

Diálogos necessários sobre POLÍTICA EDUCACIONAL



EDITE MARIA SUDBRACK
JAQUELINE MOLL
ESTÉFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS
CHANAUANA DE AZEVEDO CANCI

Organizadoras

ARCO
EDITORES

Diálogos necessários sobre POLÍTICA EDUCACIONAL



EDITE MARIA SUDBRACK
JAQUELINE MOLL
ESTÉFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS
CHANAUANA DE AZEVEDO CANCI

Organizadoras

ARCO
EDITORES ● ● ●

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof^a. Dr^a. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof^a. Dr^a. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof^a. Dr^a. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof^a. Dr^a. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof^a. Dr^a. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof^a DR^a. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof^a. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof^a Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos necessários sobre política educacional
[livro eletrônico] / organizadoras Edite
Maria Sudbrack...[et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2022.
PDF.

Vários autores.

Outros organizadoras: Jaqueline Moll, Estéfani
Barbosa de Oliveira Medeiros, Chanauana de Azevedo
Canci.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-075-8

1. Educação 2. Política educacional - Brasil
I. Sudbrack, Edite Maria. II. Moll, Jaqueline.
III. Medeiros, Estéfani Barbosa de Oliveira.
IV. Canci, Chanauana de Azevedo. V. Título.

22-138923

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Política educacional : Educação 371

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-075-8

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

“Precisamos de um novo contrato social para a educação, que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro”.

(UNESCO, 2022)

Neste tempo de tantos desafios para o mundo, e em especial para a sociedade brasileira, a Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen/RS, apresenta um conjunto de estudos, organizados nestes *Diálogos necessários sobre política educacional*, com o objetivo de contribuir para o debate em torno de diferentes questões e facetas dos desafios da educação em nosso país.

Fruto do trabalho permanente de pesquisa de professores e pós-graduandos, os artigos que compõe este livro, reafirmam o direito à educação, refletindo acerca de temáticas que convergem para a compreensão da realidade educacional brasileira, tendo como princípio o disposto no artigo 205, da Constituição Federal, de que *a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e 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.*

Com base em referências históricas e no ordenamento legal, tributários das lutas pela construção e fortalecimento de uma sociedade democrática, os estudos apresentados estão organizados em três seções que abordam (1) o direito à educação, (2) o ensino médio e as reformas educacionais e, (3) a gestão e a avaliação da educação, em sintonia com a compreensão acerca do direito à educação, de Carlos Roberto Jamil Cury, professor emérito da UFMG e importante referência no campo das políticas educacionais:

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada (2014, p. 484).

Neste sentido, os textos, em seu conjunto, sintonizam-se com os desafios ainda presentes na sociedade brasileira para que se possa universalizar, com qualidade, o caminho formativo, garantido pela escola de educação básica e pela educação superior, tendo como horizonte o pleno desenvolvimento humano, para a construção de uma sociedade justa e promotora da possibilidade de vivermos juntos, em uma cultura de paz.

Em consonância com a configuração da linha de pesquisa os textos abordam as relações entre Estado, sociedade e políticas educacionais, levando em conta o contexto da globalização e do neoliberalismo hegemônicos, sem perder de vista as especificidades da realidade brasileira e as lutas para garantia da educação como bem público, considerando as tensões estabelecidas entre a busca pela eficiência e o compromisso com a justiça social.

Na primeira seção apresentam-se estudos que tem como pressupostos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1922 e experiências escolares atuais, com o compromisso de uma formação humana integral, o debate de cotas raciais nas universidades, a *Therapeutic Jurisprudence* e a cultura de paz, bem como importantes reflexões sobre educação prisional, temática muito silenciada no sistema educacional brasileiro.

Na segunda seção apresenta-se valioso debate sobre os caminhos das políticas públicas educacionais no Brasil, na perspectiva ou não de suas mudanças, bem como reflexões em torno da BNCC do ensino médio e a formação de professores para esta etapa da educação básica.

Na terceira seção apresentam-se estudos acerca da gestão escolar, da autonomia dos sistemas de ensino tendo em vista as avaliações de larga escala e da formação de professores, considerando o contexto de internacionalização.

Tratam-se, portanto, de contribuições, tanto para o campo geral das políticas educacionais, quanto para a compreensão de experiências e olhares sobre realidades específicas, que nos ajudam a compreender as complexidades e as urgências que compõe nosso espaço de trabalho e investigação.

Desejamos uma ótima e inspiradora leitura, nestes tempos de grandes lutas pela manutenção e realização do direito de todas e todos a educação de qualidade social, bem como da própria Democracia!

Porto Alegre e Frederico Westphalen (RS), novembro de 2022.

Edite Maria Sudbrack
Jaqueline Moll
(Organizadoras)

Prefácio

O livro “Diálogos necessários sobre política educacionais” vem contribuir para a análise de processos e discussão de questões na esfera das políticas educacionais revelando, claramente, a complexidade da ação política nos seus diferentes níveis contextuais e as múltiplas regulações e tensões que se evidenciam nas distintas arenas políticas. Numa época em que o quadro geopolítico mundial se transforma com repercussões para todos os contextos nacionais e locais e em que as agendas políticas têm vindo a alterar-se significativamente, os estudos no campo das políticas educacionais assumem especial centralidade. A edição deste livro, compilando diversos estudos, busca, por um lado, contemplar as demandas específicas da área científica visando, pois, contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico mas, também, por outro lado, se afigura como um material que estabelece diálogos e interconexões entre os membros da academia que se dedicam ao estudo das políticas educacionais. Espera-se, ainda, que o livro possa apoiar e despoletar outros estudos congêneres favorecendo a reflexão sobre problemáticas que atravessam as organizações educativas e se centram, em especial, nos discursos e ações dos atores que interagem nesses espaços, contribuindo para que a investigação esteja cada vez mais comprometida com a almejada transformação das realidades educacionais.

Os textos inseridos no livro apreendem de algum modo as distintas matrizes normativas e as paisagens cognitivas recriadas a partir delas revelando e desocultando diversas facetas do fenómeno político educacional desde as abordagens mais amplas até aos processos micropolíticos. Há, pois, interesse heurístico em compreender estes processos políticos revestidos de grande complexidade, uma vez que analisando as peças isoladas de forma contextualizada

e interpretadas as suas interconexões poder-se-á entender como determinados problemas são legitimados e de como certas representações ou imagens cognitivas são assumidas pelos atores nos contextos reais. Tratando-se de um livro que reúne os contributos do programa Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões salienta-se a forte componente formativa e reflexiva que o caracteriza, sendo por isso uma obra assinalável por registar visões sobre a realidade estudada que dialogam entre si.

Na seção I, “Direito à Educação” reúnem-se artigos que têm como foco de análise questões em torno dos processos de democratização da educação, da igualdade e da justiça social. Desde as questões da formação integral e sua importância para a contextualização das aprendizagens e compreensão das diferentes realidades em que se ensina e aprende, passando por temáticas que colocam em discussão as fragilidades e obstáculos contextuais que impedem o acesso e sucesso educacionais para indivíduos de alguns grupos específicos, até aos estudos que colocam em análise de como se operacionalizam, ou não, as diretrizes apresentadas no plano do discurso de determinadas políticas públicas educacionais. Os textos que integram esta seção revelam o compromisso da ciência com a análise e transformação de contextos vulneráveis, em que as políticas educacionais e a sua operacionalização, na prática, podem fazer a diferença para o desenvolvimento de sociedades mais humanistas, inclusivas e justas. No capítulo I, “Educação para todos e todas: fortalecimento do manifesto na perspectiva de formação integral”, Gabrieli Schäffer e Claudinei Vicente Cassol discutem a importância da integralidade na educação onde ficam em evidência questões ligadas aos princípios da escola democrática, dando um contributo significativo para a compreensão do contexto sociocultural e sua relevância nos processos políticos. O capítulo II, “Educação integral e direito à educação: um

estudo político-pedagógico na escola do campo Bem Viver Caúna de Três de Maio/RS”, da autoria de Caroline Luisa Ludwig Führ e Jaqueline Moll, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação, problematiza a ação na prática a partir de um estudo numa realidade específica e revela o caráter emancipador da educação e o seu potencial transformador quando se assume o estudante como ator efetivo nos processos de aprendizagem em contextos reais. Com uma abordagem que parte do plano do discurso político-jurídico, Rochana Basso, Janaina Rossarolla Bando e Daniel Pulcherio Fensterseifer, no capítulo III, apresentam o artigo “Therapeutic Jurisprudence e cultura de paz: instrumentos jurídicos indutores da emancipação do indivíduo desde o âmbito escolar”, e que traz a debate a emergência da conexão entre o mundo jurídico e o educacional, percebendo-se que essa ligação poderá favorecer processos de mediação de conflito no ambiente escolar promovendo a dimensão humanista. Em seguida, no capítulo IV, o artigo “Política de cotas raciais: constitucionalidade, contemporaneidade e urgência de um debate estrutural para a sociedade brasileira”, da autoria de Chanauana de Azevedo Canci e Jaqueline Moll, apresenta a política brasileira de cotas raciais e a compreensão dos seus impactes na realidade educacional e social, percebendo-se que urge atuar no panorama prospetivo para perseguir, efetivamente, os objetivos das políticas de ações afirmativas. Os últimos capítulos desta seção debruçam-se sobre as políticas educacionais em contexto prisional. No capítulo V, Cristiane Araújo e Cesar Riboli apresentam o artigo “O encarceramento feminino e as políticas educacionais de assistência prisional” que problematiza a escolarização feminina no sistema prisional à luz de políticas públicas de assistência educacional previstas para os estabelecimentos prisionais, colocando em evidência a violação dos direitos da mulher no presídio. Já no capítulo VI, “Educação no sistema carcerário: importância e perspectivas para os presos de Frederico Westphalen/RS”, Sabine Knopf Casarin, Jean Mauro Menuzzi e Cesar Riboli,

revelam, a partir de um estudo realizado em um estabelecimento prisional específico, a importância da educação na ressocialização dos indivíduos privados de liberdade e identificam as muitas barreiras existentes nesses contextos que podem inviabilizar esses processos.

A seção II, com o título “Políticas Públicas e Reformas Educacionais” traz a debate, a partir dos trabalhos de vários/as investigadores/as, as (in)congruências no plano do discurso político-normativo, e entre este e o plano da prática no campo das políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio. No capítulo VII, o artigo de autoria de Elisabete do Carmo Dal Piva e Edite Maria Sudbrack intitulado “Políticas públicas educacionais – caminhos para a efetivação (ou não) das mudanças” convoca a reflexão em torno do(s) conceito (s) de política pública ligando esta questão com a institucionalização científica e as dificuldades no desenho de políticas que sejam capazes de impulsionar a transformação, em especial equilibrando o desenvolvimento econômico e a inclusão e justiça sociais. No capítulo VIII, o artigo “O contexto histórico do ensino médio: propósito da nova reforma e a formação continuada dos professores” de Laryssa Luana de Andrade e Arnaldo Nogaró, põe em debate a execução da “nova reforma”, as alterações do currículo escolar e as recentes políticas e práticas de formação de professores para o Ensino Médio. O último artigo desta seção, no capítulo IX e com o título “Diálogos, por vezes, calorosos em torno da BNCC”, dos autores Claudionei Vicente Cassol e Sidinei Pithan da Silva, traz o olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular a partir do cruzamento e diálogos de vários contributos teóricos na perspectiva crítico-hermenêutica e refletem, entre outros aspectos, da combinação entre a gramática humanista e a gramática tecnicista presentes no discurso político-normativo do documento oficial.

A seção III "Avaliação e Gestão da Educação" integra o primeiro artigo, no capítulo X, intitulado "Gestão escolar e tempos incertos: como tratar dessa questão?" de Aline Ribeiro Santos e de Silvia Regina Canan e que convoca a reflexão acerca de processos de gestão escolar na educação básica e os seus principais desafios em tempos de grande incerteza, tendo como referencial a perspectiva humanista.

