Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva*. Ponta Grossa - Pr: Atena Editora, 2021.
- ARAÚJO, Aline Gomes Medeiros de. *Ensino médio integrado: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- BRASIL. *Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017b..

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 2021.

CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COELHO, V. A. et al. Programas de intervenção para desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica de SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72, 2016.

CORCORAN, R. et al. Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, v. 25, p. 56-72, 2018.

COSTA, C. O. *As competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI-RS no contexto da indústria 4.0*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021.

GONÇALVES, Gelcivone Passos. *Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais: Um estudo de Caso na EEFM João Mattos*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

LEAL, Mara de Souza. *Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. *TAC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2013.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. *Competências socioemocionais: uma "nova" pedagogia?: Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente*. 2022. 558 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MARIN, Angela Helena; ALVARENGA, Patrícia. Contribuições da Aprendizagem Socioemocional e da Atenção Plena para Intervenções em Psicologia do Desenvolvimento. In: FREITAS, Breno Irigoyen de; MARIN, Angela Helena (org.). *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre - Rs: Editora Gênese, 2022.

MONTEIRO, Neusa Setúbal. *O Desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará*. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

OECD. *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundación Santillana, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.

PÁSCOA, Emanuela Galvão. *As competências socioemocionais na educação básica: a revista nova escola em pauta*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

RICARTE, Mirela Dantas. *Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais*. Tese (Doutorado em Psicologia) UFPE, 2019.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>.

SCHEERENS, J.; DER WERF, G.; DE BOER, H. *Soft skills in education: Putting the evidence in perspective*. Switzerland: Springer International Publishing, part of Springer Nature 2019, 2020. 239p.

SENAI. Departamento Nacional. *Metodologia SENAI de educação profissional*. Brasília, 2019.

SILVA, Márcio da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - UNESP Araraquara, 2018.

- SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022.
- SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, Jan.-Mar., 2015.
- TACLA, C. et al. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Eds.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 49-62.
- TAYLOR, R. D. et al. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: *Child Dev.* V. 88, n. 4, p. 1156-1171, Jul. 2017.
- TOBÓN, S. *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ed. Bogotá: ECOE Ediciones, 2005.
- WING, Cliff W.; WALLACH, Michael A. *College admissions and the psychology of talent*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. 165p.
- ZANDONÁ, Ana Aparecida. *A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, 2022.



# Formação como Possibilidade de Aprimoramento Profissional de Dirigentes Municipais de Educação

Izabel Soares de Souza<sup>1</sup>

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz<sup>2</sup>

Sonia Maria Barbosa Dias<sup>3</sup>

## Resumo

O objetivo, neste artigo, é apresentar instituições que oportunizam formação aos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs). Como procedimento metodológico, o estudo abrangeu: a) levantamento bibliográfico sobre formação dos DMEs; b) apresentação dos DMEs e suas necessidades formativas em diversos âmbitos; e c) levantamento das instituições que oportunizam formação para DMEs. O artigo está pautado nos estudos de Luiz e Riscal (2021); De Bonis e Pacheco (2010); Duarte e Cardoso (2014), que tratam dos DMEs; e Rodrigues e Esteves (1993); Placco e Silva (2000); Antolí, Muñoz e Rodríguez (2001); Pereira (2010), que abordam a formação. Mostra-se que há poucos estudos sobre formação de DMEs e pouca oferta de formações para este público, assim, este artigo

- 
- 1 Pedagoga pela Universidade Camilo Castelo Branco. Mestre pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais (PPGP-GE) da Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid). Trabalha com formação de professores e gestores educacionais. Professora na rede pública de ensino e consultora educacional. *E-mail*: enairi@gmail.com.
  - 2 Administradora Pública. Mestre e doutora em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e da Pós-graduação em Gestão Pública da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Membro do Instituto de Desenvolvimento de Inovações Tecnológicas, Sociais, Gestão de Políticas Públicas e Justiça Social (JUS) e da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe). *E-mail*: carminhameirelles@gmail.com.
  - 3 Graduada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Especialista em políticas de educação pela Universidade de Vanderbilt. Trabalha com formação e implementação de políticas públicas de Educação desde 2000. Gerente de Desenvolvimento e Soluções no Itaú Social. *E-mail*: sonia.barbosa-dias@fundacaaitau.org.br

pode colaborar para a estruturação de eventuais novas oportunidades formativas ou para aperfeiçoamento das existentes.

**Palavras-chave:** Formação; Dirigente Municipal de Educação; Políticas Públicas Educacionais.

## 1. Introdução

Neste artigo, expõe-se parte dos estudos sobre a formação de Dirigentes Municipais de Educação (DMEs), abordados na pesquisa de mestrado de Souza (2023) com o objetivo de apresentar instituições que oportunizam formação para esse público.

Como procedimento metodológico, este estudo abrangeu: a) levantamento bibliográfico; b) apresentação dos DMEs e suas necessidades formativas; e c) levantamento das instituições que oportunizam formação para DMEs.

O artigo foi pautado em Antolí, Muñoz e Rodríguez (2001); Rodrigues e Esteves (1993); Pereira (2010); Placco e Silva (2000); Luiz e Riscal (2021); De Bonis e Pacheco (2010); Duarte e Cardoso (2014), que tratam da formação, e necessidade formativa e dos DMEs. Os dois primeiros trabalhos focam na formação para professores; o terceiro e o quarto, sobre a formação para coordenadores pedagógicos, com conceitos que podem ser igualmente utilizados para os DMEs. Luiz e Riscal (2021) e Duarte e Cardoso (2014) destacam a importância dos DMEs para a política educacional e suas atribuições; De Bonis e Pacheco (2010) trazem a composição da função de dirigente no âmbito federal.

A estrutura do artigo está sistematizada em cinco seções, além desta introdução. A segunda trata dos procedimentos metodológicos; a terceira, da formação dos DMEs; a quarta, dos resultados da pesquisa bibliográfica; na quinta seção, são apresentadas as instituições que oportunizam as formações para DMEs; por último, constam as considerações finais.

Após o levantamento das informações apresentadas neste artigo, verificou-se que existem poucos estudos quanto à formação de DMEs; nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender que, consideradas as necessidades dos municípios, as instituições, bem como os consórcios intermunicipais, podem ser uma solução para a gestão, pois contribuem para o fortalecimento das discussões e a solução de problemas comuns nas políticas educacionais.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Neste estudo, caracterizado como uma pesquisa “qualitativa exploratória que exige bastante traquejo no manuseio de publicações científicas” (GIL, 2002, p. 78), apresentam-se as instituições que oportunizam formação aos DMEs. Para isso, os procedimentos metodológicos adotados consistiram nas seguintes fases: a) levantamento bibliográfico sobre formação dos DMEs; b) apresentação dos DMEs e suas necessidades formativas; e c) levantamento das instituições que oportunizam formação para DMEs. Iniciou-se o estudo com uma pesquisa bibliográfica de artigos sobre a formação de DMEs.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de novembro de 2023 e janeiro de 2024. Foram utilizados os seguintes descritores: “formação” e “dirigente municipal de educação”; “formação” e “secretário municipal de educação”; “câmara técnica de educação” e “formação de secretários municipais de educação”; “câmara técnica de educação” e “formação de dirigentes municipais de educação”; “formação” e “secretário municipal de educação”; “câmara técnica de educação” e “formação de secretários municipais de educação”; “consórcio intermunicipal” e “formação de dirigente municipal de educação”.

Optou-se por inserir, na pesquisa, “consórcio intermunicipal” e “câmara técnica de educação”, pois as autoras conheciam trabalhos realizados por esses arranjos de colaboração horizontal entre os municípios. Desses, foram localizados 12 resultados e aproveitado apenas um, que se repete nos resultados encontrados.

Na Tabela 1, apresentam-se os resultados do levantamento bibliográfico e a sistematização das pesquisas realizadas, por plataforma e palavras-chave utilizadas.

**Tabela 1 – Resultados do levantamento bibliográfico**

Descritores	SciELO	Portal de Periódicos Capes	Total Encontrado	Total Aproveitado
"formação" e "dirigente municipal de educação"	0	4	4	1
"formação" e "secretário municipal de educação"	0	120	120	0
"câmara técnica de educação" e "formação de dirigentes municipais de educação"	0	0	0	0
"câmara técnica de educação" e "formação de secretários municipais de educação"	0	4	4	1
"consórcio intermunicipal" e "formação de dirigente municipal de educação"	0	0	0	0
"consórcio intermunicipal" e "formação de secretário municipal de educação"	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>128</b>	<b>128</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados disponíveis em: <https://search.scielo.org/> e <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso entre nov. 2023 e jan. 2024. Apenas um artigo foi encontrado, pois trata-se do que foi localizado em plataformas distintas.

Dos 128 estudos encontrados, 29 versavam sobre a estruturação, ou orientação curricular, ou implementação de políticas educacionais; três abordavam a formação de coordenadores pedagógicos ou gestores escolares; 74 tratavam da formação de docentes; 12 discutiam a formação de estudantes, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental anos iniciais ou finais; quatro debatiam a formação quanto ao uso ou aplicação de tecnologia na educação; cinco relatavam experiências educacionais; e um estudo era sobre classes hospitalares.

Dos dois estudos encontrados com os descritores: "formação" e "dirigente municipal de educação" e "câmara técnica de educação" e "formação de secretários municipais de educação", ambos referem-se ao mesmo estudo: "Formação dos dirigentes municipais de educação da Universidade Federal do Tocantins (Pradime-UFT): gestão da educação municipal em foco". Trata-se de um estudo que apresenta a experiência do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) para DMEs e equipes, no estado do Tocantins. Relata a oferta da especialização que ocorreu nos estados do Tocantins e Maranhão, com a abordagem das questões da gestão municipal; política pública; e educação a distância; a partir desse programa ofertado pelo Ministério da Educação - MEC (CUNHA; MACEDO, 2017).

Para a apresentação dos DMEs e suas necessidades formativas utilizou-se o estudo Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação realizado pela Undime em 2021, com dados de 2016, 2017 e 2021.

Paralelamente, buscou-se, na literatura, a apresentação dos DMEs e eventuais necessidades formativas. As referências para essa temática foram: De Bonis e Pacheco (2010); Duarte e Cardoso (2014); e Luiz e Riscal (2021). Observou-se pouca produção acadêmica sobre esse ator responsável pela política municipal de educação.

Em seguida, uma pesquisa documental serviu para identificar instituições governamentais e não governamentais que disponibilizam, ou já disponibilizaram, ações formativas aos DMEs. Foram verificados: instituição promotora; público-alvo; objetivo; início e término da ação; carga horária; gratuidade ou não; dentre outras informações. O levantamento das formações foi feito em portais na internet de instituições identificadas no início da pesquisa. Essa listagem inicial foi complementada por indicações de especialistas e solicitação feita por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) à Secretaria de Educação do estado de São Paulo, em outubro de 2022, e para a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), em janeiro de 2024. Também foram analisadas pesquisas acadêmicas que tratavam dessas formações. É importante destacar que podem existir outras instituições que oferecem cursos, mas não foram localizadas no decorrer da pesquisa.

### **3. Dirigente Municipal De Educação**

O DME é o profissional da educação responsável por articular as principais decisões para a gestão pública municipal. A União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime):

[...] utiliza o termo Dirigente em vez de Secretário Municipal de Educação visando demonstrar seu entendimento quanto à importância do cargo. O responsável pela Educação no município não deve ser apenas um executor das políticas de governo: ele deve também assumir seu papel mobilizador na construção de políticas de Estado no âmbito municipal. (UNDIME, 2017, p. 11)

Os DMEs, igualmente chamados de secretários municipais de Educação, são responsáveis pela construção da política municipal de educação. Luiz e Riscal (2021) apontam os DMEs como profissionais que ocupam um cargo no alto escalão governamental, e respondem diretamente aos prefeitos; nesse sentido, precisam conhecer questões pedagógicas, técnicas e políticas, que envolvem a educação. Segundo ambas as autoras, “a função dos dirigentes municipais está imbuída de

responsabilidades sobre vidas e volumes de recursos financeiros que demandam seriedade e habilidades precisas” (LUIZ; RISCAL, 2021, p. 5).

Dialogando com De Bonis e Pacheco (2010), que estudaram os dirigentes públicos federais, esses atores são agentes técnicos e políticos que têm um papel fundamental no desenvolvimento das políticas públicas. Aqui será focado nas políticas educacionais dos municípios.

Duarte e Cardoso (2014, p. 514) apontam que os DMEs recebem a incumbência de “executar, orientar, coordenar e supervisionar as atividades dos órgãos de educação, bem como das entidades da administração indireta vinculadas à área”, a partir das responsabilidades que lhes são atribuídas pelas autoridades públicas eleitas – os prefeitos. “A função dos dirigentes municipais está imbuída de responsabilidades sobre vidas e volumes de recursos financeiros que demandam seriedade e habilidades precisas” (LUIZ; RISCAL, 2021, p. 5).

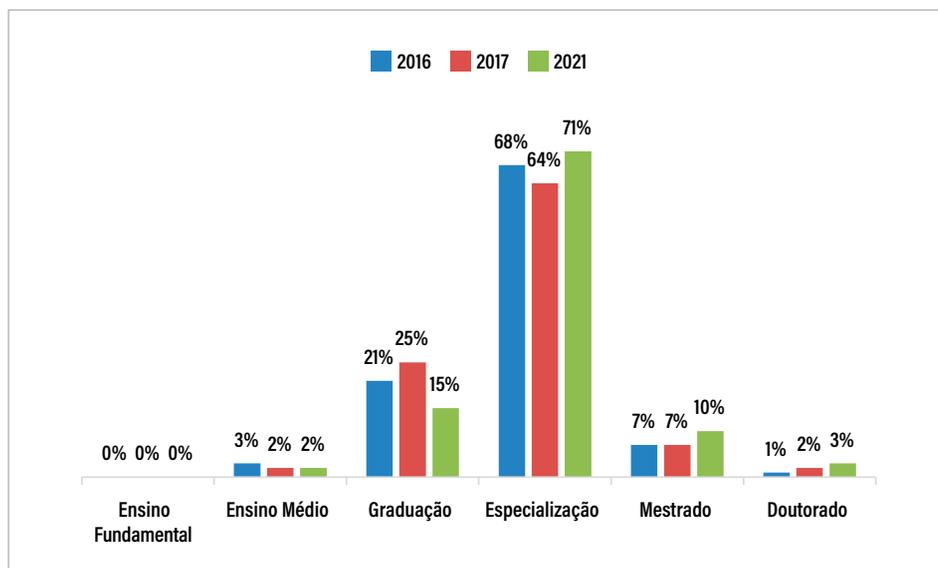
O dia a dia na administração da educação municipal é complexo e permeado de questões que demandam a tomada de decisões, nesse sentido, para que seja mais assertiva. Nesse processo, é importante que os DMEs estejam preparados para todo tipo de situação, para lidar com imprevistos, como aponta Zarifian (2001 *apud* GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Diante dos fatos do cotidiano, e suas simplicidades, ou complexidades, é importante que os DMEs se encarreguem de encaminhá-los ou solucioná-los, mesmo que ocorram de forma inesperada, assim “seus efeitos muitas vezes provocam o profissional a extrapolar os limites das tarefas prescritas, demandando iniciativa, automobilização, reconhecimento da necessidade de aprender, aprendizagem efetiva e avaliação das experiências” (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 135).

O cargo dos DMEs exige conhecimentos administrativos, financeiros, pedagógicos e de patrimônio, segundo Luiz e Riscal (2021). Nesse sentido, espera-se que o dirigente estabeleça uma equipe coesa, que contribua no planejamento, acompanhamento e na avaliação das ações e políticas educacionais, de modo a colaborar com todos os atores do sistema municipal de ensino. Esse ator é responsável por normatizar as deliberações; registrar as ações e os documentos; criar processos de comunicação e prestação de contas; realizar parcerias e mobilizar os atores; fazer a gestão eficaz dos recursos existentes, bem como acompanhar o acesso, a permanência e aprendizagem dos estudantes.

O gráfico da Figura 1 representa o resultado da pesquisa sobre o perfil dos DMEs no âmbito da formação entre os anos de 2016, 2017 e 2021.

Figura 1 – Formação dos DMEs – 2016, 2017 e 2021



Fonte: Pesquisa perfil dos dirigentes municipais de educação 2021. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/phplLa0fSg\\_615254e019f48.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phplLa0fSg_615254e019f48.pdf). Acesso em: 14 jan. 2024.

Tendo em vista os resultados da pesquisa Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação da Undime, menos de 26% dos DMEs têm graduação e menos de 11% apresentam mestrado ou doutorado, ainda, e, de acordo com a pesquisa, apenas 41% participaram de curso de formação para auxílio na gestão (UNDIME, 2021). Esses dados revelam que há pouco investimento e pode ser necessário um olhar mais específico para um processo de formação do dirigente e sua equipe.

A formação continuada pode ser um caminho para colaborar com o aprimoramento da prática dos DMEs. Assim, “aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a diferentes contextos, o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender” (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012, p. 135). Diante dessa breve caracterização do DME, é importante destacar a necessidade da constante atualização e formação para que o profissional que ocupe essa função possa refletir sobre os demais aspectos da implementação das políticas educacionais, compreendendo os desafios e as complexidades oriundas da gestão da rede municipal de educação.

## 4. Formação

A formação, como recurso de aprimoramento profissional, é considerada primordial para o exercício de qualquer atividade profissional. A pesquisa apontou poucos estudos de formação para os DMEs. Assim, aqui será trazida a formação para professores e coordenadores, mas que pode ser adequada aos dirigentes.

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41)

Na educação, recomendam-se constantes atualizações e aperfeiçoamento, de modo que o indivíduo esteja preparado para os desafios encontrados na execução do seu trabalho. Bitencourt (2005) coloca que a formação (educação) e a experiência profissional (trajetória profissional) fazem parte de um processo interligado de desenvolvimentos pessoal e profissional. Portando, “tanto as instituições como os próprios indivíduos precisam estar imbuídos em promover esse desenvolvimento” (BITENCOURT, 2005; KARAWCZYK, 2015 *apud* PAZ, 2018, p. 47).

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 44-45)

O modelo apresentado pelas autoras refere-se à formação contínua e sequencial à formação inicial de professores, em Portugal. Apesar do foco do estudo ser com professores, essa mesma perspectiva pode ser adotada na formação de DMEs.

Pérez Gómez (1998, p. 372) quando tratando da formação de professores coloca que aprendizagem permanente faz parte de um processo de amadurecimento do homem:

É uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses

políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Neste sentido, participar de discussões e encontros formativos, pode colaborar para o aprimoramento da pessoa. Do mesmo modo, Imbernón (2010, p. 13) coloca que é importante saber de onde viemos para saber para onde vamos:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e a práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

Com as constantes atualizações e transformações sociais, a formação continuada torna-se necessária aos atores que fazem parte da educação. E deve ser organizada em vários eixos:

Um eixo seria o da reflexão prático-teórica sobre a prática, que deve gerar um movimento de análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre uma dada realidade. Esse eixo permitiria ao professor produzir conhecimento pedagógico pela/na prática. O segundo eixo seria o da troca de experiências entre pares, que poderia potencializar uma atualização nos campos de intervenção educativa e promover a comunicação entre os professores, na medida em que as informações sobre diferentes modos de fazer o trabalho pedagógico circularia entre eles. O terceiro eixo diz respeito à articulação da formação a um projeto de trabalho. O quarto se refere à formação como estimuladora do questionamento contra aspectos negativos da própria profissão (hierarquias, proletarização, trabalho individualizado, sexismo, pouco prestígio social...) e com vistas à superação de desigualdades ou de enfrentamento de problemas contemporâneos (exclusão social, intolerâncias diversas, preconceitos, trabalho com as diferenças). Por fim, o quinto eixo diz respeito ao desenvolvimento profissional da própria escola, como organização, por meio do esforço coletivo para transformar as práticas. O desafio posto seria conseguir fazer uma passagem das experiências de inovação (que são isoladas e individuais) para a de inovação de toda uma instituição. (IMBERNÓN, 2006 *apud* PEREIRA, 2017, p. 90-91, grifos próprios)

O autor trata da formação continuada de coordenadores pedagógicos, porém, aos profissionais da educação, a formação continuada é inerente ao

exercício da função, e nesse sentido se aplica aos DMEs. Os encontros formativos podem ser importante ferramenta para manter os profissionais atualizados e com a oportunidade de aprender mutuamente. Esses encontros podem ser: a) individuais; b) entre o DME e sua equipe; e c) entre os DMEs, ou entre eles e suas equipes. Com diversas formas de colaboração intermunicipal, como consórcios intermunicipais e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), têm sido realizada a alternativa “c”. A seguir são apresentadas as instituições que oportunizam, ou já realizaram formações para os DMEs.

## 5. Dados dos Programas e das Instituições Formadoras

Nesta seção, são apresentados os dados dos programas disponibilizados pelo MEC e por instituições que oportunizam formações aos DMEs no período de 20 anos, localizados na literatura, em portais na internet ou indicados por especialistas. Foram identificadas oito iniciativas, das quais cinco estão em funcionamento e são especificadas a seguir, com as suas instituições mantenedoras.

### 5.1. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

O Pradime é oportunizado pelo MEC e tem como objetivo oferecer a todos os DMEs e às equipes técnicas que atuam na gestão da educação e do sistema municipal, um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional (PRADIME, 2024).

O Pradime desenvolve dois tipos principais de atividade: encontros presenciais e cursos a distância. A primeira atividade propicia a participação dos dirigentes municipais em encontros com representantes do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Undime, dentre outros, ocasiões em que são discutidos diversos programas e temas relacionados à política educacional. As palestras, oficinas e apresentações de exemplos bem-sucedidos de gestão da educação municipal são desenvolvidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no âmbito do Pradime, responsáveis pela execução do Programa, enquanto o MEC é a agência financiadora. O programa era destinado aos DMEs e suas equipes, e visto como aparente solução para os desafios da gestão municipal (PRADIME, 2024), mas foi descontinuado em 2017.