O artigo "Autonomia dos sistemas de ensino face a avaliação em larga escala: autonomia outorgada", no capítulo XI, das investigadoras Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros e Edite Maria Sudbrack, discute a autonomia dos sistemas de ensino, enquadrados por políticas de descentralização, tendo como referência as regulações de instrumentos e referenciais da avaliação em larga escala. E por fim, no capítulo XII, apresenta-se o artigo "Internacionalização e formação de professores: onde esses conceitos se encontram?" de Ieda Pertuzatti e de Silvia Regina Canan, com o foco nos processos de formação docente problematizando a falta de incentivos para a prática da internacionalização, nos cursos de licenciatura, entendidos como fulcrais para promover a compreensão de contextos mais abrangentes de pesquisa e de atuação docente e, ainda, para a ampliação da criticidade social, entre outros aspetos.

A obra aqui apresentada convoca pois múltiplos olhares e abordagens que nos instigam a refletir, a dialogar e a abrir caminhos para novas pesquisas. Esta é decerto a proposta que as organizadoras e os/as autores/as do livro nos fazem e a quem agradecemos publicamente.

Aveiro, novembro de 2022.

Dora Ramos Fonseca
(*Universidade de Aveiro, Portugal*)

Sumário

Apresentação.....4

Edite Maria Sudbrack

Jaqueline Moll

Prefácio.....8

Dora Ramos Fonseca

Seção I

Direito à educação

Capítulo I

Educação para todos e todas: fortalecimento do manifesto na perspectiva de formação integral.....17

Gabrieli Schäffer

Claudionei Vicente Cassol

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-1

Capítulo II

Educação integral e direito à educação: um estudo político-pedagógico na escola do campo Bem Viver Caúna de Três de Maio/RS.....37

Caroline Luisa Ludwig Führ

Jaqueline Moll

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-2

Capítulo III

***Therapeutic Jurisprudence* e cultura de paz: instrumentos jurídicos indutores da emancipação do indivíduo desde o âmbito escolar.....53**

Rochana Basso

Janaina Rossarolla Bando

Daniel Pulcherio Fensterseifer

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-3

Capítulo IV

Política de cotas raciais: constitucionalidade, contemporaneidade e urgência de um debate estrutural para a sociedade brasileira.....71

Chanauana de Azevedo Canci

Jaqueline Moll

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-4

Capítulo V

O encarceramento feminino e as políticas educacionais de assistência prisional.....92

Cristiane Araújo

Cesar Riboli

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-5

Capítulo VI

Educação no sistema carcerário: importância e perspectivas para os presos de Frederico Westphalen/RS.....109

Sabrine Knopf Casarin

Jean Mauro Menuzzi

Cesar Riboli

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-6

Seção II

Políticas públicas e reformas educacionais

Capítulo VII

Políticas públicas educacionais – caminhos para a efetivação (ou não) das mudanças.....130

Elisabete do Carmo Dal Piva

Edite Maria Sudbrack

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-7

Capítulo VIII

O contexto histórico do ensino médio: propósito da nova reforma e a formação continuada dos professores.....145

Laryssa Luana de Andrade

Arnaldo Nogaró

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-0

Capítulo IX

Diálogos, por vezes, calorosos em torno da BNCC.....165

Claudionei Vicente Cassol

Sidinei Pithan da Silva

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-9

Seção III

Avaliação e gestão da educação

Capítulo X

Gestão escolar e tempos incertos: como tratar dessa questão?.....188

Aline Ribeiro Santos

Silvia Regina Canan

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-A

Capítulo XI

Autonomia dos sistemas de ensino face a avaliação em larga escala: autonomia outorgada.....207

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Edite Maria Sudbrack

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-B

Capítulo XII

Internacionalização e formação de professores: onde esses conceitos se encontram?.....224

Ieda Pertuzatti

Silvia Regina Canan

DOI: 10.48209/978-65-5417-075-C

Sobre as Organizadoras.....248

Sobre os Autores.....249

Seção I

Direito à educação

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS: fortalecimento do manifesto na perspectiva de formação integral¹

Gabrieli Schäffer

Claudionei Vicente Cassol

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-1

Resumo: A educação é uma ferramenta potente para a construção do mundo mais justo socialmente, mais autônoma, política e economicamente, mais saudável humana e ecologicamente. Ao mesmo tempo em que tem condições de promover o progresso social, econômico e cultural, ensina a tolerância, a diversidade, a cooperação e a solidariedade. O ensino oferecido pela esfera pública, na atualidade, expressa insuficiências e parece comprometer a formação das juventudes, adolescentes e crianças. O direito inalienável à educação e fundamental à vida digna, exige um debate amplo, profundo e contínuo. A educação deve ser universalmente disponível e adequada em cada nível de ensino, da formação científica, humana e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo e despertar as potencialidades cidadãs de reflexão e ação para crescimento e transformação de si e dos contextos nos quais se encontra. A educação para todos e todas, convoca a desenvolver compromissos com a educação básica para enfrentar a amplitude e as complexidades das violências à dignidade humana que impedem os crescimentos e construções dos indivíduos e das sociedades. A partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, visualiza-se a importância da educação, tanto a nível formal quanto informal, porém, com sentido e formação integral.

¹ Partes deste texto estão publicados nos Anais dos Colóquios de Políticas e Gestão da Educação, n. 3, Sorocaba: UFSCar, 2022, p. 262-265, ISSN 2674-8630, como Resumo Expandido no Eixo 3 – Políticas, com o título *Educação para todos e todas: direito inalienável de aprender*.

Analisar os documentos a fim de compreender as contribuições para a melhoria da educação, é esforço que se desenvolve com metodologia bibliográfica em abordagem dialética e hermenêutica.

Palavras-chave: Educação. Declaração Mundial de Educação para Todos. Manifesto dos Pioneiros da Educação. Direito de aprender. Direto à vida.

Introdução

Compreendemos que a educação contribui para um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais puro, ao mesmo tempo que promove o progresso social, econômico e cultural, bem como a tolerância e a cooperação local, regional e internacional. Também, é fundamental para a elevação espiritual, individual, intelectual e atitudinal das pessoas. Por outro lado, parece que, em geral, a educação oferecida hoje está gravemente deficiente da compreensão mais ampliada de mundo e integral de pessoa. Esta crise exige diálogo, debate, reflexão e um trabalho que a torne mais relevante e opere na melhora de sua qualidade enquanto práxis: formação, reflexão, ação. No mesmo nível de necessidade, compreendemos que ela, a educação, deva ser universalmente disponível, adequada e essencial para qualificar os níveis superiores de ensino, da formação científica e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo, a emancipação e a ampla compreensão dos indivíduos.

A educação, tema central, também, do *Manifesto dos Pioneiros* (1984, p. 407), ao ser analisada, apresenta, o Brasil do início do século XX com uma realidade de má organização do ensino, estrutura e desenvolvimento arcaicos, antiquados e deficiente, expresso logo na introdução do documento ao denunciar que “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação” (sic). Em diálogo com a proposta de educação para todos e todas, do final do século, verifica-se que ainda precisa desenvolver

visão abrangente e compromisso com a educação básica e olhar mais amplamente para as gerações presentes e, em perspectiva, para as futuras a fim de enfrentar a amplitude e a complexidade dos desafios. (UNESCO, 1990).

Essas reflexões iniciais, também presentes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, despertam para a visão da importância da educação, tanto a nível formal quanto informal e, embora, são considerações realizadas no ano de 1990, debatem o que atualmente ainda é encontrado nos ambientes escolares. A identificação entre o *Manifesto dos Pioneiros* e os apontamentos da *Educação para todos* ressalta a histórica problemática educacional brasileira conduzida na lógica reprodutivista, como denunciam Bourdieu & Passeron, em *A reprodução* (1992), e Saviani, em *Escola e Democracia* (2012). Desse modo, esta reflexão tem o objetivo de pensar o documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e dialogar com outras fontes documentais e bibliográficas em abordagem dialética e hermenêutica, eleitas para esse debate, suscitada pela aproximação entre diferentes tradições de pensamento e contextos sócio históricos, mas com foco na educação de oferta ampla e de significativos resultados. A compreensão, de fundo, reflete a educação para todos e todas e as manifestações dos pioneiros da educação, como caminhos para uma vida com sabedoria, com autonomia, respeito, dignidade, equidade e justiça social. Esta amplitude assume, neste ensaio, o sentido de *biosofia*.

Para contextualizar a realidade educacional em análise neste debate, é importante resgatar a base do discurso da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), fonte central neste debate: o cenário de fins do século XX. Apresenta-se que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso à educação primária; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais são mulheres - são analfabetos e o analfabetismo funcional é um grande problema em todos os países industrializados e

em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, o que pode ser debitado na conta das novas habilidades e tecnologias, visto que as populações não têm acesso a livros, revistas e jornais e não conseguem perceber e se adaptar às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não completaram o ciclo básico e outros milhões, ao completar o ciclo básico não adquirem conhecimentos e habilidades básicas. Na década de 1980, esses problemas dificultaram o desenvolvimento da educação básica em vários países menos desenvolvidos com o corte de despesas das escolas públicas.

1 Coletividade participativa para aprofundamento do debate sobre a educação básica: cidadania e política pública

Os pré-requisitos para o desenvolvimento da qualidade, da equidade e da eficácia do aprendizado que a educação pode proporcionar, são estabelecidos na primeira infância. A atenção básica, o desenvolvimento da primeira infância e as atividades educativas são necessárias para alcançar os objetivos das propostas educacionais. Essa perspectiva, há muito conhecida e objeto de retórica em amplos meios, deve corresponder às reais necessidades, interesses e problemas dos integrantes do processo de aprendizagem, da construção do conhecimento e das instâncias de definição das políticas públicas. A relevância do currículo pode ser aprimorada pela vinculação de alfabetização, habilidades matemáticas, linguagens e conceitos de ciências aos interesses dos/das estudantes e suas experiências iniciais. Embora muitas necessidades variem amplamente entre e dentro dos países, de modo que grande parte do currículo deve ser sensível às condições locais, também existem plurais necessidades gerais e interesses comuns que devem ser considerados no planejamento educacional e nas discussões de ensino.

Refletir sobre essas colocações e ponderar as análises desenvolvidas por Barcelos e Moll (2021), repercute a relevância do pensar, do criar e do dispor de políticas públicas que avalizem direitos sociais e, designadamente, o direito à educação estabelecidos a partir da participação popular e vivenciadas com autonomia nas escolas públicas. São indispensáveis e, já tardiamente urgentes, medidas amplas de debate e enfrentamento cidadão dos problemas da educação, especialmente aqueles levantados pelos pioneiros da educação, ainda no limiar do século XX e verificáveis até a atualidade, sem grandes alterações, como a democratização do acesso, a efetivação da permanência e a realidade do aprendizado. São horizontes que carecerão compor o cenário do próximo período democrático que não pode ser aguardado, mas construído. Aí reside a cidadania, porque é práxis e a ciência porque é conhecimento contextualizado que atua na direção da qualificação social.

Na proposta do documento da educação para todos e todas, ao compreender a realidade que envolve, de longa data, o Brasil, entende-se ser importante promover o ensino fundamental eficaz que significa oferecer educação com o todos os recursos (humanos, organizacionais e financeiros) para o acesso, a permanência e o desempenho escolar com idealidade. As considerações de relevância, qualidade e justiça não substituem a eficácia, mas representam condições específicas que devem ser alcançadas. De fato, em alguns projetos, a eficácia requer recursos crescentes, em vez de decrescentes. No entanto, se os recursos existentes puderem ser usados por mais estudantes ou se os mesmos objetivos de aprendizagem puderem ser alcançados a um custo menor, a educação básica tem condições de contribuir para a sociedade brasileira alcançar as metas de acesso e desempenho para todos os diferentes grupos (UNESCO, 1990) e consolidar o Plano Nacional de Educação. Muito certamente, não nesta década, mas como factibilidade para os novos tempos que se desenham.