## 5.2. Programa Gestão para a Educação Municipal

O Programa Gestão para a Educação Municipal (GEM), oportunizado pelo MEC, objetiva apoiar a formação continuada dos dirigentes e técnicos no processo de implementação de políticas educacionais e na correta aplicação dos recursos no setor.

Segundo o diretor de programas do MEC, Ektor Passini, o GEM surgiu de uma demanda antiga e recorrente dos dirigentes municipais com a proposta de “oferecer informação precisa, objetiva e oficial” (MEC, Assessoria de comunicação, s/d). Passini observou que “a responsabilidade sobre vidas e o volume de recursos sob os cuidados dos dirigentes exigem que eles tenham um conhecimento mais específico e que seja transmitido de maneira mais objetiva”.

O GEM é composto por três etapas: 1) aperfeiçoamento; 2) especialização *lato sensu* em gestão da educação pública; e 3) mestrado profissional em gestão da educação municipal. Além disso, o curso é dividido em quatro eixos: a) liderança e gestão; b) introdução ao sistema municipal de ensino e principais marcos legais; c) estrutura da secretaria e práticas pedagógicas; d) administração e gestão dos recursos financeiros. O DME participante do programa recebe o título de mestre em Gestão da Educação Municipal, pois o curso é oferecido pela Universidade de Brasília (UNB). O curso teve apenas uma chamada, iniciada e concluída em 2018.

## 5.3. Programa Melhoria da Educação

O Programa Melhoria da Educação, desenvolvido pela Fundação Itaú Social, desde 1999, apresenta diversas estratégias para apoiar o maior número possível de municípios e territórios (DIAS; DJRDJRJAN, 2012). Ao longo de suas edições, o Programa atua na formação e no aprimoramento profissional de técnicos e gestores da educação, de forma a garantir o acesso, a permanência e o aprendizado com qualidade para todos os estudantes, por meio das chamadas tecnologias educacionais, que são conteúdos formativos, disponibilizados *on-line*, no *site* do Programa ([www.melhoriadaeducacao.org.br](http://www.melhoriadaeducacao.org.br)) e com a possibilidade de assistência técnica para os municípios parceiros do Itaú Social.

Dentre as tecnologias educacionais oferecidas, estão o Planejamento Estratégico voltado às Secretarias de Educação, que apoia o DME e sua equipe na elaboração de um diagnóstico da oferta e qualidade da educação no município e a desenvolver um plano de ação para o gestor. O Programa oferece assessoria direta às equipes e um portfólio de Tecnologias Educacionais, com acesso aberto, gratuito e auto formativo. Atua por meio de parcerias com municípios,

Estados, em Regime de Colaboração, e com grupos de municípios organizados em consórcios intermunicipais ou ADEs, além de um conjunto de formações, e as Tecnologias Educacionais. A formação tem por objetivo fortalecer e qualificar a Gestão Municipal de Educação, além de promover e apoiar a implementação em conformidade com a legislação nacional da Educação, considerando os aspectos financeiro, administrativo, legal e pedagógico. Aborda conceitos normativos e teóricos ligados à realidade prática enfrentada pelos profissionais da área.

#### **5.4. União dos Dirigentes Municipais de Educação**

A Undime oferta, por meio da plataforma Conviva, cursos de formação continuada para dirigentes e equipes das Secretarias Municipais de Educação (SME). O Conviva Educação é uma iniciativa da Undime, em parceria com outros institutos e fundações. Os DMEs podem acessar a plataforma e participar dos cursos, além de indicá-los para suas equipes. O acesso é feito mediante um cadastro na plataforma, que deve ser validado pelo DME, ou colaborador designado para isso; no entanto, interessados que não trabalham em uma SME, mas tem interesse em conhecer melhor o Conviva, podem fazer uma visita à plataforma.

Em agosto de 2021, a plataforma Conviva disponibilizou 13 cursos, em parceria com a plataforma Polo, do Itaú Social. Os cursos, gratuitos, incluíram temas voltados para a educação na pandemia, como relação família-escola: acolhimento às famílias e planejamento da reabertura das escolas de Educação Infantil, além de flexibilização curricular para DMEs; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas da gestão escolar e gestão financeira e de pessoas, para DMEs e equipe; dentre outros. Em 2024, existem três cursos disponíveis: Gestão Orçamentária e Financeira; Gestão da Alimentação Escolar; e Gestão do Transporte Escolar.

#### **5.5. Programa de Formação de Lideranças Educacionais**

O Programa de Formação de Lideranças Educacionais é organizado pelo Centro Lemann e tem como objetivo fortalecer o compromisso e a capacidade de secretários, técnicos que acompanham escolas, e diretores escolares; em promover aprendizagem e desenvolvimento integral com qualidade e equidade, em suas redes e escolas (CENTRO LEMANN, s/d). O programa é gratuito e voltado a provocar um processo profundo de transformações pessoal e profissional. Para acessar o programa, as redes de educação precisam passar pelas seguintes etapas: a) adesão: candidatar-se ao Programa de Formação, comprometendo-se a

viabilizar a participação de todas as suas lideranças educacionais; b) formalização com assinatura de termo de compromisso com o Centro Lemann de Liderança para a Equidade da Educação; c) assumir as contrapartidas (custos de deslocamento e alimentação inerentes aos momentos presenciais e disponibilizar tempo e suporte tecnológico para suas lideranças participarem das atividades *on-line*); e d) criar condições para que as lideranças possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O programa, segundo o *site*, foi construído com o apoio de diversos consultores, a escuta de especialistas e lideranças educacionais, e com base em estudos teóricos e experiências práticas, a partir de encontros virtuais com organizações, como *Education Commission; Global School Leaders; Varkey Foundation; Universidade Diego Portales; Uncommon Schools; e Elos Educacional*. Iniciado em 2021, tem como proposta durar dois anos letivos, com carga horária total de 360 horas.

## 5.6. Instituto Gesto

O Instituto Gesto é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2021, com o objetivo de colaborar com o fortalecimento da gestão pública nos municípios e estados do Brasil. De acordo com as informações próprias, a instituição consolidou-se, após atuação no Programa Formar, que é oportunizado pelo Instituto Gesto.

O Programa Formar tem o objetivo de fortalecer redes públicas de educação, colaborando com as gestões pedagógica e administrativa das SMEs. Sua atuação ocorre por meio de parceria com SMEs de todo o país, pois são realizadas consultorias para DMEs e equipes gestoras; estimuladas ações e políticas pereenes em prol da aprendizagem; e abordado um olhar sistêmico para a educação. “Acreditamos que o maior potencial para a efetivação das políticas públicas está nos governos locais. Por isso, focamos na formulação e na implementação de soluções locais, com um forte monitoramento e compromisso com os resultados” (INSTITUTO GESTO, 2023). Atualmente, a instituição, segundo seu *site*, oferece o gerenciamento de programas com uma metodologia customizável.

## 5.7. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) elegeu, em 2007, a primeira infância como causa e desenvolver a criança para desenvolver a sociedade. A fundação apresenta como objetivo: “é que juntos – pais, cuidadores, lideranças públicas, sociais e privadas, imprensa, pesquisadores e empreendedores

– sejamos capazes de fazer com que a causa da primeira infância seja priorizada como precisa ser. Não amanhã, mas agora” (FMCSV, 2023).

A fundação oferece cursos voltados para servidores, formadores e professores e equipes de SMEs. Foram identificados três cursos, que estão na plataforma desde junho de 2021: 1) Avaliação da Qualidade na Educação Infantil (especificamente em parceria com o Itaú Social); 2) BNCC em foco na Educação Infantil: trajetória teórico-prática para formação de professores; 3) Primeira Infância Primeiro no Plano Plurianual (PPA). A fundação indica que os cursos estão disponíveis na plataforma da Enap; são gratuitos; e voltados para DMEs e servidores públicos municipais.

### 5.8. Escola Nacional de Administração Pública

A Enap foi criada em 1986 com o papel de transformar a administração pública, a cultura e o modelo mental de cada agente público, por meio do desenvolvimento de competência; conhecimento; inovação; atitude; resultado; e valor. Foram localizados três cursos, na plataforma da instituição, destinados especificamente para servidores públicos estaduais e municipais, com um específico para DMEs, disponibilizado em setembro de 2018, sob o título: Programa de Desenvolvimento da Gestão Municipal para a Educação, que oportunizou, aos DMEs, a oferta de 108 vagas, e distribuídas quatro por estado. O curso apresentou como principal objetivo: “Contribuir com o desenvolvimento das capacidades analíticas dos dirigentes municipais de educação, tendo como foco o alcance de resultados nas políticas educacionais, a partir de atividades práticas de aprendizagem” (ENAP, 2023).

Os dois outros cursos oferecidos não são específicos para DME, no entanto, de acordo com o escopo, seria possível ao dirigente candidatar-se, são eles: *Master in Business Administration* (MBA) em Gestão Pública, oferecido em julho de 2022; e *Cidades que Transformam: uma jornada de inovação para a sustentabilidade*, oferecido em setembro de 2021.

As informações sobre os programas e cursos disponibilizados pelas instituições estão sistematizadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Dados de formação continuada para DMEs**

Instituição Promotora	Programa/Curso	Público-Alvo	Objetivo	Escopo	Início	Término	Carga Horária	Investimento	Abrangência
Ministério da Educação (MEC) e União dos Dirigentes Municipais (Undime)	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime)	DMEs e equipes técnicas que atuam na gestão da educação e do sistema municipal	Oferecer a todos os DMEs e às equipes técnicas que atuam na gestão da educação e do sistema municipal, um espaço permanente de formação; troca de experiências; acesso a informações sistematizadas e a legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional	O Pradime desenvolve dois tipos principais de atividade: encontros presenciais e curso a distância	2012	2017	180 horas	Gratuito	Nacional
Ministério da Educação (MEC)	Programa Gestão para a Educação Municipal (GEM)	DMEs; equipe técnica pedagógica	Apoiar a formação continuada dos dirigentes e técnicos municipais de todo o país no processo de implementação de políticas educacionais e na correta aplicação dos recursos no setor	O programa é composto de três etapas – aperfeiçoamento; especialização <i>à la carte</i> e mestrado profissional em gestão da educação municipal,	2018	2018	100 horas	Gratuito	Nacional
Fundação Itaú Social	Programa Melhoria da Educação	DMEs, equipes técnicas de educação municipal	Apoiar as SME para a garantia de padrões mais elevados de qualidade e equidade no acesso, permanência e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens	Em seu programa, são tratados aspectos como: diagnóstico e planejamento estratégico da SME; gestão de pessoas e recursos; acompanhamento pedagógico; gestão para equidade racial; inclusão de pessoas com deficiência, entre outros.	1999	Atual	De acordo com a proposta pactuada com a secretaria	Gratuito	Nacional
Centro Lemann no Brasil	Programa de Formação de Lideranças Educacionais	DMEs, técnicos e diretores escolares	Fortalecer o compromisso e a capacidade de secretários(as), técnicos(as) que acompanham escolas e diretoras(es) escolares em promover aprendizagem e desenvolvimento integral com qualidade e equidade em suas redes e escolas	O percurso formativo é dividido em seis módulos, com momentos presenciais; ambiente virtual de aprendizagem (atividades remotas síncronas e assíncronas); aplicação (atividades práticas de intervenção na realidade); e mentoria (acompanhamento e apoio às lideranças, em grupos menores). Toda a dinâmica propicia estreita articulação entre teoria e prática.	2022	Atual	360 horas	Gratuito	Nacional

Continua...