Compreende-se, a partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que a qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas por meio do uso cuidadoso da tecnologia educacional. Na ausência de uso generalizado, amplo, das tecnologias, sua introdução exigirá seleção e/ou desenvolvimento das tecnologias apropriadas, aquisição de equipamentos e sistemas operacionais necessários, seleção e treinamento de professores e professoras e outros profissionais da educação que possam dinamizar os usos e potencializar os aprendizados. A definição de tecnologia apropriada varia com as características de cada sociedade e pode mudar rapidamente à medida que as novidades (rádio e televisão educacionais, computadores e diversos auxílios audiovisuais para o ensino) se tornam mais baratas e mais adaptáveis a diferentes ambientes e situações de aprendizagem. O uso de tecnologia, na contemporaneidade, também permite melhorar a gestão da educação básica. Cada país deve reavaliar periodicamente suas capacidades tecnológicas e potências em relação às suas necessidades e aos recursos educacionais básicos.

Entende-se que os/as próprios/as estudantes são os atores e as atrizes protagonistas que precisam ser mobilizados/as. As necessidades educativas e a participação em atividades e análises das problemáticas que os/as envolvem devem ser ativamente estimuladas. Os/as estudantes em potencial precisam ver os benefícios da educação na direção de superar as limitações que decorrem das políticas impostas e malsucedidas e dos problemas enfrentados tanto na construção e desenvolvimento dos processos cognitivos, da ciência e da intelectualidade, quanto no âmbito das vivências e experiências do cotidiano. Seja por não receber o justo pelo trabalho ou diante da forçada redução do tempo com atividades comunitárias, familiares e de lazer. Por algumas razões inerentes à cultura, nesse mesmo rol, as mulheres têm sido persuadidas a desistir das vantagens da educação básica, assim como os indivíduos das classes sociais

empobrecidas. Essas barreiras à participação podem ser superadas por meio de incentivos e programas específicos que permitam aos/às estudantes, suas famílias e à comunidade pensar, realizar e aprender com atividades produtivas e, especialmente, que sejam compreendidos como constituintes ou coadjuvantes na formação de um ser integral para a dimensão pessoal e coletiva e para a ciência e a humanidade.

Além disso, os/as estudantes,

[...] tendem a obter maior proveito da educação quando são parte integrante do processo educativo, ao invés de serem considerados como simples “insumos” ou “beneficiários”. A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais [...] para a educação (UNESCO, 1990, p. 13-14).

A reflexão dessas considerações constantes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* incorpora o papel de destaque dos/as professores/as e demais profissionais da educação na oferta de ensino básico com qualidade social, científica, intelectual e humana. Esse direito deve ser reconhecido e desenvolvido de forma a otimizar sua contribuição para parcelas crescentes da população, o que significa tomar medidas para garantir o respeito aos direitos da vida, da existência, da realização, da dignidade humana e direitos de associação, cooperação e à liberdade de trabalho. A educação, desse modo, caminha para a cidadania e compromisso com as condições e *status* de trabalho e salário dos indivíduos, especialmente no que diz respeito a contratação, formação inicial, treinamento no trabalho, remuneração e possibilidades de profissionalização de professores/professoras, desenvolvimento de formações para todos os níveis, além de permitir que os/as funcionários/funcionárias cumpram plenamente suas aspirações e, satisfatoriamente, suas responsabilidades sociais e morais. Essa *práxis*, em desenvolvimento no conjunto docente, torna-se educativa para o coletivo de estudantes, de modo que pensar a huma-

nidade nos/nas docentes abre o horizonte do debate para a efetivação desses direitos a todos e todas.

Segundo Morin (2015) os/as professores/as têm a necessidade de ser instigados – o que, de certo modo, constitui sua formação – a concretizar a ação de aprender a aprender e levar essa atitude para a sala de aula na qual todos e todas que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem aprendem entre si, como ensina Paulo Freire. De tal maneira, a aprendizagem passa a ser significativa, propicia a estudantes a possibilidade de participar do processo de ensino e aprendizagem, tornando esse momento significativo e atrativo e instituem a cultura da construção do conhecimento como momento protagonista, de autonomia e emancipação.

Em parceria com funcionários/funcionárias da escola e agentes comunitários, as bibliotecas devem ser um elo importante no processo de fornecer oportunidades educacionais de recursos para todos os/as estudantes- da infância à idade adulta, em ambientes escolares e não escolares. Portanto, é necessário considerar a biblioteca como um recurso valioso (UNESCO, 1990). Nesta proposta, Azevedo et. al. (2010, p. 62), em sintonia com o manifesto dos pioneiros da educação, alerta que “Cada escola, seja qual for seu grau, dos jardins às universidades, deve [...] reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas”. Não há um único ambiente para a construção do saber; o que ressalta-se, como caminhos para a construção de uma educação integral, é o uso como instrumentos educacionais de ampla envergadura, de “elementos materiais e espirituais da coletividade” que despertem e desenvolvam “o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação” (AZEVEDO et. al., 2010, p. 62).

Durante todos as atividades e momentos dinamizados no ambiente educacional público e plural, o objetivo precisa ir além da formação científica. Morin nos faz pensar e demonstra a importância de ensinar os/as estudantes a viver. Embora, com grande carga ética, essa determinação, preocupa-se com a educação integral e com a educação para todos e todas, pois compreende que

Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano. Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver [...]. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano (MORIN, 2015, p. 15-16).

A formação integral dos/as estudantes compreende muito além das técnicas para exercer uma profissão emergencial ou uma instrumentalização para a eficiência de uma atividade econômica. Garantir o pleno desenvolvimento, com uma formação cidadã que amplie as concepções sobre o viver e oportunizar os/as estudantes a pensar em suas vidas, em suas existências, com uma visão abrangente, considerando os aspectos necessários para a conquista da dignidade, é preocupação tanto dos pioneiros do início do século XX quando da educação para todos dos fins do mesmo século.

2 Capacidades e potencialidades nacionais: autonomia científica, intelectual e sócio cultural

A Declaração Mundial de Educação para Todos promove apoio internacional a ser fornecido mediante solicitação a países que desejam desenvolver a capacidade nacional necessária para planejar e administrar programas e serviços de educação básica. No entanto, cada país em particular tem a responsabilidade primária de projetar e gerenciar programas para atender as necessidades de aprendizagem de toda a população. A cooperação internacional também pode se traduzir em capacitação e desenvolvimento institucional para coleta,

análise e pesquisa de dados, inovações tecnológicas e de métodos educacionais. Sistemas de computador e outros métodos modernos de gestão também podem ser utilizados para fomentar a formação, aprimorar a gestão e dinamizar as metodologias de apropriação do conhecimento e exercício da cidadania para reivindicar, sugerir e participar das diversas instâncias da governança pública.

Desenvolver a formação integral é primordial para que cada indivíduo adquira capacidades e potencialidades particulares e de espírito coletivo para ampliar, fora da escola, o aprendizado sócio-político e científico-cultural nos espaços públicos e nas esferas de poder do Estado. Estas capacidades são ainda mais necessárias para apoiar a melhoria da qualidade do ensino primário e a introdução de programas inovadores além do espaço escolar. Parece ser esse o sentido de formação que Azevedo et. al. (2010, p. 90), defendem ao indicar que

a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições.

Desde a educação proposta pelos pioneiros até esta que o documento da educação para todos, apresenta, o reforço à cooperação, à democracia, aos espaços republicanos, é intensa e reivindica cidadania. Dessa necessidade decorre a formação integral pois incorpora a dimensão da ciência, do conhecimento, da intelectualidade, da política, da comunicação e das experiências, para vida com sabedoria, esplendor da consolidação da emancipação.

Além do apoio direto a países e instituições, a cooperação internacional pode ser efetivamente utilizada em atividades conjuntas realizadas por entidades internacionais, regionais e locais, com intercâmbio de programas de pesquisa, de treinamento e de informação. Os investimentos para o fortalecimento da autonomia científica e econômica das nações precisa considerar os passos já

dados e, deste mesmo modo, pode-se aprender com a *declaração de educação para todos* que a autonomia de cada país, é construção própria, possibilidade de experiências e maturidade que se dá com a participação popular. Os projetos precisam ter continuidade, ser pensados a curto, médio e longo prazos e os investimentos dirigidos *para as e pelas* instâncias sociais.

Com a educação não pode ser diferente. As atividades de treinamento e informação devem se basear nas instituições e programas existentes e apoiar, melhorar e fortalecer, apropriadamente, de modo a não facilitar a criação de novas estruturas sem obter resultados, analisá-los e reconstruir metas, metodologias e perspectivas. Apoios dessa magnitude são, particularmente, valiosos no contexto da cooperação técnica e científica entre países em desenvolvimento, onde as circunstâncias e os recursos disponíveis para tratar tais questões são, muitas vezes, semelhantes (UNESCO, 1990).

Como salientado, na *Declaração Mundial de Educação para Todos* é necessária mais assistência financeira para que os países menos desenvolvidos — ou mais empobrecidos — possam implementar seus próprios planos de ação com uma abordagem de educação para todos/todas mais ampla e efetiva. Parcerias genuínas, caracterizadas por colaboração e compromisso compartilhado de longo prazo, permitirão melhores resultados e estabelecerão as bases para um aumento substancial do financiamento global para a educação. Mas não somente aguardar investimentos externos. A sociedade, com lucidez política e científica, pode estabelecer compromissos para a criação de fundos e reservas que assegurem investimentos constantes na educação e ampliem a oferta, a qualidade do ensino em todos os níveis, o acesso, a permanência e os resultados do maior coletivo possível de brasileiros e brasileiras.

A pedido dos governos, os organismos e as agências devem concentrar seus apoios nas ações prioritárias, especialmente em nível nacional, estabeleci-

das democraticamente pela sociedade, como em planos de ação multissetorial de âmbito nacional ou estadual. Grande número de países considerados em desenvolvimento, carecem de assistência técnica e financeira para a realização de pesquisas que lhes permita conhecer as realidades e propor políticas públicas. A insuficiência de recursos financeiros inviabiliza a coleta e análise de dados, especialmente na organização de consultas nacionais macro dimensionadas. A manutenção de políticas de levantamento de dados em torno da educação, também é fator de preocupação porque mascara realidades sócio econômicas e enevoa definições específicas para as localidades, para os grupos, para as necessidades particulares das diversidades que compõe a sociedade brasileira. Os esforços nacionais e de cooperação entre países podem favorecer para alcançar níveis satisfatórios de qualidade e relevância na educação básica. As experiências de famílias, de comunidades locais e de ONGs envolvidas nas melhorias dos processos e comprometidas com a relevância e qualidade da educação podem ser efetivamente compartilhadas entre os países (UNESCO, 1990), entre instâncias e esferas de poder e ser incorporadas como práticas constantes que se consolidam pela persistência e demanda cidadã.

Nesse viés, Morin (2015) abre diálogo sobre a crise educacional que a sociedade atual enfrenta, dividida em educação científica e educação cultural. Desta forma, tanto nas escolas como nas universidades, paira a consciência de que a educação cultural está ameaçada, pois cada vez mais se pensa apenas na educação científica, que ensina as técnicas e os meios de trabalho. A educação cultural, essa que a presente reflexão compreende como educação de formação integral é marginalizada juntamente com consideráveis parcelas da população brasileira porque não acessa a escola ou porque nela não tem sucesso. Aqui é preciso compreender a distinção que Morin faz entre educação científica e educação cultural e, também, o sentido das suas colocações. Não há, em Morin, a

pretensão de desqualificar a cientificidade. Contudo, sua crítica se assenta no reducionismo que a perspectiva científica assume diante da tendência tecnicista de limitar a ciência a instrumentalizações que, a médio e longo prazo, almejam apressar o ensino para ajusta-lo à lógica do mercado.

Garantir a educação básica universal nos países mais pobres implica o apoio das agências internacionais de financiamento, considerando a negociação caso a caso para fornecer apoio de longo prazo com potencial para ajudar as nações a alcançar a educação primária universal. Nesse âmbito, o Plano Nacional de Educação que já se desenvolve com essas intencionalidades, dialoga com as pretensões da escola nova, manifesta pelos pioneiros, à medida que compreendem que “Nenhum país avança e nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática, sem uma escola cidadã de qualidade que inclua todos [e todas], sem discriminação ou formas de preconceitos que agridem o propósito de desenvolvimento humano integral” (AZEVEDO et. al., 2010, p. 103).