Instituição Promotora	Programa/Curso	Público-Alvo	Objetivo	Escopo	Início	Término	Carga Horária	Investimento	Abrangência
Instituto Gestó	Programa Formar	DMEs e equipes gestoras	Fortalecer redes públicas de educação, colaborando com a gestão pedagógica e administrativa das Secretarias de Ensino.	Formação de dirigentes e equipes gestoras; estimulam ações e políticas perenes em prol da aprendizagem; e abordam um olhar sistêmico para a educação.	*	Atual	3 anos	Gratuito	*
Undime	Conviva Plataforma Polo	DMEs e equipes gestoras	**	A depender do curso escolhido	*	Atual	**	Gratuito	Nacional
FMCSV	Avaliação da Qualidade na Educação Infantil. BNCC em foco na Educação Infantil: trajetória teórico-prática para formação de professores. Primeira Infância Primeiro no PPA	DMEs e equipes gestoras	**	A depender do curso escolhido	**	**	**	*	Nacional
Escola de Administração Pública (Emap)	Programa de Desenvolvimento da Gestão Municipal para a Educação. MBA em Gestão Pública. Cidades que transformam: uma jornada de inovação para a sustentabilidade	DMEs e equipes gestoras	**	A depender do curso escolhido	**	**	**	Gratuito	Nacional

\*Informação não disponível

\*\*A depender do curso escolhido. Fonte: Elaborado pelas autoras com base em pesquisas em sites das instituições e indicações de especialistas.

Os dados do Quadro 1 indicam que são poucas as ofertas de formação continuada voltadas para DMEs, ressaltando que dois dos programas apresentados deixaram de existir e um tem o foco na Primeira Infância e na Educação Infantil.

Na pesquisa, foram identificadas, ainda, outras plataformas digitais, que podem contribuir com a formação e/ou orientações aos DMEs e suas equipes. Algumas instituições não foram mencionadas, ao longo da pesquisa, por não apresentarem oportunidades específicas aos DMEs, no entanto, constam do Quadro 2.

#### Quadro 2 - Dados de acesso a plataformas digitais pertinentes aos DMEs

Instituição	Site
Alana	<a href="https://alana.org.br/">https://alana.org.br/</a>
Busca Ativa Escolar	<a href="https://buscaativaescolar.org.br/">https://buscaativaescolar.org.br/</a>
Centro Lemann	<a href="https://centrolemann.org.br/">https://centrolemann.org.br/</a>
Conviva Educação	<a href="https://convivaeducacao.org.br/">https://convivaeducacao.org.br/</a>
Elos Educacional	<a href="https://eloseducacional.com/">https://eloseducacional.com/</a>
Escolas Conectadas	<a href="https://www.escolasconectadas.org.br/">https://www.escolasconectadas.org.br/</a>
Escola Nacional de Administração Pública	<a href="https://www.enap.gov.br/">https://www.enap.gov.br/</a>
Fundação Itaú Social	<a href="https://www.itausocial.org.br/">https://www.itausocial.org.br/</a>
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	<a href="https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/">https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/</a>
Fundação Santillana	<a href="https://www.fundacaosantillana.org.br/">https://www.fundacaosantillana.org.br/</a>
Fundação Telefônica	<a href="https://www.fundacaotelefonicaoativo.org.br/">https://www.fundacaotelefonicaoativo.org.br/</a>
Inep	<a href="https://www.gov.br/inep/pt-br">https://www.gov.br/inep/pt-br</a>
Instituto Gesto	<a href="https://www.institutogesto.org.br/">https://www.institutogesto.org.br/</a>
Instituto Natura	<a href="https://www.institutonatura.org/">https://www.institutonatura.org/</a>
Melhoria da Educação	<a href="https://melhoriadaeducacao.org.br/">https://melhoriadaeducacao.org.br/</a>
Oficina Municipal	<a href="https://oficinamunicipal.org.br/">https://oficinamunicipal.org.br/</a>
Plataforma Polo	<a href="https://polo.org.br/">https://polo.org.br/</a>
Programas MEC	<a href="http://portal.mec.gov.br/busca-geral/29973-programas-e-acoes-1921564125">http://portal.mec.gov.br/busca-geral/29973-programas-e-acoes-1921564125</a>
Undime	<a href="https://undime.org.br/">https://undime.org.br/</a>
Vetor Brasil	<a href="https://www.vetorbrasil.org/">https://www.vetorbrasil.org/</a>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em pesquisas em sites das instituições e indicações de especialistas.

Em conformidade com os estudos de Cardoso (2015), é perceptível, na apresentação dos objetivos das instituições, que, na maioria, a intenção é fortalecer os DMEs e suas equipes.

## Considerações Finais

No artigo, buscou-se apresentar as instituições que oportunizam formação continuada, ou complementar, acessível aos DMEs. Para tal, utilizou-se um estudo qualitativo que abrangeu: a) levantamento bibliográfico sobre formação dos DMEs; b) apresentação do DME e suas necessidades formativas; e c) levantamento das instituições que oportunizam formação para DMEs.

Dialogando com De Bonis e Pacheco (2010), que estudaram os dirigentes públicos federais, o DME caracteriza-se da mesma forma, pois esses atores são agentes técnicos e igualmente políticos, portanto, é importante destacar que têm papel fundamental no desenvolvimento das políticas públicas educacionais nos municípios, em virtude disso, a formação pode colaborar para o fortalecimento de sua atuação.

Mostra-se, com os resultados deste estudo, que há poucas pesquisas sobre formação de DMEs, bem como pouca oferta de formação aos dirigentes. Assim, o conteúdo deste artigo pode ser uma forma de colaborar para a estruturação de eventuais novas oportunidades, ou para aperfeiçoamento das existentes e destinadas a esses atores que são fundamentais na implementação das políticas públicas educacionais nos municípios brasileiros.

## Referências

- ANTOLÍ, Benedito; MUÑOZ, Francisco Imbernón; RODRÍGUEZ, Beatriz Félez. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 5, n. 2, p.0, 2001. Universidad de Granada, Granada, España. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750205.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- CUNHA, Célio da; MACEDO, Margareth Leber. Formação dos dirigentes municipais de educação da universidade federal do Tocantins (Pradime-UFT): gestão da educação municipal em foco. *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 5, p. 606-633, ago. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3570/11291>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- DE BONIS, Daniel; PACHECO, Regina Silvia. Nem político nem burocrata: o debate sobre dirigentes municipais. In: ABRUCIO *et al.* *Burocracia e política no Brasil: desafios para o estado democrático no século XXI*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

DIAS, Sonia; DJRDJRJAN, Tatiana Bello. Gestão por processos na educação: a experiência do Programa Melhoria da Educação no Município. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 269-289, dez. 2012. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/190>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; CARDOSO, Maurício Estevam. Dirigentes municipais de educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 30, n. 3, p. 513-533, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57612/34577>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). *Cursos*. Disponível em: <https://www.ena.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. *BNCC em foco na educação infantil: trajetória teórico-prática para formação de professores*. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/bncc-foco-educacao-infantil-trajetoria-teorico-pratica-formacao-professores/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131-147, mar. 2012.

GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL (GEM). *Programa apoiará formação de dirigentes e técnicos municipais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46901>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dONtDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+continuada&ots=ttDPl08jeQ&sig=i0NU6hRdOFJVqazaXjNf7syyLFI#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 23 nov. 2023.

INSTITUTO GESTO. Disponível em: <https://www.institutogesto.org.br/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. *Gestão da educação municipal*. São Carlos: SEad-UFSCar, 2021.

MELHORIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://melhoriadaeducacao.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PAZ, Luísa Magalhães Coelho Ávila. *Relações entre competências gerenciais, estilos de liderança e desenvolvimento da gestão estratégica: uma análise em*

organizações públicas. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Programa de Pós-graduação em Administração, Brasília, 2018. Disponível em: <http://biblioteca.emater.df.gov.br/jspui/bitstream/123456789/146/1/Rela%C3%A7%C3%B5es%20entre%20compet%C3%A2ncias%20gerenciais%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Lu%C3%ADsa.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PEREIRA, Rodnei. *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. 2017. 251f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, SP: Loyola, 2020.

PRADIME. *Programa de apoio aos dirigentes municipais de educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pradime>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CENTRO LEMANN. *Programa de formação de lideranças educacionais*. Centro Lemann, s/d. Disponível em: <https://centrolemann.org.br/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

UNDIME NACIONAL. Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

# Avanços Legais na Perspectiva das Políticas Públicas de Educação para as Relações Étnico-raciais

Vanize Zambom Niederauer<sup>1</sup>

Alexsandro do Nascimento Santos<sup>2</sup>

Vanessa Ester Ferreira Nunes<sup>3</sup>

Isa Daniele Mariano de Sousa Sá<sup>4</sup>

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago<sup>5</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta resultados da investigação desenvolvida no campo da implementação de políticas educacionais em perspectiva antirracista, o objetivo central é contribuir para a compreensão do processo de construção, consolidação e enraizamento de instrumentos normativos orientadores do trabalho com educação das relações étnico-raciais (ERER) nos sistemas de ensino a partir da emergência da Lei Federal nº 10.639/03. A investigação valeu-se da abordagem qualitativa com análise documental, incidindo sobre fontes legais e paralegais. Conclui-se que, em nível nacional, o processo de construção e consolidação dos instrumentos normativos para institucionalização da ERER se estabeleceu a partir na interação tensa e dialética entre o esforço epistemológico e político dos

---

1 Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo - SP - Brasil. Mestra em Educação. Graduada em Comunicação Social (PUC/SP). Gestora de implementação de Programas e Projetos Educacionais no Instituto Unibanco. E-mail vanizez@gmail.com

2 Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo - SP - Brasil. Doutor em Educação e Professor do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. E-mail alexsandrosantos1980@gmail.com

3 Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo - SP - Brasil. Doutoranda em Educação (bolsista CAPES), Mestra em Políticas Públicas. Professora do Centro Universitário Braz Cubas, Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade e da Faculdade de Suzano - UNIESP. Advogada sócia do escritório Denis Nunes Sociedade de Advogados. E-mail vanessa@dnsa.com.br

4 Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo - SP - Brasil. Mestranda em Educação (bolsista CAPES - Prosup). E-mail isadanielee@gmail.com

5 Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo - SP - Brasil. Mestranda em Formação de Gestores Educacionais. Diretora de Escola Técnica (CEETEPS). E-mail tarsilarte@gmail.com

movimentos sociais negros no Brasil e as estruturas governamentais dos Poderes Legislativo e Executivo. Esse processo ainda está inconcluso e que há um espaço significativo para seu aprimoramento e evolução, especialmente quanto ao enraizamento dessas normas nos sistemas subnacionais de educação.