Os auxílios para encontrar maneiras eficazes para efetividade dos programas de educação básica devem considerar as possibilidades de reestruturação do sistema fiscal, da redistribuição das riquezas e repactuação do Estado contemporâneo, no sentido de rearticular os investimentos e os compromissos com a captação de recursos duradouro para a área educacional (UNESCO, 1990). Compreende-se que tudo o que está visível e avaliado como uma crise na educação é reflexão do campo econômico, social, cultural e político. São crises interdependentes e para solucioná-las parece necessário um esforço coletivo entre os cidadãos e cidadãs de cada uma das nações afetadas e entre as nações, em atitude de solidariedade. Essas repercussões são sentidas em sala de aula, também, e formam um campo de análise rico para a formação integral dos indivíduos na dimensão política e econômica. A partir dessas realidades, os/as estudantes podem ser provocados a dialogar e pensar sobre elas, o que pode de-

sencadear crescimento do pensamento crítico (MORIN, 2015), a emancipação e o espírito de cidadania.

Segundo a *Declaração Mundial de Educação para Todos* para auxiliar no desenvolvimento e ampliação do acesso à educação, parece ser interessante pensar em programas projetados para atender às necessidades básicas de aprendizagem de grupos carentes, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros e parceiras podem compartilhar suas experiências e conhecimentos na concepção e implementação de medidas e atividades inovadoras e concentrar seus financiamentos da educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, agricultores pobres, pessoas com deficiência, minorias), resultando em melhorias significativas nas oportunidades de aprendizagem e condições.

Os programas implementados por organizações como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo (UNRWA), na perspectiva da *Declaração Mundial de Educação para todos*, precisam ser mais longos, substantivos e segurados para alcançar essa reconhecida responsabilidade internacional. Se os países que acolhem refugiados precisam de assistência técnica e financeira internacional para atender às necessidades básicas dos refugiados — incluindo o aprendizado — a comunidade internacional pode reduzir esse fardo fortalecendo a cooperação ou o que, na perspectiva desta reflexão, por iluminação e Paulo Freire (2021), pode ser compreendido como solidariedade. Isso também se estende aos esforços para garantir que as pessoas que vivem em territórios ocupados deslocados pela guerra ou outros desastres tenham acesso a programas de educação básica e mantenham sua identidade cultural. (UNESCO, 1990).

O documento da UNESCO para a educação, em 1990, pensa a implementação de vários programas de educação básica em países com altas taxas de analfabetismo e grandes populações sem instrução. Visualiza a necessária assistência para reduzir com profundidade o grande número de adultos analfabetos no mundo através da promoção da capacitação em pesquisa com planejamento e experimentação em pequena escala. Como ensina o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, com o que também parece concordar Morin, é preciso um pensar contextualizado, amplo, globalizado, ombreado com ações locais, específicas, que impactem positivamente grupos, indivíduos e populações vulneráveis. O sucesso das atividades de educação para todos e para todas depende fundamentalmente da capacidade de cada país de projetar e implementar programas que reflitam as circunstâncias nacionais. Isso exigirá uma base de conhecimento sólida, impulsionada pelos resultados de pesquisas, de lições aprendidas com as experiências, de potencial inovador e da disponibilidade de planejar ações educacionais sistêmicas.

Portanto, é importante considerar que a “educação ofereça instrumentos para viver em sociedade (ler, escrever, calcular)” que não estejam fragmentados, separados, distantes de “uma cultura geral” que envolva as ciências da natureza, as ciências humanas, a literatura e as artes e assuma a preparação para fornecer uma “educação profissional” com condições de cuidar da necessidade primordial do viver” (MORIN, 2015, p. 23).

Para garantir o desenvolvimento integral dos/as estudantes, considerando todas as questões que envolvem os seus viveres, considera-se que “a Filosofia deveria deixar de ser considerada como disciplina para se tornar motor e guia do ato de ensinar a viver” (MORIN, 2015, p. 39). Ao considerar a educação integral dos/as estudantes baseando-se no estudo realizado por Barcelos e Moll em 2021, compreende-se que ela implica a extensão da experiência formativa

e o acréscimo do dialógico democrático e profundo com os mais variados campos de conhecimento e a ampliação do tempo escolar passa a ser uma condição de sua concretização e não sua característica definidora.

3 Comunidade instituinte e compromisso: a necessidade de fóruns permanentes

A década de 1990, segundo a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, propôs utilizar plenamente os atuais canais de comunicação e fóruns consultivos entre as diversas partes envolvidas no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, a fim de manter e ampliar consensos internacionais acerca do viver, da sabedoria de vida, da dignidade e equidade e da emancipação humana. Alguns canais e fóruns, como a Conferência Internacional de Educação operam em escala global, enquanto outros se concentram em regiões específicas e grupos de países ou de parceiros. Por recomendação da Unesco, as organizações devem, sempre que possível, coordenar consultas e compartilhar resultados. O crescimento, a equidade, a justiça social e efetivação da educação para todos e todas como a concretização de uma vida digna não pode ser ação individualizada de grupos de nações. A união que Marx propôs entre todas as nações, ainda que sob o viés político e econômico e que Kant propôs ao conceituar cidadania universal, assumem, nesta tematização, um sentido autêntico.

Além disso, o documento de educação para todos e todas, ressalta a necessidade de sustentar e desenvolver iniciativas inclusivas nas quais a comunidade internacional precisa tomar as medidas apropriadas para assegurar cooperação e, sempre que possível, usar os mecanismos existentes para: (i) continuar a promover a educação profissional e técnica básica; (ii) promover a troca de informações sobre o progresso no cumprimento das metas de educação básica estabelecidas individualmente em cada país e desenvolver estruturas organiza-

cionais e recursos necessários para que as iniciativas sejam bem-sucedidas; (iii) incentivar novos parceiros no esforço global; (iv) garantir que os participantes estejam plenamente conscientes da importância do forte apoio contínuo à educação básica.

Vislumbra-se, considerando a análise desenvolvida por Morin (2015), que para os/as estudantes, a dificuldade em encontrar na educação em oferta nos estabelecimentos educacionais os subsídios para vivenciar as situações de crise, prioriza a reflexão e a análise. Esse alerta dispara com a constatação de a educação, por condução neo e ultraliberal, está direcionada à formação de mão-de-obra de trabalhadores e trabalhadoras cegos para as necessárias reflexões e ações cidadãs, submissos/as ao mercado de trabalho. Nessa dimensão, compreende-se que a ética deve ser tematizada no campo da educação formal e informal, paralela ao ensino da ciência e da pesquisa (MORIN, 2015).

Ao considerar o debate realizado por Barcelos e Moll (2021, p. 895), no qual abordam o espaço escolar como o ambiente onde é desenvolvido e consolidado o processo de ensino e aprendizagem formais “a partir tanto das áreas de conhecimento consagradas pela ciência, quanto de experiências significativas no campo da cultura, das artes, dos esportes, das tecnologias, da ecologia, da saúde, entre outras [...]”, o saber direciona-se ao desenvolvimento da cidadania para conectar a vida.

Morin (2011, p. 18) considera importância compreender a educação como um caminho para exercer a cidadania e vê que essa atitude implica buscar alternativas que consigam desenvolver a ética e a moral nos/as estudantes. A formação estudantil baseada na consciência do que é ser humano e compreender que é um indivíduo, faz parte da sociedade e da espécie humana. Portanto, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvi-

mento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

Ainda de acordo com Morin (2015), ressalta-se a importância de pensar e considerar uma formação continuada para as pessoas adultas, investindo em uma educação que não deve ter fim, com condições de construir, cada vez mais, a criticidade e a capacidade de refletir acerca dos acontecimentos da vida, sobre a realidade pessoal e social, em busca de progressos significativos capazes de benefícios amplos para todos e todas.

Considerações finais: uma síntese para indicar a continuidade do debate

Ao considerar e analisar as circunstâncias que desencadearam a criação da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, apresenta-se um cenário que parece familiar pela sua reprodução na história e em muitos aspectos remete ao que é vivenciado nos dias atuais na realidade brasileira. Após três décadas da declaração, os avanços conquistados no campo educacional são singelos e demonstram as fragilidades que continuam sendo alvo de debates. As situações que se somam nos quesitos que, ao serem unidos, desencadeiam a desvalorização da educação, pois, os/as estudantes que chegam ao ambiente escolar trazem consigo as necessidades e fragilidades do seu viver. Ao adentrar esse ambiente, buscam acolhimento, compreensão e perspectivas de mudanças para o seu futuro. Partindo desse pressuposto, é indispensável que quem integra a organização do sistema e do ambiente educacional esteja disposto a mobilizar-se em prol do qualificar a vida de quem chega com expectativas positivas de encontrar o suporte que necessita.

Na compreensão de Barcelos e Moll (2021), percebe-se que o papel da escola se torna mais intenso, especialmente em sua tarefa de articulação inter-

setorial, e, com isso, reaparece a educação integral, sempre como condição necessária para o projeto de consolidação da soberania e da liberdade do Estado, cuja base principal é o cidadão que somente se constrói em processos educativos intensivos, qualificados, completos e de longo prazo, ou seja, duradouros.

Ao considerar as demandas e necessidades que os/as estudantes trazem ao ambiente escolar é imprescindível repensar a formação daqueles/as que os/as estão esperando, os/as acolhendo. Os/as educadores/as e funcionários/as trazem consigo muitas inquietações e parecem sentir-se desamparados/as para realizar a sua função com qualidade, em muitos casos. É imprescindível pensar a formação desses/as profissionais, de modo que consigam atender qualificadamente a demanda trazidas ao ambiente escolar.

Pensar a educação é algo constante, permanente. As concepções mudam de acordo com o período histórico em que se encontra a humanidade; as demandas podem ter uma estrutura em comum que permaneça com o passar do tempo, mas sempre haverá a necessidade de repensar o momento em que cada indivíduo se encontra, as necessidades que traz como desafios para a educação e o que é possível fazer para atender as expectativas.

Referências

AZEVEDO, Fernando de; et. al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARCELOS, Renata Gherard de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da solidariedade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITO À EDUCAÇÃO: um estudo político-pedagógico na escola do campo Bem Viver Caúna de Três de Maio/RS

Caroline Luisa Ludwig Führ

Jaqueline Moll

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-2

Resumo: Este artigo resultou na dissertação de mestrado em educação, cujo objetivo foi identificar elementos que caracterizassem uma escola voltada à construção de uma sociedade democrática. Analisamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, escola integral e do campo, situada em Três de Maio, Rio Grande do Sul, que com um projeto construído em parceria entre poder público e comunidade, exerce a educação integral como a indissociabilidade da vida, propondo a articulação de espaços e sujeitos. A pesquisa foi qualitativa, com revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo, com entrevistas envolvendo os segmentos da comunidade escolar, examinadas a partir da Análise Textual Discursiva. Evidenciamos a necessidade de uma escola de formação humana integral, pública, de qualidade, com respeito à diversidade e comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Formação humana integral. Educação integral. Direito à educação. Escola do campo.

Introdução

Este artigo evidencia um estudo político-pedagógico acerca da educação integral como garantia do direito à educação e da educação como direito, em uma escola do campo, pública municipal, a partir da premissa de que um ensino com base somente na transmissão de saberes é uma proposta que já não corresponde aos anseios e desafios deste século. Nosso objetivo foi identificar elementos que compõem um perfil de escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática, apontando para a necessidade de se repensar o exercício da democracia no ambiente escolar.

As propostas educacionais abordadas se colocam na perspectiva de uma ação de rebeldia pela reinvenção da escola, vivendo as mudanças na sociedade e em nosso entorno; o que implica na renovação do projeto de escola. São propostas contemporâneas de transformação, que buscam torná-la um espaço voltado à formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida, em que sua autonomia se constitui de forma aberta e democrática, colocando os estudantes no papel de sujeitos.

No caminho desta pesquisa e entre leituras sobre o tema, alguns exemplos de escolas de educação democrática e inclusiva chamaram a atenção, em razão de suas referências e aproximações. Destacamos a Escola Municipal Bem Viver Caúna, localizada em Três de Maio, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, locus deste estudo. A seguir, apresentaremos como se dá o entorno de uma perspectiva pedagógico-democrática, no âmbito de uma experiência em processo, que é a Escola Bem Viver Caúna, em que buscamos conhecer, estudar e compreender sobre as práticas que a diferem do modelo tradicional. Modelo este, que se demonstra possível e vem sendo construído a muitas mãos, impactando não somente na vida da escola, mas na realidade de seus alunos e de toda a comunidade.

Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e o procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso, em razão da intencionalidade em descrever as particularidades do *lócus* da pesquisa. Ainda, destacamos a realização de revisão de literatura associada à análise documental.

Buscamos demonstrar as percepções evidenciadas a partir da realização de entrevistas dialógicas com representantes da comunidade escolar, identificando suas relações com a instituição de ensino, e por meio da análise textual pelo método discursivo, elencamos as unidades de análise, categorias e novas compreensões sobre o tema de estudo.

Importa destacar que o estudo empírico realizado a partir de entrevistas não teve a pretensão de avaliar resultados da escola, tanto por ser um processo recente, como diante da impossibilidade de observações e acompanhamento da prática diária escolar em razão da pandemia de Covid-19. Nossa pretensão, portanto, esteve voltada à demonstração e valorização das ações governamentais e organização social que impulsionou o processo de criação e manutenção para o funcionamento da escola pública municipal de jornada ampliada e do campo em questão.

1 Lutas, enfrentamentos e um projeto na contramão do fechamento de escolas

Em 2017, a notícia do fechamento da única escola local, causou mais apreensão na comunidade de Caúna, interior do município de Três de Maio/RS, do que a previsão de inverno rigoroso que se aproximava. A partir disso, a comunidade entendeu que precisava se organizar e lutar pela permanência da escola, reivindicando, para as crianças da comunidade, o direito à educação.

Pensando em todas as questões que envolvem não só o fechamento da escola, mas a manutenção da vida da comunidade de Caúna, surgiu um movi-

mento, uma nova proposta de se fazer educação e escrever uma trajetória de enfrentamento ao modelo que se segue, não somente no estado do Rio Grande do Sul, mas em todo país, que é o de desmonte da educação pública, em especial aqui mencionamos o fechamento de escolas.

O primeiro passo na direção oposta se deu pelo poder público de Três de Maio/RS, que enviou um ofício ao Conselho Estadual de Educação, registrando o “[...] interesse no uso de toda a estrutura física construída e do espaço agrário da Escola Benno Meurer para instalar no mesmo lugar uma escola do campo de ensino fundamental sob a direção e controle da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte” (GABINETE DO PREFEITO/TM, OFÍCIO Nº 198, 2017, p. 1).

A partir daí vários encontros, reuniões e estudos foram coordenados pela equipe da Secretaria de Educação do município, contando com a participação e apoio de diversas entidades, bem como de moradores dos arredores da escola, pais, alunos e professores. O objetivo dessa união de esforços esteve voltado a encontrar um meio de evitar o fechamento da escola e, assim, manter a comunidade ativa no que diz respeito aos aspectos essenciais da vida no campo e a possibilidade de permanência.

É sabido que se tem usado como critério o número de alunos para a manutenção ou não das escolas do campo, com base nos arts. 31 a 36 da Lei 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, e atribui o dispositivo valor-aluno. No uso da palavra, a Secretária de Educação do município foi enfática ao afirmar os objetivos quanto à solicitação de cedência do espaço físico da Escola Benno Meurer: “[...] implantar uma escola do campo, com formação humana integral, beneficiando o aluno do campo e sendo opção para os alunos que residem na cidade, por que não fazer o caminho inverso? [...]” (SMECE/TM, ATA A, 2017, p. 77).

Na contramão do que a maioria dos governos faria, os gestores deixaram claro sua posição e assumiram o compromisso de construir um projeto ousado e democrático, que valorizou, em todos os aspectos, a educação do campo. O diálogo esteve voltado à preocupação com o modo de vida das famílias camponesas, considerando seus inúmeros saberes e formas de existir, abrindo espaço para que alunos da zona urbana também pudessem vivenciar e compartilhar desses conhecimentos.

Caldart (2002, p. 26), definiu esse processo como “[...] uma educação assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço, nem como política compensatória e muito menos como mercadoria”.

A elaboração do projeto se deu por várias mãos, e não foi considerado finalizado ou concluído, uma vez que sempre poderá ser reorganizado, repensado e reelaborado, tratando-se de um projeto em constante construção. A Escola Bem Viver Caúna tem como justificativa o crescente esvaziamento do espaço rural, estimulado pela transformação e automação da agricultura e pela desestruturação da agricultura familiar, diante da ausência de políticas públicas voltadas para esse fim.

Além de serem precários os serviços públicos e a infraestrutura ofertados aos habitantes das áreas rurais, são muitos os fatores que contribuem para o fluxo migratório campo-cidade. Acrescentemos ainda, o preconceito sofrido pela escola do campo, que por muito tempo foi vista como desprovida de qualidade na educação ofertada, como atrasada, de ensino fraco, como “a escola dos colonos”, criando um sentimento negativo em relação ao que é do campo e uma perspectiva do urbano como caminho para a melhoria de vida.

Diante desse contexto, é imperativa a necessidade de se repensar e reformular as finalidades e metodologias da educação do campo, unindo esforços no sentido da implementação de uma escola que prepare para a vida no campo e para além dela, através do diálogo curricular e da proposta pedagógica coerente a realidade da comunidade.

O projeto contempla a educação integral e propõe o ensino em jornada ampliada:

Conectada com o movimento que se vivencia no país, onde a educação integral é vista como um futuro a almejar, esta escola deverá estruturar-se de forma a fornecer ensino em tempo integral aos estudantes matriculados advindos da comunidade do entorno e contribuirá para que paulatinamente estudantes de escolas urbanas possam no contraturno vivenciar as possibilidades pedagógicas oferecidas por este espaço educacional diferenciado (PROJETO ESCOLA BEM VIVER CAÚNA, 2017, p. 6).

O projeto também contemplou considerações administrativas e pedagógicas, como a constituição da finalidade, da filosofia e do objetivo geral da escola. Em todos esses conceitos esteve presente a valorização dos saberes, do respeito à diversidade e à pluralidade, à natureza, à integração das gerações na construção de processos coletivos e integradores, da agroecologia e sustentabilidade, todos fundamentados na sua prática educativa diferenciada, baseada no referencial da educação do campo, na educação em tempo integral e no desenvolvimento integral do jovem cidadão.

Em sessão plenária, realizada em 4 de abril de 2018, o projeto foi colocado em apreciação e discussão, sendo aprovado por maioria, com 4 votos favoráveis e 3 contrários. A notícia da aprovação foi muito comemorada pela comunidade, que em regime de mutirão, apressou a organização e limpeza da escola, para que se iniciasse as aulas e, assim, um novo tempo, um novo capítulo para a história da comunidade, do município e também da educação.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna: este foi o nome escolhido para batizar a instituição inaugurada em 3 de maio de 2018, data comemorativa de emancipação política e administrativa do município de Três de Maio/RS, que também foi a data de inauguração da escola. Instituição esta, que trouxe um projeto político-pedagógico inovador de educação integral e do campo, propondo-se a fazer o caminho inverso cidade-campo, na contra-mão da lógica neoliberal que se espalha pelo país, com o fechamento dessas escolas.

2 Análise do *lócus* da pesquisa: o que dizem os sujeitos

Elegemos como sujeitos da pesquisa, aqueles diretamente relacionados com o processo de criação e manutenção da escola, que são os gestores, professores, pais e alunos. Em outras palavras, os representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar que estiveram presentes na construção do projeto da Escola Bem Viver Caúna, e que participam ativamente de suas atividades. Realizamos entrevistas semiestruturadas com 9 pessoas de 7 segmentos distintos, sendo eles representantes: do poder público municipal, da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva da escola, professores, comunidade, pais e alunos. Para que a identidade dos entrevistados pudesse ser preservada, optamos por nomeá-los com nomes comuns de brasileiros e brasileiras.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 27 de novembro e 10 de dezembro de 2020, e em virtude da pandemia se deram de forma virtual. Cada entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e foram muito oportunas, diante da possibilidade de sanar dúvidas em relação ao processo de criação e implementação da escola, contando com informações aquém daquelas revi-

sitadas por meio dos documentos. Para o registro, utilizamos a gravação direta (áudio e vídeo) e anotações.

A entrevista foi de caráter dialógico, partindo de um roteiro semiestruturado composto por 12 questões. As 6 primeiras foram voltadas ao diálogo em torno do processo de fechamento da escola estadual e criação do projeto da Escola Bem Viver Caúna, questionando sobre as primeiras ideias e a motivação, bem como as dificuldades encontradas no processo. Também levantamos a questão do projeto de cidade que se quer formar e sobre o porquê de apostar na educação integral. As outras 6 permeiam questões de avaliação e análise da trajetória da escola, com o diferencial do bem viver em relação às demais escolas. Questionamos as fragilidades e potencialidades, projeções futuras, com ênfase à questão da demanda por vagas na escola e a que se deve esse fator. Por fim, qual o sentimento pessoal enquanto gestor/a, professor/a, pai/mãe, aluno/a em relação ao espaço criado e à educação ofertada na escola.

As entrevistas foram autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes e/ou seus representantes legais, bem como da declaração de ciência e anuência da instituição envolvida. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do C.A.A.E. nº 38761020.3.0000.5352.

Tomando por base o método de Análise Textual Discursiva, iniciamos o processo de fragmentação dos textos, sem esquecer, contudo, que cada trecho é parte do todo, ou seja, que não se pode perder de vista que mesmo analisados separadamente, fazem parte de algo maior, integrando os discursos a que pertencem. Sequencialmente à desmontagem dos textos, passamos à construção de um conjunto de categorias, com o cuidado para que mantiverem pontes com os contextos a que se referiam, representando significados e vozes dos sujeitos envolvidos.

A categorização expressa um movimento que sintetiza e reconstrói o sentido da pesquisa, evidenciando novas formas de compreensão dos fenômenos investigados. Moraes e Galiazzi (2016) definem a identificação e agrupamento em categorias como a construção de um quebra-cabeça, como a criação de um mosaico. Seus produtos são as teorias que ajudam a explicitar compreensões atingidas ao longo da pesquisa, expressas em forma de metatextos.

Para essa construção, utilizamos quatro categorias, denominadas: gênese, brumas densas, aurora e horizonte. Para a categoria 1, “gênese”, fizemos referência ao começo, abordando as motivações, concepções e objetivos, e como essas questões refletiram na construção e consolidação do projeto da escola. Na categoria 2, “brumas densas”, tratamos sobre os tempos difíceis, impasses e dificuldades. Para a categoria 3, “aurora”, referenciamos a claridade, a luz, tratando do diferencial da Escola Bem Viver Caúna. Por fim, na categoria, 4, “horizonte”, fizemos menção ao futuro, às projeções e perspectivas para o futuro.

2.1 Gênese: motivações, concepções e objetivos

Essa primeira categoria reflete um dos pontos iniciais de interesse na pesquisa, identificando quais os fatores que motivaram a comunidade e a equipe gestora, juntamente com entidades do município, a se mobilizarem.

Não foi uma ideia isolada, foi o pensamento e o desejo de uma educação inclusiva e integral e que pensasse na educação do campo e da urbana também, de certa forma. E para desfazer um pouco essa questão de que escola no campo tem que ser fechada e trazer os alunos para a cidade. A partir do momento que o estado sinalizou o fechamento da escola, começamos a pensar numa alternativa para aqueles alunos e outros que desejassem. Nasceu daí, a partir da necessidade de manter uma escola com uma estrutura boa funcionando, e também de implantar um novo modelo de educação que além de ser um direito e um dever para nós, era também um sonho (DAVI, 2020).