**Palavras-Chave:** Educação das Relações Étnico-raciais; Instrumentos Normativos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER; Implementação.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil trilhou importantes conquistas no campo das relações raciais. A partir do reconhecimento do estado brasileiro dos processos históricos que constituíram as desigualdades raciais e do racismo como elemento estruturante de tal problemática, o campo das políticas públicas educacionais foi mobilizado na produção de reflexões e respostas ao que consideramos um problema público de alta relevância social, na medida em que seus impactos são comprovados em múltiplas esferas da vida da população negra – que constitui 56% da população brasileira (IBGE, 2020): na economia, na cultura, na saúde, no mercado de trabalho, no acesso a direitos básicos.

O objetivo desse artigo é reconstituir e sistematizar o processo que leva à produção de marcos legais que têm estruturado o campo da educação das relações raciais e estabelecido as diretrizes institucionais do Estado brasileiro na agenda de combate ao racismo na educação escolar. Para cumprir tal objetivo, em nosso percurso de investigação, nos debruçamos sobre fontes legais e paralegais capazes de permitir a reconstrução do percurso de produção: a) da Lei 10.639/2003; b) do Parecer 03/2004 e da Resolução 01/2004, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; e c) do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais. Com tal sistematização, pretendemos apoiar os estudos de implementação das políticas em questão, fundamentais para correção das desigualdades estruturais que, mediante poderosos processos de segregação racial, têm comprometido a garantia equitativa do direito humano à educação no Brasil.

Particularmente, pretendemos contribuir para a ampliação de pesquisas e estudos que se debruçam sobre os eventuais desdobramentos desse conjunto de marcos normativos em nível subnacional. Parece-nos importante compreender se as secretarias municipais e estaduais de educação têm se movimentado no sentido de traduzir as normas nacionais em instrumentos de política educacional

local, produzindo – no âmbito de suas redes de ensino – incentivos curriculares, normativos, formativos e financeiros capazes de alcançar os objetivos declarados de enfrentamento ao racismo institucional e às desigualdades raciais que ainda se traduzem em desigualdades de aprendizagem e de trajetória escolar, em desfavor da população negra brasileira (SANTOS, 2022; SANTOS et al., 2023).

Pesquisa conduzida pela organização social Geledés – Instituto da Mulher Negra e publicada em 2023, com a participação de 1.187 secretarias municipais de educação (margem de erro de 2,0 p.p. e 95% de confiança) revelou que apenas 8% dos sistemas de ensino da amostra afirmam ter dotação orçamentária específica para a implementação das ações de educação das relações étnico-raciais e que apenas 1/5 possui regulamentação específica, dentro do próprio sistema de ensino, para orientar este trabalho. Além disso, apenas 26% dos municípios declaram ter uma área, uma equipe ou profissionais especificamente dedicados à liderança dessas ações na estrutura da secretaria municipal de educação e apenas 39% declaram realizar investimentos e disponibilizar recursos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELA, 2023).

Enxergar esta realidade duas décadas após a sanção da Lei 10.639 e mais de uma década após a construção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais parece indicar que as estruturas que sustentam a desigualdade racial e os atravessamentos do racismo na escola seguem consistentes e que nosso esforço ético-político, epistemológico e técnico-pedagógico precisa continuar operando na perspectiva da resistência e do anúncio de outros inéditos-viáveis.

O esforço de educação das relações étnico-raciais conecta-se a outras dimensões da luta antirracista e da luta contra as diferentes formas de opressão que se interconectam na nossa sociedade. Entendemos que as desigualdades são interseccionais e que combinam processos de exclusão com base em diferenças socioeconômicas, socioespaciais, de gênero e étnico-raciais, entre outras. Portanto, empenhar-se na luta antirracista no campo da educação é participar de um esforço mais amplo, em direção à emancipação plena dos sujeitos que compõem esta sociedade e, particularmente, em direção à transformação das subalternidades erigidas no marco da modernidade ocidental. (MOREIRA, 2019; ALVES, 2012; KILOMBA, 2020, SANTOS, 2022; RODRIGUES; RODRIGUES; TAVARES, 2022).

## 2. Desenvolvimento

É possível reconhecer a abolição da escravatura, realizada em 1888 como um marco legal inaugurador da condição formal de cidadania universal das pessoas negras no Brasil. A partir daquele 13 de maio, do ponto de vista legal, o Estado brasileiro reconhecia que homens e mulheres negros, antes escravizados – e, portanto, classificados juridicamente como mercadorias –, alcançavam o *status* de cidadãos brasileiros, gozando, em tese, de todos os direitos que antes estavam restritos a uma parcela da população. O direito à educação se apresentava como um desses direitos.

Algumas iniciativas pontuais haviam promovido processos de escolarização de pessoas negras livres antes de 1888 e, em menor número, escolarização de pessoas escravizadas. Mas, a realidade após a abolição da escravatura era outra: tratava-se de um reconhecimento normativo da educação como um direito para essas pessoas e da obrigação do Estado para com sua oferta (ALBERTI; PEREIRA, 2004; JACCOUD; BEGHNIN, 2002).

Entretanto, entre a formalização dessa condição e a materialização de ações e políticas públicas para garantir o acesso das pessoas negras à escolarização, havia um longo caminho e o Estado brasileiro não percorreu essa jornada com a velocidade e engajamento necessários.

O longo século XX foi marcado pela intensificação da luta dos movimentos sociais negros pelos direitos da cidadania (incluindo, o direito à educação). Mas, ao mesmo tempo, também foi um período marcado pela lentidão, pela insuficiência e pela procrastinação do Estado brasileiro na produção de respostas efetivas para essas demandas (ALBERTI; PEREIRA, 2004; MUNANGA, 2010).

Numa primeira fase, o Estado brasileiro assumiu uma agenda política de branqueamento explícito da população. Ancorado em ideologias como a eugenia e o higienismo, sustentadas, sobretudo, por discursos da medicina e do direito, o governo brasileiro construiu uma agenda de substituição da mão de obra do trabalho assalariado, excluindo os homens e mulheres negros, agora libertos da escravização, em favor de imigrantes europeus (AZEVEDO, 1993; BARCELOS, 1992).

A hipótese assumida por esse pacto explícito de branqueamento era a de que, na média e longa duração da história, a população de origem africana seria, progressivamente, eliminada da composição social brasileira, permitindo que o país redefinisse sua demografia.

Como essa profecia não se cumpriu, progressivamente, o Estado brasileiro foi deslocando suas premissas acerca da composição multirracial da sociedade

brasileira. Nesse deslocamento, um conjunto de explicações sociológicas cumpriu um papel decisivo para afirmar que (1) o encontro entre a população indígena, o colonizador europeu e os povos africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos havia constituído uma nação miscigenada que poderia se valer do patrimônio cultural e econômico produzido nesse encontro; (2) esse encontro havia se dado numa condição de partilha e com recurso muito infrequente à violência, de modo que nossas relações sociais não estariam marcadas por barreiras de teor racial; (3) o Brasil caminhava a passos largos para a construção de uma democracia racial única no mundo.

Com essas premissas, o Estado brasileiro passou a atuar a partir de uma perspectiva de assimilação cultural e de sublimação dos conflitos raciais por meio da produção ativa da invisibilidade das disparidades e desigualdades. Explicações outras para o abismo social entre negros e não negros foram sendo assumidas tais como o déficit cultural dos negros, uma certa indisposição ao trabalho por parte das populações indígenas ou o atraso civilizatório dos povos originários da África (GONZALEZ; HASENBALG, 1982; HASENBALG, 1992; CARNEIRO, 2005; NOGUEIRA, 2020).

É a partir dessa impossibilidade de se discutir a existência do racismo e de suas consequências para a distribuição dos direitos sociais no Brasil que o sistema educacional foi sendo modelado ao longo do século XX. As sucessivas reformas educacionais produzidas naquele período ignoravam os desafios impostos pela desigualdade racial e pelo racismo estrutural, na medida em que não havia, por parte do Estado brasileiro, o reconhecimento de que o racismo estrutural se apresentava como uma limitação institucional para garantir o direito humano à educação para todas as pessoas.

É nesse sentido que a proposição de legislações ou políticas públicas orientadas para a correção das desigualdades educacionais entre negros e não-negros seguirá sendo um tabu na sociedade brasileira até o final do século XX.

## **2.1. A agenda normativa da educação das relações raciais no contexto da Redemocratização e da produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

O processo de desconstrução da ditadura civil-militar e de redemocratização da sociedade brasileira no final dos anos 1980, colocou, mais uma vez, a oportunidade de uma revisão desse pacto de silenciamento. Com um processo intenso de articulação dos movimentos sociais negros, aliados a outras forças

progressistas da sociedade brasileira, vimos nascer uma Constituição Federal de orientação também progressista, com uma visão de bem-estar social bastante ousada.

Entretanto, essa nova realidade constitucional não era suficiente. Era preciso que o modelo da Constituição Federal se tornasse o parâmetro para todas as políticas públicas e para a organização do pacto entre o Estado e a sociedade brasileira. No campo educacional, a expectativa era de que esse movimento fosse assumido durante a tramitação e discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Examina Dias (2005) que o processo de tramitação e discussão da nova LDB foi marcado pela presença política e pela articulação dos movimentos da sociedade civil e do movimento negro em favor de uma orientação mais explícita de correção das disparidades raciais, mobilizados tanto pelo centenário de abolição da escravidão, pelos 300 anos de Zumbi de Palmares, quanto pela divulgação de pesquisas socioeconômicas revelando a realidade da desigualdade racial. Algumas universidades fortaleceram a pauta da agenda antirracista no espaço educacional.

Entretanto, mesmo reconhecendo avanços importantes para o campo democrático, Dias (2005, p.55) analisa que “os educadores progressistas ignoraram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos”; deslocando o foco para a dimensão de classe (socioeconômica). Nesse contexto, as entidades de movimentos negros desempenharam papel fundamental, pressionando os parlamentares suscetíveis à causa e garantindo a inclusão no artigo 26, parágrafo 4º da lei 9.394/96 a especificação das matrizes indígena, africana e europeia no ensino da História do Brasil.

Outro momento importante do protagonismo dos movimentos sociais negros neste período foi a mobilização para a incidência no processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que legitimaram o princípio da diversidade cultural. Segundo os PCNs, a dimensão da pluralidade cultural dialoga tanto com o conhecimento e com a valorização das diferentes culturas, quanto com a noção de cidadania e respeito aos direitos humanos. Os parâmetros curriculares estão orientados para a crítica às desigualdades e às formas discriminatórias e excludentes instituídas na sociedade brasileira. No âmbito da educação, o volume que trata da temática Pluralidade Cultural afirma que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro,

investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1998, p.117)

É preciso situar esses dois últimos avanços numa conjuntura específica de governo, a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República e de uma abertura ao diálogo com parcelas do movimento negro estabelecida a partir da Secretaria Especial de Direitos Humanos e a partir da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação.

Ainda em 1995, no primeiro ano de seu mandato, Fernando Henrique assinou o ato que reconhecia Zumbi de Palmares como herói nacional:

O movimento negro brasileiro conseguiu ontem, dia em que se comemoraram os 300 anos da morte de Zumbi, que o governo reconhecesse o líder negro como herói nacional. Ao lançar ontem um selo e uma medalha com o nome Zumbi, o presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou que o líder negro "se incorporou, como um herói, ao patrimônio cultural, histórico e político do Brasil". A solenidade aconteceu na Prefeitura de União dos Palmares (AL), a 9 km de onde Zumbi instalou o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga. A ex-escrava Maria do Carmo Gerônimo, que vai figurar na próxima edição do Guinness Book (livro dos records) como a mulher mais velha do mundo - 124 anos, recebeu a medalha das mãos do presidente, que a beijou na testa duas vezes. Também foram lançadas uma cartilha e mudanças no currículo básico escolar de 96. (FOLHA DE SÃO PAULO, 1995)

De fato, em 1996, a Secretaria Especial de Direitos Humanos propôs o novo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), sancionado pelo Presidente, com um capítulo especial dedicado aos direitos humanos da população negra.

Apesar desses avanços, a gestão de Fernando Henrique Cardoso foi marcada pelo silenciamento a respeito do Projeto de Lei 259/1999, proposto pela deputada petista Ester Grossi, que propunha a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país.

Mesmo tendo sido apresentado em plenário ainda no final de 1999, sem o apoio da base do governo e sem a participação efetiva do Presidente e de sua equipe na incidência para que o Congresso Nacional tratasse do tema, o Projeto de Lei seguirá invisível até o final de seu mandato.

O processo de formulação da Lei 10.639/2003, marco nacional que inaugura uma nova fase da ação normativa do Estado Brasileiro no campo da educação das relações étnico-raciais precisa ser compreendido a partir de um conjunto de elementos contextuais presentes no final do século XX e início do século XXI

(DIAS, 2005; SILVA, 2012). Alguns desses elementos merecem destaque no repertório de nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, temos a intensificação do conjunto de lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros brasileiros e sua participação cada vez mais marcante nos processos de conscientização da sociedade brasileira e nos processos de ocupação de espaços institucionais de poder, sobretudo a partir da participação em partidos políticos e governos subnacionais no período pós-Constituição Federal de 1988 (MUNANGA, 2010, HENRIQUES, 2001).

Em segundo lugar, o reconhecimento, por parte do governo brasileiro, ainda na gestão Fernando Henrique Cardoso, da existência do racismo estrutural e de seus impactos na sociedade brasileira, sinalizando a necessidade de um compromisso efetivo com seu enfrentamento e da urgência da elaboração e implementação de políticas públicas para a superação do racismo (CARDOSO, 1998; JACCOUD; BEGHNIN, 2002).

Em terceiro lugar, a mobilização de intelectuais, militantes, ativistas e lideranças políticas brasileiras na organização e na liderança da relatoria da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada pela Organização das Nações Unidas em 2001. Como resultado da Conferência, os países se comprometeram com um conjunto de ações no curto, médio e longo prazo para o enfrentamento do racismo, organizados na Declaração e no Programa de Ação publicado em setembro daquele ano.

Em quarto lugar, temos a dinâmica do pleito eleitoral de 2002, que, no segundo turno, opôs as candidaturas de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) e de José Serra (Partido da Social-Democracia Brasileira). Nessa arquitetura da disputa, os movimentos sociais negros se aglutinaram majoritariamente na candidatura petista e, no processo de negociação de seu apoio, exigiu que um conjunto de compromissos fossem assumidos para orientar políticas públicas de enfrentamento ao racismo e para estabelecer um lugar estratégico de representação política desses movimentos dentro do governo que pudesse ser eleito.

Esse pacto foi especialmente importante por colocar sobre a mesa da definição eleitoral o peso dos movimentos sociais negros na dinâmica política da democracia brasileira, na perspectiva da noção de justiça social que combina reconhecimento e redistribuição (FRASER, 2006).

## 2.2. A tramitação e aprovação da Lei Federal 10.639/03

A primeira resposta objetiva a este pacto foi a retomada, aceleração e sanção do Projeto de Lei nº 259, de autoria da Deputada Esther Grossi. Este Projeto de Lei havia sido proposto em 1999 e não havia recebido, por parte do Poder Legislativo e por parte do governo Fernando Henrique Cardoso, o apoio necessário para avançar. Após a eleição de 2002, realizada em outubro, por interferência do, agora, presidente eleito, a tramitação legislativa avançou, permitindo que o Projeto de Lei fosse aprovado pelo Congresso Nacional ainda nos primeiros meses do novo governo.

Para compreender a tramitação do projeto de lei 259/1999 que, quatro anos após viraria a lei 10.639/2003 alterando o art. 26, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Dornelles (2020) realizou análise documental, percorreu fontes como o site da Câmara dos Deputados e Senado Federal, realizou uma série de visitas de campo ao Congresso Nacional (à biblioteca, à Secretaria de Informação, a comissões específicas). Aqui buscamos, em tópicos, traçar uma breve linha do tempo desse processo, recuperando as fontes legais e paralegais que tratamos na pesquisa.

Na data de 11/03/1999 - os Deputados Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) levaram, na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 259/1999, projeto de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE) com o objetivo de criar condições para a implantação de um currículo que incluísse o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, visando à reparação e à valorização da contribuição do povo negro no desenvolvimento do país.

Em 15/04/1999 - Ocorre a leitura do projeto em plenário e o despacho para exame e emissão de parecer da Comissão de Educação e Cultura (CEC) e da Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC).

Na data de 12/05/1999 - É aberto, na CEC, o prazo para apresentação de emendas (não houve apresentações) e em 16/06/1999 - Na CEC, o relator Deputado Evandro Milhomen apresenta parecer favorável ao projeto reconhecendo a importância da proposta para o resgate da cidadania dos negros “que ainda não foram integrados na vida social, política e cultural da sociedade brasileira” (PL n. 259-B 1999, p. 7), lembrando que mais de século já se passou desde a abolição da escravidão.

Em 17/08/1999 - Em Reunião Deliberativa Ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o parecer do PL 259/1999 é aprovado por unanimidade.

Em 19/09/1999 – O projeto de lei é encaminhado à CCJC e em 24/04/2000 – Deputado André Benassi (PSDB/SP) é designado relator do PL.

Na data de 26/05/2000 – Na CCJC, o relator Deputado André Benassi apresenta parecer pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, com emenda supressiva do artigo 5º, por ser demasiado genérico.

Em 12/03/2001 – Em reunião ordinária para votação da redação final do PL n. 259/1999-B, pelo relator André Benassi, o projeto foi aprovado, por unanimidade. Na discussão entre parlamentares, há dois aspectos que provocam contrariedade: um aspecto, no art. 3º, que diz que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística deveriam dedicar ao menos 10% do conteúdo programático à temática desta lei”; outro aspecto no art. 2º que decretava que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidade do movimento afro-brasileiro;

Na data de 25/09/2001 – São concedidas vistas aos parlamentares que indicaram as contrariedades acima, que realizam devolutivas em 01/10/2001 e em 08/11/2001 - O projeto é aprovado por unanimidade pela CCJC sendo encaminhado à Diretoria da Câmara dos Deputados para leitura e publicação dos pareceres das Comissões CEC e CCJC;

No período de 11/12/2001 a 19/02/2002 – Período aberto para a apresentação de recursos; e em 20/02/2002 - O projeto é encaminhado à Coordenação de Comissões Permanentes, e é designado o Deputado Aldir Cabral (PFL/RJ) como relator da Redação Final do PL.

Em 12/03/2002 – Em reunião ordinária, o PL é aprovado com emendas, por unanimidade e na data de 21/03/2002 - O parecer final é publicado pela CCP e na data de 05/04/2002 – Câmara dos deputados encaminha o PL aprovado ao Senado, para revisão.

No Senado, o PL 259/1999 tramitou como PLC 17/2002 durante 9 meses, por meio de processos análogos aos já relatados na Câmara. Por fim, em 10/03/2003, o projeto de lei foi sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com veto parcial relacionado às contrariedades explanadas anteriormente. Dornelles (2020, p.79) explica que:

O primeiro, ao dispositivo que estabelece que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, devem dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático à História e Cultura Afro-Brasileira. Referindo-se à Constituição Federal de 1988 e à LDB/96, o Executivo justifica esse veto, argumentando que o parágrafo não atende ao interesse público, consubstanciando na exigência de se observar, na fixação dos currículos

mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. O segundo veto refere-se ao artigo que dispõe sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira, nos cursos de capacitação para professores. A mensagem de veto alega inobservância do conteúdo da LDB/96, que não trata desses cursos de capacitação de professores. A sanção ao artigo romperia, portanto, com a unidade dessa Lei, introduzindo norma estranha ao seu objeto.

Na data de 20/05/2004, os vetos vão à discussão e são mantidos na Comissão de composição mista do Congresso Nacional, encerrando a tramitação do projeto de lei. A conjuntura que havia se estabelecido desde o governo Fernando Henrique Cardoso, com o reconhecimento – por parte do Estado Brasileiro – da prevalência do racismo e de seus efeitos deletérios na organização social e na distribuição dos direitos da cidadania é um componente importante, também, para compreendermos o movimento do Conselho Nacional de Educação em torno do tema do combate ao racismo na Educação. Desde a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a questão do enfrentamento às diferentes formas de discriminação e da educação para os direitos humanos e para a valorização da diversidade já havia se instalado como prioritária na agenda daquele Colegiado.

Com a aprovação e sanção da Lei 10.639/2003 e a designação de novos conselheiros para recompor parte das cadeiras indicadas, agora, pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, os esforços do Conselho Nacional de Educação nessa agenda se intensificaram. A Lei 10.639/2003 havia determinado que caberia àquele Colegiado a elaboração de orientações capazes de permitir a plena execução do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Mas, o Conselho Nacional de Educação fez mais do que isso: engajou-se na construção de um conjunto amplo de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Um ponto importante é o entendimento de que, ainda antes da publicação da lei 10.639/2003, em 05/11/2002, a Professora Petronilha, indicada pelo movimento negro para compor a Câmara de Educação Superior, havia apresentado ao Conselho Pleno do CNE a Indicação 06/2002 que, em síntese, propõe a esse órgão que estabeleça normas que orientem a atuação educacional, escolar e docente para a implementação de políticas raciais que reconheçam a população negra, seus direitos e sua identidade.

A indicação é aceita no CNE e, a partir daí, forma-se uma comissão para tratar da problemática da Educação para as relações étnico-raciais. Essa comissão

é fortalecida por conselheiros externos - integrantes do movimento negro em diferentes estados - indicados pela própria professora Petronilha. Uma ação importante que realizam é a elaboração e disseminação de um questionário com o objetivo de identificar o que as pessoas sabiam sobre a população negra. As respostas extraídas daí serviriam de insumo para a redação de um parecer.