A fala do entrevistado deixa claro a ciência enquanto gestor de que a educação é um direito previsto em Lei, como sendo dever do Estado e da família,

contando com a promoção, incentivo e colaboração de toda a sociedade (BRASIL, 1996; 1998). Esse direito é abordado também por Cury (2002), que reitera que é do dever do Estado que nascem obrigações que precisam ser respeitadas, tanto da parte de quem tem responsabilidade de efetivá-las, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Seguindo essa linha de pensamento, que trata não só da garantia do direito à educação, mas de suas condições, citamos a fala de um dos entrevistados, que demonstra a preocupação com a oferta de escola, mas também com as condições, práticas, didática e finalidades:

Eu sempre tive essa paixão pela escola do campo, e por uma escola diferente desta que temos hoje, que traz o mesmo currículo para todas as escolas, independentemente do local onde se encontra e que segue sempre o mesmo padrão. Sempre fui contra isso, pois acredito que o currículo deve ser adaptado a cada realidade, a cada comunidade, e que essa comunidade deve participar disso, dessa construção. Sempre com amparo técnico, mas que os pais, a comunidade, pudessem fazer parte, colocando o que querem para a escola dos filhos ou para a escola da sua comunidade. Pensar na educação voltada aos interesses daquela comunidade, valorizando o contexto agrícola, resgatando práticas possíveis, com horta, árvores frutíferas e nativas. Essas práticas não eram bem aceitas por alguns professores, inclusive pela equipe diretiva, que preferia seguir o modelo tradicional. Essa inquietude me fez buscar referências na Escola da Ponte e em como poderíamos “pensar fora da caixa” (RODRIGO, 2020).

As críticas severas atribuídas à escola denominada do campo, mas que segue os padrões e moldes da escola urbana, ganha embasamento e força quando lembramos da análise de Gramsci (2001, p. 44-45), sobre a necessidade de se reformar o sistema educacional: “o fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização da escola disciplinar significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições”.

Criticar a atual organização da escola e não agir em favor de uma mudança, ou seja, não pensar em gerar possibilidades de algo novo, é o mesmo que

andar em círculos. A possibilidade de construção coletiva do projeto da escola na localidade de Caúna foi um verdadeiro esperar, foi a oportunidade de muitos homens e mulheres que cresceram ali, que estudaram na antiga escola e que talvez, pela primeira vez, tenham tido a oportunidade de falar o que pensavam, o que esperavam e o que estavam dispostos e poderiam fazer pela escola.

2.2 Brumas densas: impasses e dificuldades

Essa categoria trata das dificuldades e impasses que surgiram durante a elaboração do projeto e também na fase de implantação e funcionamento da escola. A fala transcrita expressa essas intercorrências, explicitando o pensamento e os questionamentos advindos ainda na fase inicial, em que se projetava a nova escola: “Desconfiança das pessoas, não levavam fé de que se pudesse construir e, de fato, fazer funcionar uma escola com esse tipo de organização, porque não estavam mais acostumados a serem ouvidos, a ajudar a construir, normalmente se recebe tudo pronto” (FÁBIO, 2020).

Anísio Teixeira (1997) dizia que as necessidades de um povo não se resolvem com leis, mas com a disposição de dar mais recursos. As falas dos entrevistados acabaram por responder a essas mesmas indagações: “Entender que todos os gastos em educação são investimentos para o presente e o futuro” (RODRIGO, 2020), e “A qualidade demonstrada da educação é o que me motiva a seguir investindo no turno integral” (DAVI, 2020).

Essas resistências foram desfeitas à medida em que se construiu uma relação muito próxima com a comunidade e entidades. Foi assim que as dúvidas e incertezas encontraram respostas, principalmente quando puderam compreender que não se tratava de “um projeto piloto”, mas de uma proposta que se concretizaria e seria ajustada à medida em que as ações e práticas fossem acontecendo.

O paradigma da educação do campo foi gerado diante de uma visão dicotômica de cidade/campo, urbano/rural, indústria/agropecuária, culto/ignorante e modernidade/antiguidade. Mesmo hoje, quando o agronegócio desponta na economia do país, com toda a tecnologia utilizada tanto na agricultura como na pecuária, com a exigência de formação e capacitação para atuar nas atividades agrícolas, o campo ainda é visto como local de atraso e seus sujeitos, vistos e caracterizados como atrasados, como aqueles que não estudaram, pouco inteligentes, e que se sujeitaram a “essa vida” por preguiça de estudar.

Entendemos como parte do processo tais intercorrências, que não são de todo, negativas, pois ajudaram a enxergar melhor as práticas que continuam se adequando, ao passo que novas dificuldades vão surgindo. Afinal, o projeto não se materializa na sua totalidade, nem mesmo se encontra pronto e acabado, sendo uma construção contínua de práticas, vivências e aprendizados.

2.3 Aurora: o diferencial da Escola Bem Viver Caúna

Essa categoria trata da escola propriamente dita. Desde a construção do projeto, a Escola Bem Viver Caúna foi descrita como uma escola inovadora, diferente, ou, como dizem os documentos, uma escola do campo e de formação humana integral.

A importância ambiental e as questões que envolvem a sustentabilidade estão presentes nas práticas da escola. A localização privilegiada a beneficiou com um riacho, que corre aos fundos dos 4 hectares pertencentes à escola, cercado de mata nativa que segue preservada. Para adentrar e investigar esses locais, que são verdadeiros laboratórios de vida, existe uma trilha ecológica, com paradas em determinados pontos para observação, contemplação e explicação do ambiente natural. Ocorre, assim, a contextualização com as atividades tratadas em sala de aula.

Idealizar e executar esse tipo de atividade, em que teoria e prática se relacionam e se complementam, nem sempre é fácil, pois envolve tempo, planejamento, conhecimento, e mais do que isso, desprendimento de práticas tradicionais de ensino. A contextualização deveria ser o princípio de organização e planejamento curricular de toda e qualquer atividade.

2.4 Horizonte: avaliação e perspectivas futuras

Pensar a educação e construir práticas em uma perspectiva humanizadora e progressista, e assim desconstruir o modelo educacional que está posto em nosso país, se trata de um desafio, de um ato de coragem, persistência e rebeldia. Ousou-se nadar contra a corrente da lógica neoliberal e ao invés de fechar escolas, investir em uma educação pensada para todos, garantindo acesso, permanência, materiais, currículo diversificado e integrado, jornada ampliada, e mais do que isso, trazer ao campo as crianças da cidade. A escola tem demonstrado essa rebeldia e contado com a aprovação da comunidade escolar.

A procura por vagas é, em sua maioria, para crianças residentes na cidade. A justificativa mais comum se deve à oferta de jornada ampliada, somada às aprendizagens do campo. De acordo com a diretora, não é fácil conseguir uma vaga, pois não há desistências de alunos matriculados. Além disso, para a educação infantil são adotados alguns critérios, como zoneamento, por exemplo.

Considerações finais

Os sistemas educacionais públicos são uma combinação de construções: obras físicas, pessoas, sistemas de gestão e organização, currículo e princípios pedagógicos. Nos concentramos em pesquisar o direito à educação e a educação como direito, tendo a educação integral como ponto de partida e de chegada na busca pela garantia dessa efetivação. Sabendo que são estas as premissas de

uma educação que contribui para a construção de uma sociedade democrática, elegemos a experiência da Escola Bem Viver Caúna, inaugurada há menos de 4 anos, por apresentar um projeto construído diariamente.

Essa escolha se deu em razão de ser uma escola que já iniciou de forma nada convencional, a partir de uma escola fechada pelo governo no intuito de conter gastos, que, em contrapartida, se tornou uma escola fundada, idealizada e construída em parceria entre poder público municipal e comunidade local, que decidem investir e transformar o antes projeto falido em uma escola integral do campo.

Durante a análise documental, tivemos a oportunidade de nos debruçarmos sobre as atas, registros e relatos da comunidade de Caúna, que tratavam desde a colonização, construção da Igreja que serviu de escola, necessidade de escolarização das crianças, até a prioridade que os imigrantes alemães e luteranos tinham para com a educação. Foi um movimento de resgate, em que evidenciamos o histórico de luta pelo direito à escolarização e também pelo de ter uma escola local, retratando importantes conquistas de uma comunidade através de um movimento social organizado.

O projeto de criação da escola e todo o processo de organização, desde a motivação, sua organização, aprovação da municipalização e, por fim, a consolidação da escola, foi o que nos motivou a realizar a pesquisa — primeiro nos documentos oficiais e depois com a realização de entrevistas com os sujeitos diretamente ligados a esse processo.

Passamos a ouvir relatos, como o dos gestores, por exemplo, que acreditam que os investimentos em educação são prioridade, demonstrando o orgulho que sentem ao ter tido coragem de ir contra o governo estadual e priorizar esse

projeto de escola, não como um projeto político-partidário, mas como um projeto de sociedade que se quer construir.

Os relatos de pais, e o sentimento de pertencimento quando consultados sobre as definições das questões da escola. A escuta dos professores sobre seus anseios e medos quanto à contextualização com o ambiente próprio da escola. Questões que envolvem desde o planejamento das atividades, execução e avaliação, até a resistência em abandonar velhas práticas, dando lugar ao novo, para pensar a educação além das avaliações e índices.

Na fala dos alunos, perceber o encantamento pelas aulas e por seus professores, o orgulho com que falam da escola que têm e que oferece o que as outras escolas não têm. No cuidado e preocupação com as questões ambientais, que envolvem não somente a área da escola, mas a da família e outros ambientes. O encontro com os alunos, mesmo que de forma virtual, foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos da pesquisa, pois nos possibilitou enxergar a escola pelos olhos deles, visualizar e compreender que a escola pode ir — e no caso da Caúna, de fato tem ido — muito além dos seus muros, que aliás, foram derrubados.

Almejamos que este estudo, assim como a experiência da Escola Bem Viver Caúna, sirva de motivação e incentivo àqueles que ainda acreditam na educação, que compreendem nela o poder de transformar e libertar. Permanece o anseio de que o país possa se desprender do retrocesso político que vivencia, e tão logo, possa recuperar as ações de combate às desigualdades sociais e de garantia do direito à educação pública e de qualidade, acessível a todos. Essa sempre foi e continua sendo a nossa luta, a luta de todos os educadores do Brasil.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. Projeto Escola Bem Viver Caúna. Três de Maio, 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna. Projeto Político Pedagógico. Três de Maio, 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Gabinete do Prefeito. Ofício nº 198/2017. Três de Maio, 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Município de Três de Maio. Secretaria Municipal de Educação. Ata A, não numerada, de 4 de agosto de 2017. Três de Maio, 2017.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere (1891-1937). Vol. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação não é privilégio. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

CAPÍTULO III

THERAPEUTIC JURISPRUDENCE **E CULTURA DE PAZ:** **instrumentos jurídicos indutores** **da emancipação do indivíduo** **desde o âmbito escolar**

Janaina Rossarolla Bando

Rochana Basso

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-3

Resumo: O presente capítulo busca fazer uma reflexão e conexão entre pontos importantes dos mundos jurídico e educacional, contando-se com contribuições da *Therapeutic Jurisprudence* e de tudo aquilo que envolve a denominada Cultura de Paz, em busca de caminhos que possibilitem de uma forma mais humanizada o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Entende-se que sob essa perspectiva, pode-se proteger e garantir a aplicação dos princípios fundamentais da sociedade brasileira, tais como a dignidade da pessoa humana, a igualdade entre pessoas, entre outros, buscando-se uma sociedade mais justa e solidária formada por meio da educação. Foi realizado um estudo bibliográfico e documental, que vislumbrou propiciar, por meio da utilização da mediação e aplicações legais mais “terapêuticas” em âmbito escolar, o melhor desenvolvimento educacional para os alunos. A *Therapeutic Jurisprudence* tem como objeto de preocupação a aplicação do Direito – envolvendo as normas, os procedimentos e os atores jurídicos - de modo que sua

incidência busca minimizar os impactos negativos e potencializar os positivos, sob um viés psicoemocional do indivíduo. Assim, por meio da mediação, unida com os princípios da *Therapeutic Jurisprudence* é que se pretende desenvolver uma Cultura de Paz. Desta forma, o resultado poderia promover a emancipação das pessoas na sociedade por meio da aplicação de técnicas da mediação nas relações interpessoais como forma de solucionar conflitos, partindo-se do ambiente educacional e permitindo que o indivíduo propague esses ensinamentos por toda sua vida.