Dornelles (2020) observa que, quando a lei 10.639 entra em vigor, o CNE passa a intensificar as discussões acerca da Educação das relações étnico-raciais de modo articulado com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A lei também acaba induzindo à formação de uma comissão responsável por elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, designando a Professora Petronilha e o Professor Carlos Roberto Jamil Cury respectivamente, como relatora e co-relator do parecer das diretrizes a ser elaborado. Dornelles (2020) conclui, analisando os dados de tramitação que o PL 259/1999 (que dá origem à Lei 10.639/2003) é anterior à Iniciativa nº 06/2002, do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, ainda segundo o autor, a iniciativa de se estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a área é anterior à sanção da lei pelo presidente da República e, ao mesmo tempo, objetiva complementá-la. Assim, pode-se assumir a tese de que ambos os instrumentos são produzidos concomitantemente, no contexto social daquele período, como medidas de resposta àquela conjuntura política e institucional.

### **2.3. Da Lei 10.639/2003 à regulamentação no Conselho Nacional de Educação**

A priorização e aceleração da tramitação do PL 259/1999 e sua transformação na Lei Federal 10.639/2003 aconteceu simultaneamente à outra frente de luta e de reconhecimento da necessidade de ações de correção do racismo sistêmico em educação: a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais. Este processo tomou lugar no Conselho Nacional de Educação.

No dia 05 de novembro de 2002, a Conselheira Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (docente da Universidade Federal de São Carlos, à época) apresentou aos seus colegas conselheiros a Indicação 06/2002, que já propunha ao Conselho um esforço coletivo para produzir normas e orientações destinadas ao tratamento dos impactos do racismo no trabalho educativo. Ato contínuo, o

Conselho instaura uma Comissão dedicada a elaborar uma versão preliminar deste documento normativo, liderada pela professora Petronilha e com a possibilidade de acolher pesquisadores, ativistas e militantes, além dos conselheiros e conselheiras. Com a sanção da Lei 10.639/03, esta comissão assume a tarefa de elaborar as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os trabalhos da Comissão se desenvolvem ao longo de quatorze meses. No mês de janeiro de 2004, o Parecer 3/2004 é apresentado ao Conselho Pleno e, na reunião de 10 de março de 2004, ele é aprovado. Como de praxe, o texto é submetido ao Ministério da Educação para homologação. No dia 19 de maio, o Ministério da Educação decide pela homologação do Parecer, dando início ao processo de produção da Resolução 1/2004, finalmente consolidada e publicada em 17 de junho daquele mesmo ano. Uma vez sancionada a lei, o Brasil passou a dispor de um marco legal explícito constringendo as políticas educacionais para que enfrentassem a desigualdade racial presente no sistema educacional, incidindo sobre seus desdobramentos em termos de acesso, permanência e sucesso escolar de crianças, jovens e adolescentes no Brasil. Todavia, a Lei, mesmo sendo um passo imprescindível, não estabelecia referências ou orientações sobre como promover essa educação para as relações étnico-raciais.

Em entrevista à Fundação Cultural Palmares, em 2012, Petronilha foi questionada sobre a instituição escola ter sido escolhida, pela lei 10.639/2003, como principal espaço para desconstruir e reconstruir, progressivamente, a imagem social do negro. Explicou que as escolas são fundamentais e competentes para combater o racismo e as discriminações, e fortalecer a cidadania, a começar pela garantia de igualdade do direito às histórias e culturas. Segundo Petronilha, a história e a identidade dos negros, além de não ter sido valorizada, “constitui o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade”. A professora explica que:

O racismo, ao longo dos séculos, tem criado estratégias para manter os negros brasileiros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos, sobretudo os negros que se reconhecem descendentes de africanos, que se negam deixar assimilar por ideias e conhecimentos depreciativos de tudo que vem da sabedoria construída a partir de suas raízes. Infelizmente, pessoas e instituições ignorantes das civilizações e culturas africanas continuam fomentando e renovando atitudes, posturas racistas e desigualdades entre negros e não-negros. Por isso, foi necessário que se estabelecesse uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito a sua história e a cultura. (SILVA, 2012, s/n)

A professora segue a narrativa discorrendo que as leis se destinam à correção de distorções e à garantia de direitos a todos os cidadãos. No caso da lei 10.639, destaca que até a promulgação da mesma, a história brasileira era contada por meio da história dos eurodescendentes, o que sugere uma intenção de reconhecer unicamente a raiz europeia. Petronilha leva, involuntariamente, o leitor a lembrar de uma *pergunta clichê escolar* que era “Quem descobriu o Brasil?” Como se o território, suas pessoas e seus costumes não existissem antes disso. Portanto, entende que a lei representa um avanço, e alerta que o Ministério da Educação, órgãos federais, Conselhos de Educação, Secretarias estaduais e municipais de educação precisam se engajar na sua implementação, criando as condições financeiras e técnicas necessárias. Além disso, torna-se relevante a consciência de que as facetas do racismo precisam ser enfrentadas em todas as instâncias, lembrando que comumente as mesmas são permeadas pelo mito de que vivemos em uma democracia racial. A lei 10.639 dialoga com a problemática apresentada e pode ser entendida como uma ação afirmativa:

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. (GOMES, 2001, p.6)

A partir do parecer se dá a Resolução 1/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (BRASIL, 2004, p.16)

O parecer e as diretrizes apoiam o cumprimento do estabelecido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem o direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira, além

do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (CF/1988; Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216).

De modo análogo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096/1990) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) dialogam com princípios equivalentes; assim como alguns estados e municípios o fazem especificamente. Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a elaboração de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e comprometidos com a educação das relações étnico-raciais. Ou seja, há convergência e sinergia entre tais dispositivos, o que tende a fortalecer as ações.

O parecer expressa que não se destina apenas às escolas e seus professores, mas a todos os atores da política pública, assim como estudantes, famílias, estendendo-se a todos os cidadãos brasileiros comprometidos com uma sociedade justa e democrática. Nele constam orientações referentes às relações raciais, ao reconhecimento e à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade e ao direito à educação de qualidade para além do direito ao estudo, mas também à formação para a construção de uma sociedade mais equânime.

O parecer explicita e reforça que cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, compreendendo que “sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça” (BRASIL, 2004, p. 3).

Nesse sentido, políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem garantir o acesso, a permanência e as aprendizagens adequadas para a conclusão de cada etapa de ensino; assim como a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Entendemos aqui, a importância desses elementos estarem associados, na medida em que, para o estudante (criança, adolescente, jovem ou adulto) permanecer na escola em condições mínimas de aprendizagem, deverá sentir-se respeitado enquanto cidadão e sujeito histórico. Deverá haver, portanto, ambiente educativo permeado por princípios que valorizem a diversidade, fortaleçam as relações humanas e a autoestima dos estudantes negros para o desenvolvimento da sua natureza e das suas competências.

Há uma ideia-motriz, no parecer, embutida na palavra reconhecimento. Ou seja: a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 e ampliou o currículo estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, representa a validação da legitimidade das reivindicações

e lutas da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Nesse sentido, reconhecer implica em uma série de premissas tais como a mudança nos discursos, posturas e modo de tratar as pessoas negras; a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira; a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade; o questionamento das relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos; expressões e atitudes que, sutil ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p.3 e 4).

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 4)

Por fim, o parecer explica que as políticas de reparação formarão programas de ações afirmativas, que consistem em um conjunto de ações políticas destinadas à correção das desigualdades raciais e sociais. Essas ações se concretizam pela oferta de tratamento diferenciado com propósito de corrigir desvantagens e marginalização produzidas por uma estrutura social excludente e discriminatória Almeida (2019).

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão desenvolver iniciativas nesse sentido, tendo autonomia para a construção de projetos e formas próprias de incluir as temáticas no cotidiano da escola. Essas medidas deverão ser compartilhadas pelos sistemas/estabelecimentos e permear os processos de formação dos professores para que se desdobre aos alunos e comunidade. Há indicação de condições para viabilizar tais processos:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p.5)

O parecer define o conceito de raça como construção social ilegítima decorrente das relações historicamente construídas entre brancos e negros, e esclarece que nada tem a ver com o conceito biológico de raça tratado no século XVIII. O conceito se situa, no Brasil, na esfera das tensões entre a cultura e o padrão estético negro/africano e o padrão estético e cultural branco/europeu. Essa condição, segundo o parecer, sustenta “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2004, p.5). Essa estrutura reforça a visão de mundo em que o branco seria “universal” e o que não fosse branco seriam “raças”.

Nesse sentido, há o entendimento de que para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário:

Fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p.5)

Da mesma forma que vimos em Kilomba (2020), o parecer explica que não se trata de assumir culpa pelas desumanidades provocadas, mas de assumir responsabilidade moral e política de combater o racismo e construir relações sadias, em que todos possam realizar a sua natureza e seus propósitos enquanto seres humanos e cidadãos. Isso pressupõe aprendizagens entre brancos e negros e um projeto coletivo para a construção de uma sociedade justa e equânime.

Essa demanda não se restringe, exclusivamente, à escola, no entanto, é necessário considerar que a mesma possui um papel preponderante, em uma sociedade multicultural e pluriétnica como a brasileira, na construção de espaços igualitários e democráticos. Nesse contexto, o engajamento para a superação do racismo seria tarefa de todo educador brasileiro.

## 2.4. Das Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER ao Plano Nacional de Implementação

Ao longo da primeira década após a criação desses três instrumentos legais (Lei 10.639/2003, Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004), várias experiências de implementação da lei foram realizadas no Brasil. Para induzir e incentivar essas experiências e para sistematizar e consolidar as aprendizagens geradas nesse processo, a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (com status de ministério) e a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), instâncias criadas pelo governo federal, realizaram um conjunto de ações.

Uma dessas ações foi a realização do ciclo de seminários Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003. Com base nas reflexões e produções desse conjunto de seminários, a SEPPIR e a SECAD/MEC produziram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (PNI-DCN-ERER).

O plano busca sistematizar as orientações contidas no texto da lei, do Parecer e da Resolução, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. Foca em uma questão importante que se refere ao papel complementar dos entes federativos na implementação de uma lei federal, visto que todos os atores deveriam se articular para o desenvolvimento de ações estruturantes. Segundo o texto introdutório do plano (Ministério da Educação, as dificuldades inerentes à implementação de uma lei, no âmbito federal, também alcançaram a Lei 10.639/2003, e a relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa a se ter em mente, pois exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais.

Dessa forma, o PNI-DNC-ERER tem como objetivo geral “colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2013, p.27), e como objetivos específicos:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das DCN EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (arcabouço formado pelo texto da Lei 10.639/2003, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004);

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores;
- Colaborar e construir políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação da Lei 10.639/2003 (e 11.645/2008) com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins,
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da implementação efetiva das DCN-ERER e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

#### 2.4.1. A Estrutura do Plano

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003:

1) Fortalecimento do marco legal; é um eixo focado na institucionalização da temática; na relevância da regulamentação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2006 no âmbito de estados e municípios e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE);

2) Política de formação para gestores e profissionais de educação (Política de formação inicial e continuada) e 3) Política de material didático e paradidático são eixos que constituem as principais ações operacionais do Plano, e devem estar articulados à revisão da política curricular para garantir coerência e sustentabilidade no processo de implementação, assim como assumir os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. É justamente por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da

Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se dá o mecanismo de estímulo e indução da implementação da Lei 10.639/2003, assim como da lei 11.645/2008;

4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; indica a importância do fortalecimento das pessoas, instâncias e dos processos de participação para a implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado. A União, por meio do MEC, desempenha papel fundamental na coordenação do processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, e 5) Avaliação e Monitoramento, eixo que consiste na construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação da Lei pela União, estados e municípios e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação;

6) Condições institucionais; reforça a necessidade da criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação e de rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada.