Palavras-chave: Emancipação. Cultura de Paz. *Therapeutic Jurisprudence*. Educação.

Introdução

Neste trabalho se busca discutir como a emancipação do indivíduo poderia ser desenvolvida a partir da Cultura de Paz e da *Therapeutic Jurisprudence*, desde sua etapa escolar de vida. Parte-se do pressuposto que tais mecanismos devam ser fomentados e desenvolvidos desde o início da vida escolar da pessoa, quando se inicia seu relacionamento com outras pessoas.

A formação do sujeito desde a escola passa invariavelmente pelas políticas públicas, as quais determinam os rumos — de modo geral — que a educação deve ser orientada e, conseqüentemente, o perfil de pessoa que se pretende formar. Tendo isso em vista, entende-se que tanto a Cultura de Paz quanto a *Therapeutic Jurisprudence* deveriam integrar o processo de elaboração das políticas públicas como forma de potencializar a formação de pessoas mais emancipadas, capazes de exercerem sua cidadania de forma mais completa. É justamente neste ponto que reside o contato entre os três tópicos trabalhados neste artigo.

O presente estudo inicia tratando das políticas públicas, suas características e definições, contextualizando o leitor sobre o cenário em que a discussão será desenvolvida. Traz ainda uma análise crítica sobre os processos que envol-

vem a elaboração e execução das políticas públicas, propondo reflexões verticalizadas que buscam questionar as razões que determinam as escolhas feitas pelos atores políticos proponentes dessas políticas.

Em um segundo momento, traz-se a emancipação, a partir de uma leitura freireana. Busca-se apresentar o norte do presente estudo, o lugar onde se pretende chegar. Assim, desde uma ideia de formação libertadora e emancipatória, poderia-se alcançar a formação de pessoas que compreendam e vivenciem de forma mais completa a sua cidadania e sua forma ser no mundo. Pressupõe-se que um sujeito emancipado, liberto, é o caminho para a Cultura de Paz buscada neste estudo.

Por fim, propõe-se a utilização da *Therapeutic Jurisprudence* como ferramenta importante nesse processo. Tendo em conta que a TJ propõe identificar os impactos que o direito — e aqui se inclui as políticas públicas, as quais são implantadas por meio de leis — causa sobre as pessoas em sua esfera psicoemocional, busca-se uma forma de fomentar as consequências positivas (terapêuticas) e modificar as negativas (anti-terapêuticas).

1 Políticas públicas educacionais

O termo política refere-se a uma coletânea de definições e significados cuja gênese é cunhada com o passar dos tempos e tem como foco principal os sentidos decorrentes de vivências das pessoas, na sua individualidade ou até mesmo em seus grupos.

Shiroma et. al. (2007, p. 7) define política como sendo um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado. Modernamente a política refere-se ao conjunto de atividades de competência do Estado ou que dele nascem.

A partir do momento em que o Estado passa a ser a principal fonte das ações políticas agrega-se uma adjetivação ao termo original e começa-se então, a compreender a natureza econômica e social dessa nomenclatura. Desse modo, as políticas públicas possuem diversos significados atrelados às especificidades do campo de atuação do Estado. Como exemplo, podem ser citadas adjetivações recorrentes como: políticas públicas de educação, de saúde, de segurança, entre outras.

Entretanto, toda ação política prescinde de instrumentos regulatórios, de representatividade, de eficácia processos próprios para efetivar sua abrangência, além de regras jurídicas e articulações para que possam ser implantadas ou implementadas com êxito. Aproximando as políticas públicas da área educacional, estas têm como elemento gerador, por exemplo, a escola, a própria sociedade civil organizada.

Neste cenário, as políticas públicas, na percepção de Azevedo (2004, p. 5) passam a representar “o Estado em ação” num determinado âmbito, neste caso, o educacional, “tendo presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos sociais infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o *locus* de sua condensação”.

De maneira geral, a sociedade vê de modo ineficiente a maioria das práticas que são conduzidas por diferentes entes governamentais. Também é negativa a percepção social no tocante às ações em educação idealizadas por entidades da sociedade civil organizada.

Consideradas um dos tipos de políticas públicas, as políticas educacionais reproduzem a forma com que o Estado faz a normatização do processo educativo de uma nação. Entendida como direito social dos indivíduos, a educação é dever do Estado e para tanto deve definir prioridades e aplicar recursos

na efetivação das mesmas. Desde sua gênese, essa tem sofrido a influência do sistema capitalista, que está direcionado ao atendimento das demandas do mercado que vinculam.

É oportuno lembrar que a origem do sistema educacional ocorre a partir das políticas públicas, caracterizado pelo Estado Moderno e permanece vigente de acordo com a interpretação de poder em cada período da evolução da sociedade.

Nesse contexto, a tendência da educação foi de responder às demandas vindas do capitalismo, como sistema econômico, tendo como característica a subserviência às necessidades demandadas pelo mundo do trabalho. Compõem esse contexto as relações que envolvem o poder em si, como também o viés econômico de suas ações.

Aprofundando a reflexão sobre o processo histórico das políticas públicas, se faz necessário mencionar os programas que se atrelam às demandas de políticas voltadas para a educação e a sua implementação no cotidiano social. Uma vez que, esses processos estão ligados à herança cultural que formou, estruturou e manteve o poder.

Necessário se faz também evocar o direito constitucional à educação, oferecida pelo Estado como dever, no arcabouço do sistema capitalista, cuja legislação tem sua origem nas esferas federal, estadual e municipal, objetivando a construção de valores, disseminação e fortalecimento do conhecimento com o intuito de formar os educandos.

No cenário nacional, a Constituição da República de 1988 garante a todos os cidadãos o direito à educação, sendo este direito a ser efetivado na forma descrita no seu artigo 205, de onde se destaca que a educação, direito de todos, é também um dever do Estado e da família, e que deverá ser promovida e incen-

tivada com a colaboração da sociedade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento do sujeito, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Contudo, afirmar algo como direito à educação, é completamente diferente de efetivá-lo em concreto. Isto porque, de nada adianta termos políticas públicas garantindo direitos, se de fato não há aplicabilidade na prática.

Machado e Falsarella (2020, p. 376), alertam que a educação vai para além do aspecto de desenvolvimento pessoal do cidadão, entendendo que a educação deve ser vista como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico de um país. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais têm como objetivo buscar regular e/ou implantar normas legais e procedimentos que provoquem mudanças na educação pública (FALSARELLA; NOVENTA, 2009).

Conforme disposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1996) são diversas as ações que buscam atender às políticas públicas educacionais, podendo mencionar as voltadas para a Alfabetização, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico, Ensino Superior, Educação em prisões, Apoios às licenciaturas e a Indígenas. Porém, para que as Políticas Públicas Educacionais tenham eficiência e eficácia plena, é necessário observar aspectos prevalentes na conjuntura brasileira nos seus mais variados campos sociais.

Parafraseando Shiroma et. al. (2007), a criação de instituições paralelas para o alcance das diretrizes presentes na legislação que contempla o atendimento às necessidades educacionais brasileiras está na criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que corresponde a estratégia para atender a demanda de mão de obra na produção industrial.

Foi no final do Estado Novo, com a promulgação da Constituição de 1946 que trouxe o direito à educação para todos. Após dois anos da promulgação,

especialistas em educação elaboraram e enviaram para o Congresso Nacional proposta que daria novos rumos para a educação nacional. Porém, as discussões na casa legislativa duraram até 1961 quando é entregue à Nação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizada no processo de alfabetização, com concepção freireana, e cujo intuito maior era habilitar os eleitores ao voto, não permitido à época aos analfabetos.

Com o golpe de 1964 houve a extinção do Plano Nacional de Educação (PNE) e a condução da educação, a partir de então, passou a ser com o foco na formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, acentuando o consumismo, passando pelo controle da produção cultural, intelectual, integrando dessa forma, a educação ao plano de segurança nacional, mirando, em primeiro lugar, no desenvolvimento econômico do país. Nesse período é criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social vigente de 1967 a 1976, cujo planejamento coube a técnicos da área econômica com o intuito de fazer da educação o vetor para aceleração do desenvolvimento econômico do país, induzindo a geração de lucros individuais e sociais. Doravante, em 1967 a nova constituição não fazia a previsão de recursos financeiros para a educação (SHIROMA et. al., 2007).

Com a crise econômica, na década de setenta, a educação passa a ser inserida nas políticas públicas dando origem ao Plano de Desenvolvimento Econômico (PNE) composto por programas e ações especialmente para os economicamente mais vulneráveis. Assim, a educação passa a ser vista como possibilidade de os indivíduos acessarem o mercado de trabalho, o que levaria à minimização das desigualdades sociais. Em 1982 é organizado o Fórum de Secretários Estaduais de Educação, cujo o intuito era garantir educação pública de qualidade, atendendo às diversidades regionais e fortalecendo a participação dos estados nas políticas públicas educacionais (SHIROMA et. al., 2007).

De acordo com Mészáros (2008), é necessário discutir sobre a exploração do modo capitalista na educação, considerando sobretudo o campo do trabalho a fim de superar a lógica imposta pelo capital para além desse. Para o autor, as reformas que propõem somente correções marginais são insignificantes, porque dessa forma perduram as imposições postas pelo capital, onde as mudanças educacionais são paliativas, quando se trata da ordem produtiva.

O autor supracitado ainda manifesta que a educação institucionalizada foi caminho para a habilitação técnica profissionalizante, para a expansão capitalista, servindo também para ratificar valores que validam os interesses dominantes. Afirma também que não é suficiente apenas a reforma no sistema escolar formal, o que seria motivo de uma mudança isolada, institucionalmente e não em todas as suas dimensões. Dessa forma, há instrumentalização das práticas sociais por meio da educação que se curva, dessa forma, aos interesses capitalistas, servindo e legitimando a ordem estabelecida pelo capital.

Mészáros (2008) apresenta como necessário uma ruptura com a lógica capitalista na área educacional a fim de substituir a onipresença da estrutura neoliberal nesse setor. O autor define a educação como um processo permanente de aprendizagem e indica a necessidade de se estabelecer uma reforma educacional que faça frente à dominação existente nesse setor, além de efetivar práticas muito mais significativas e abrangentes.

Para que haja a superação da alienação da educação como instrumento que conduz a formação e preparação para o trabalho, é necessário universalizá-la com o trabalho, visando alcançar uma nova ordem social diferente (MÉSZÁROS, 2008).

Castells (2018) mostra que a crise estrutural do capitalismo em nível global faz com que a educação precise ser redefinida e inter-relacionar de forma

articulada com as propostas e planos para uma ação educacional emancipadora.

Por outro lado, a operacionalização das Políticas Públicas, conforme Bonetti (2006), mostra que estas passam pela tutela política, no âmbito do poder Legislativo, após, circulam pelo setor dos burocratas, que são responsáveis por transformar uma política pública em projeto de intervenção na realidade social; e, por fim, vai para a instância da operacionalidade, com a participação de agentes locais.

Ainda para o autor acima citado, essa trajetória não ocorre com neutralidade, mas em cada uma das instâncias ela é submetida a pessoas com diferentes papéis e interesses que passam a permeá-la. Afirma também que aquilo se pretende com uma política pública e seu resultado final nem sempre andam juntos, ou seja, o que é anunciado como meta pode não se constituir no resultado que se almejou, haja vista as intensas influências e modificações a que estão sujeitas tais políticas no caminho que percorre. Bonetti (2006) finaliza dizendo que, na contemporaneidade, as políticas públicas são marcadas pelo processo de reestruturação produtiva em escala global, caracterizada por uma economia que funciona em tempo real em escala planetária e que trouxe com nitidez a diferenciação entre trabalho e emprego. Lima (2017) corrobora com Bonetti e traz a reflexão sobre assistência educacional, dizendo que não se pode limitar a escolarização e precisa integrá-la com ações de políticas públicas educacionais.