Além dos eixos acima, o plano especifica o campo das atribuições que exprimem as exigências legais conferidas pela Lei 10.639, pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 003/2004, explicitando as responsabilidades dos diferentes atores da educação brasileira.

No que se refere às atribuições dos Sistemas de Ensino, o plano de implementação rememora a consecução de condições materiais e financeiras para que as escolas, os professores e os alunos disponham de materiais adequados à educação para as relações raciais. Nessa perspectiva, é necessário pensar na formação de professores e na produção de material didático de modo articulado.

Há um conjunto de ações a serem realizadas, tais como (1) incorporar os conteúdos indicados nas DCN-ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino, assim como na construção e revisão das metas dos Planos Nacional, Estaduais, Municipais de Educação; (2) criar programas de formação continuada presencial e à distância dos profissionais da educação, com base nas DCN-ERER; (3) realizar levantamento da presença de conteúdos de ERER e de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como estabelece a Resolução CNE/CP n° 01/2004, no âmbito de cada sistema; (4) fomentar a produção de materiais didáticos e paradidáticos na temática; (5) adequar as estratégias para distribuição

e divulgação dos novos materiais nos sistemas de ensino; (6) realizar avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica; (7) elaborar proposta de agenda junto aos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-racial e sociedade civil para o acompanhamento e avaliação da implementação desse Plano e, por sua vez, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; 8) Divulgar amplamente as DCN-ERER e seu propósito para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo e à discriminação na sociedade, assim como a Lei 11.645/2008; 9) Divulgar práticas bem sucedidas e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino; 10) Fomentar pesquisas, soluções e inovações tecnológicas na temática e estimular a criação de editais de bolsas de pós-graduação stricto sensu em ERER destinados aos profissionais que atuam na educação básica, educação profissional e ensino superior das instituições públicas de ensino.

No que se refere às atribuições do governo municipal, o plano de implementação das DCN-ERER recomenda, de acordo com a legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumpram - e façam cumprir - o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004, atentando inclusive à sua rede privada, a necessidade de cumprimento da LDB, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

De modo geral, constituem atribuições do Sistema de Ensino Municipal: (1) apoiar as escolas para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; (2) orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10.639/2003; (3) Promover formação dos profissionais do sistema educacional, de forma contínua e sistêmica, articulando ações colaborativas como os Fóruns de Educação, as Instituições de Ensino Superior, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), com o movimento negro, etc; (4) produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos adequados à ERER; (5) articular apoio com a UNDIME e a UNCME para a construção participativa de planos municipais de educação que incluam as DCN-ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; (6) realizar consultas junto às escolas para produzir relatório anual de implementação das DCN-ERER; (7) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a ERER, providas de condições institucionais e recursos orçamentários para o cumprimento das ações previstas no plano.

Quanto às atribuições das Instituições de Ensino, o plano de implementação resgata que, segundo o art. 12 da LDB, as instituições de ensino públicas

e privadas, em consonância com as normas do seu sistema de ensino (federal, estadual, municipal) possuem o dever de elaborar e executar sua proposta pedagógica, contribuir para o cumprimento do plano de trabalho dos docentes e criar espaços de diálogo e interação com as famílias, integrando a comunidade à escola. Nesse mesmo sentido, reforça que cabe às escolas não apenas incluírem a contribuição histórico-cultural dos povos de raiz africana no contexto de seus estudos e rotina, mas repensarem um espectro de questões que perpassam os procedimentos de ensino, as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, as condições criadas para aprendizagem e os objetivos da educação promovida pelas escolas (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004).

Dessa forma, as escolas e suas coordenações pedagógicas devem realizar revisão curricular para e atualizar seus Projetos Políticos Pedagógicos, criando mecanismos e princípios básicos para a implementação das DCN-ERER, para a ampliação do direito de todos os estudantes à educação e do reconhecimento e valorização de outras histórias e culturas que constituem a sociedade brasileira. Com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, as instituições devem desenvolver junto aos seus profissionais e estudantes, conteúdos, competências, atitudes e valores orientados pelo Parecer 003/2004 e pela Resolução 01/2004, reforça o PNI-ERER.

## **Considerações Finais**

O presente artigo pretendeu reconstruir o percurso histórico de construção dos três principais marcos normativos nacionais que organizam a educação das relações étnico-raciais, no início do século XXI.

Evidenciou-se que a tessitura desse processo pode ser compreendida como a interação tensa e permanente entre os poderes constituídos na estrutura do Estado Brasileiro e a produção epistemológica e política, o ativismo social e institucional e a resistência cultural transgeracional dos movimentos sociais negros. Longe de emergirem como um ato de bondade ou uma consequência natural das estruturas jurídicas assentadas como hegemônicas na sociedade brasileira, o alto custo social e político da produção dos três instrumentos normativos que analisamos neste artigo foi integralmente pago pelo trabalho intelectual, político, social e cultural de homens e mulheres negras que – a despeito das inúmeras estratégias de genocídio a que são cotidianamente submetidos nesta sociedade – persistem na luta pelo reconhecimento de sua existência, de seus direitos e de sua humanidade.

É importante sublinhar que ao persistirem nessa luta, os homens e mulheres negros do Brasil também assumem persistir na construção coletiva de uma sociedade multiétnica democrática e plural, projeto de sociedade que é de todos e não apenas de seu grupo racial. Com isso, também afirmarmos que a luta das pessoas negras pelo enfrentamento e superação do racismo é um componente central da luta da sociedade brasileira por aprofundar a qualidade de sua democracia e de suas instituições políticas.

Compreendemos que tais avanços normativos-legais, por si mesmos, não garantem a resolução dos graves problemas do mundo das práticas educativas e da gestão escolar. No entanto, constituem (ou deveriam constituir) importante referencial para governos municipais e estaduais - efetivos gestores da maior parte das matrículas de educação básica - na implementação de programas, projetos e ações orientadas para produzir a igualdade/equidade educacional entre os grupos raciais que compõem a nossa sociedade. Nesse sentido, os estudos sobre implementação, a partir dos referenciais que aqui tratamos, possuem alta relevância. Como disse Faria (2012, p.7), “as políticas educacionais são objetos de pesquisa importantes pois carregam em si o potencial de combate à desigualdade e superação de muitas defasagens que a escola e o ensino público carregam”.

## Referências

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. História do Movimento Negro no Brasil: constituição de um acervo de entrevistas de história oral. *Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros*. Universidade Federal do Maranhão, 2004.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo, Pólen, 2019.

ALVES, Luciana. *Ser branco: no corpo e para além dele*. São Paulo, Hucitec, 2012.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine e PORTELLA, Tania (orgs). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portal da Legislação – governo federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 jun, 2021

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Portal da Legislação – governo federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003*. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Portal da Legislação – governo federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm). Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. Brasília: *Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Fundamental*, 1998.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003*. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. *A tramitação da lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso*

Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Tese de Doutorado. Minas Gerais. PUC-MG. Belo Horizonte, 2020.

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista"*. Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), v.15, n.14-15, p. 231-239, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro. 2001: 83-96.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, jul. 2001.

IBGE. *Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil*. Biblioteca IBGE, 2020.

Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf).

IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>. Acesso em 19 jul. 2021.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro, Cobogó, 2020.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Cotas. In: *Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal*. Brasília, 2010.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Ideologia da Supremacia Racial Branca: processos de colonização e descolonização. *Revista Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v.25, p. 23-32, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zc53Ss57j7JBfV5QRYP9jCd/?lang=en>. Acesso em 05 jul. 2020

RODRIGUES, J. M. C.; RODRIGUES, S. C.; TAVARES, A. da S. Ambiente escolar: Lutas e desafios no processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022013, 2022. DOI: 10.26843/ae.v15i00.1171. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1171>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Aleksandro do Nascimento. Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico. *Revista Parlamento E Sociedade*, 10 (18), p. 95-116, 2022. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/232>.

SANTOS, Aleksandro do Nascimento et al. *Where is Anti-racist Education in the Political-Pedagogical Project of São Paulo's Elementary Schools?*. Onde mora a Educação Antirracista no Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo?. *Concilium*, 23(2), 697-711, 2023; Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CLM-781-23A42>.

SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de SantAnna. OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *A Cor ou Raça nas Estatísticas Educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. n. 41 (2016): Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3880>. Acesso em 22 jun. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. Entrevista concedida à Fundação Cultural Palmares em 11 de janeiro de 2012. Disponível em <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/a-lei-ndeg-10-639-na-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>. Acesso em 06 jul.2020.





**CÂMARA MUNICIPAL DE  
SÃO PAULO**

## Vereadores da 18ª Legislatura

Adilson Amadeu (UNIÃO)  
Alessandro Guedes (PT)  
André Santos (Republicanos)  
Arselino Tatto (PT)  
Atilio Francisco (Republicanos)  
Aurélio Nomura (PSD)  
Bombeiro Major Palumbo (PP)  
Carlos Bezerra Jr. (PSD)  
Celso Giannazi (PSOL)  
Coronel Salles (PSD)  
Cris Monteiro (NOVO)  
Danilo do Posto de Saúde (Podemos)  
Dr. Adriano Santos (PT)  
Dr. Milton Ferreira (Podemos)  
Dr. Nunes Peixeiro (MDB)  
Dra. Sandra Tadeu (PL)  
Edir Sales (PSD)  
Elaine do Quilombo Periférico (PSOL)  
Eli Corrêa (UNIÃO)  
Eliseu Gabriel (PSB)  
Ely Teruel (MDB)  
Fabio Riva (MDB)  
Fernando Holiday (PL)  
George Hato (MDB)  
Gilberto Nascimento Jr. (PL)  
Gilson Barreto (MDB)  
Hélio Rodrigues (PT)  
Isac Félix (PL)  
Jair Tatto (PT)  
Janaína Lima (PP)  
João Ananias (PT)  
João Jorge (MDB)  
Jussara Basso (PSB)  
Luana Alves (PSOL)  
Luna Zarattini (PT)  
Manoel Del Rio (PT)  
Marcelo Messias (MDB)  
Marlon Luz (MDB)  
Milton Leite (UNIÃO)  
Paulo Frange (MDB)  
Professor Toninho Vespoli (PSOL)  
Ricardo Teixeira (UNIÃO)  
Rinaldi Digilio (UNIÃO)  
Roberto Tripoli (PV)  
Rodrigo Goulart (PSD)  
Rubinho Nunes (UNIÃO)  
Rute Costa (PL)  
Sandra Santana (MDB)  
Sansão Pereira (Republicanos)  
Senival Moura (PT)  
Sidney Cruz (MDB)  
Sílvia da Bancada Feminista (PSOL)  
Sonaira Fernandes (PL)  
Thammy Miranda (PSD)  
Xexéu Tripoli (União Brasil)



CÂMARA MUNICIPAL DE  
**SÃO PAULO**