Constantino (2019) avança na pesquisa que visa o debate sobre as políticas públicas educacionais voltadas para educação profissional. O autor aponta que há necessidade de elaborar “currículos itinerários formativos” com possível adaptação à tecnicidade, com a respectiva adequação didático pedagógica, sugerindo a parceria com a rede pública técnica estadual.

Para que se possa mostrar a efetividade das Políticas Públicas Educacionais é necessário evocar o papel e o desempenho de atores necessários ao

desenvolvimento dessas políticas e suas respectivas propostas de ações educacionais. Parte-se da premissa básica de quão importante é o acesso à educação para os indivíduos, tendo a educação como um direito humano inalienável e que deve ser oferecida a todo ser humano independente de sua classe social, raça, credo ou orientação sexual. Outrossim, é necessário ter elementos norteadores para articulação de políticas públicas educacionais na busca de ações que possam garantir o acesso à educação a fim de elevar os níveis da escolaridade num determinado espaço geográfico. Nessa seara, percebe-se que avanços precisam ser efetivados iniciando pela adequação dos espaços físicos e alcançando a universalização do acesso.

É visível o fato de que há necessidade na ampliação da oferta de cursos que atendam os interesses dos educandos, mirando o foco para as peculiaridades regionais, culturais e educacionais de modo adequado. Deve-se também analisar e remodelar as práticas didático-pedagógicas, exclusivamente direcionadas às habilidades e competências dos educandos. Diante disso, é oportuno analisar como os Direitos Humanos estão, ou não, contemplados nas Políticas Públicas Educacionais nos diferentes níveis educacionais que formam o sistema educacional.

Vale considerar, de acordo com a literatura acadêmica, que a percepção da maioria dos estudiosos reside no fato de que é necessário pensar políticas públicas que contemplem a totalidade e não apenas de forma funcionalista ao modo de produção vigente sendo necessário que junto a elas se pense a assistência biopsicossocial.

Nesse ínterim, apresenta-se a proposta de emancipação do sujeito enquanto ser humano como fator primordial para construção de uma sociedade mais justa, alicerçada na formação do sujeito enquanto participante ativo da comunidade escolar, etapa de sua vida em que é possível lhe propiciar, através da

aplicação de políticas públicas educacionais direcionadas para o uso da mediação como instrumento para resolução de conflitos que estimulem o aprendizado do sujeito enquanto ser humano, pensante, crítico e reflexivo, capaz de auxiliar na construção de uma Cultura de Paz.

2 Emancipação em Freire para uma cultura de paz

Na medida em que a formação do indivíduo culto torna possível que venha a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, que seja capaz de dialogar com os seus pares e produzir conhecimento, destaca-se em especial o lugar de onde se fala e para quem se fala.

Com esse pensamento, Morin (2011), afirma que educar para o século XXI é educar para a Cultura de Paz, dando ênfase aos saberes necessários à educação do futuro ele pontua questões essenciais à reflexão crítica do processo educacional, dentre os quais podemos destacar: as cegueiras do conhecimento, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, e ensinar a compreensão. Tudo isso na certeza de que a educação pode e deve fazer a diferença perante os desafios sociais.

Nesse sentido, Freire (2009), afirma que é no diálogo que as partes poderão ver reconhecidos os seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciada. Todavia, nos alerta Santos (2008) que a crítica requer que o diálogo da experiência vivida com a ciência elaborada ampare-se numa racionalidade hermenêutica que busque na compreensão histórica das escolhas feitas no passado, as respostas para as condições vividas no presente.

Analisando o contexto educacional em que estamos envolvidos até hoje, há de se pensar que no fundo não somos educados para a emancipação, haja vista que o pressuposto da emancipação depende de uma sociedade livre que

é determinada pela ausência de liberdade (ADORNO, 1995, p. 172). Battisti (2019, p. 34) citando Freire (1996), afirma que é necessário compreender essencialmente as construções educativas a partir da esfera da autonomia.

Argumentam, Alonso e Nestar (2017), ainda do ponto de vista histórico, que alguns autores apostam desde o início na educação e escola como ferramenta e espaço para chegar à formação de pessoas e o progresso dos povos, fundamentado acerca da importância da educação das pessoas como seres sociais específicos, para alcançar a totalidade no contexto de reforma: educação para ajudar os mais vulneráveis da sociedade, alcançando uma cultura libertadora.

Pacheco e Wahlbrinck (2016, p. 19), ao dialogarem sobre as práticas educativas libertadoras, afirmam que a educação implica em autoconhecimento (transformar-se a si mesmo), conhecimento (transformar o mundo) e reconhecimento (construção de relações de respeito e complementaridade — interdependência — entre todos e também em relação ao ecossistema). Freire (1985) complementa afirmando que, seria tarefa exclusiva do ser humano, uma vez que o verdadeiro papel que cabe aos homens é o de serem sujeitos de transformação do mundo, com o que se humanizam. Disso decorre que a finalidade fundamental da educação é a humanização.

A formação do cidadão de forma qualificada e atenta às demandas do tempo presente, deve se fundamentar na educação crítica e politizada proposta por Freire (2009, p. 23), segundo o qual é imprescindível saberes que sejam indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas. Tal qual, a consciência e o estudo dos conflitos étnicos-raciais que são considerados conteúdos obrigatórios à formação de um cidadão humano e empático com as desigualdades sociais.

Zehr (2008, p. 173) afirma que para enxergar o próximo é preciso trocar as lentes, propor uma justiça restaurativa para o nosso tempo, reconhecendo-se

o papel da família, da escola e da sociedade em geral, na prática de métodos que incentivem e garantam o diálogo essencial entre quem foi ofendido e o ofensor, dando-lhes suporte para que se conciliam, desatando nós e criando laços fortes o suficiente para não sucumbir à melancolia da rotina do dia a dia que insistentemente tenta abalar a sólida estrutura coletiva construída nos alicerces de uma Cultura de Paz.

Esse “trocar de lentes” sugerido por Zehr pode ser alcançado, em tese, por um ramo de estudo denominado de *Therapeutic Jurisprudence*.

3 *Therapeutic Jurisprudence*

De uma forma bem objetiva, a *Therapeutic Jurisprudence* pode ser definida como a área de estudo sobre o impacto que o direito causa sobre as pessoas. Tal estudo envolve a análise sobre o impacto da lei sobre as pessoas a quem ela incide, o impacto dos procedimentos adotados e também o impacto causado pelos atores do direito, estes entendidos como os operadores do direito e dos procedimentos judiciais e extrajudiciais (FENSTERSEIFER, 2022).

Nesse viés, busca-se investigar que tipo de consequências que a aplicação do direito promove sobre o estado psicoemocional das pessoas envolvidas com a justiça. Salienta-se que inicialmente, a *Therapeutic Jurisprudence* foi pensada nas relações de direito envolvendo as cortes de saúde mental americanas, entretanto, na atualidade verificam-se estudos que relacionam a *Therapeutic Jurisprudence* a uma série de outras áreas do direito, como Direito Penal, Direito de Família, Direito do Trabalho, dentre outras (HORA et. al., 1999). Nesta perspectiva, e de acordo com Wexler (2015), o direito é empregado como um “agente terapêutico”. No presente estudo, a *Therapeutic Jurisprudence* relaciona-se com o Direito Educativo.

A partir da temática tratada no presente estudo, entende-se que a *Therapeutic Jurisprudence* possa servir como uma ferramenta de muita valia no processo de avaliação e de validação de práticas adotadas em escolas que possam promover a Cultura da Paz, em especial as práticas de mediação. Por sua vez, a mediação compreende um procedimento de resolução de conflitos que aparentemente produz resultados mais “terapêuticos” que os métodos tradicionais. Isso porque a mediação promove o diálogo equitativo entre pessoas e o reconhecimento do outro enquanto outro, possibilitando em um primeiro momento que as partes envolvidas aprendam a compartilhar espaços de fala e de escuta como meio de enfrentar e resolver conflitos de diferentes naturezas. A mediação já vem sendo utilizada em inúmeras escolas, mas ainda representa experiências isoladas e, muitas vezes, pouco harmoniosas entre si. É sabido que as práticas de mediação constituem um importante caminho em direção à formação de uma Cultura de Paz, mas enquanto não forem elevadas ao patamar de política pública, permanecerão como experiências pontuais.

Entende-se que a partir de uma popularização das técnicas de mediação para resolução de conflitos, especialmente quando iniciadas nas escolas para um público mais jovem, esse aprendizado poderá ultrapassar as portas das instituições de ensino e serem introjetadas na sociedade como uma forma de resolver conflitos. Talvez possamos chegar em um momento em que essa popularização gere uma redução nos números de processos judiciais, a partir da capacidade de os particulares serem capacitados para resolverem seus conflitos sem a necessidade de intervenção do Estado. É justamente neste momento que surge a ideia de emancipação.

Como se observa, a expectativa é grande sobre a disseminação das práticas de mediação, mas certamente ela vem amparada em diversos estudos que demonstram sua capacidade de trazer resultados mais favoráveis às técnicas tradicionais, desde o ponto de vista psicoemocional dos envolvidos.

Considerações finais

As reflexões propostas neste artigo objetivam estabelecer uma conexão entre pontos importantes dos mundos jurídico e educacional. Trata-se das contribuições da *Therapeutic Jurisprudence* para a construção da denominada Cultura de Paz.

Através do estudo e desenvolvimento de políticas públicas educacionais se buscam caminhos que conduzam os indivíduos a uma formação humanística, não apenas pelo reconhecimento do outro sujeito como ser humano, mas sim centrada na natureza humana de todo ser, onde o outro é reconhecido e respeitado simplesmente pelo ser humano que ele é.

Nessa perspectiva, a proteção e garantia da aplicação dos princípios fundamentais da sociedade brasileira, tais como a dignidade da pessoa humana, a igualdade entre pessoas, entre outros, propicia e fortalece a construção de uma sociedade que seja mais humana, justa e solidária, patamar almejado que só será possível através da educação.

A utilização da mediação e suas aplicações legais mais “terapêuticas” em âmbito escolar, é o que melhor constrói esse desenvolvimento educacional para os sujeitos. A escola é o local de aprendizado, não apenas do simples aprender, mas do crescer como cidadão e ser humano que todo sujeito é por sua própria natureza.

A *Therapeutic Jurisprudence*, preocupada com a aplicação do Direito, envolve normas, procedimentos e atores jurídicos, com objetivo de reduzir os impactos negativos e ampliar os positivos, alicerçados no psicoemocional do sujeito.

Nesse contexto, a *Therapeutic Jurisprudence* aliada a mediação, buscam juntas construir um caminho ideal para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, cujo resultado não poderia ser nada menos do que a promoção da emancipação dos sujeitos, possibilitando uma convivência social não conflituosa, utilizando-se o ambiente escolar como base fundamental para formação de sujeitos mais humanos, preocupados com o outro, cujos ensinamentos possam repercutir ao longo de suas vidas.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALONSO, Fernando González; NESTAR, José Luiz Guzón. *La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo*. Ciências Humanas e Educação, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2 (31), p. 90-120, set./dez. 2017.

AZEVEDO, Janete. A educação como política pública. In: Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. Vol. 56. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BATTISTI, Fernando. *El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad*. In: PACHECO, Luci Mary Duso; VEGA, Andrés Villafuerte. *Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. Costa Rica: Isolma, 2019. p. 27-45.

BONETTI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. Ijuí: Unijuí, 2006.

CASTELLS, Manuel. Ruptura: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Ensino técnico em unidades prisionais: perspectivas para a educação profissional paulista. Cadernos da Fucamp, v. 18, n. 34, p. 67-76, 2019.

HORA, Peggy Fulton [et. al]. *Therapeutic Jurisprudence and the drug treatment court movement: revolutionizing the criminal justice system’s response to drug abuse and crime in America*. Notre Dame Law Review, n. 74, p. 439-538, 1999.

FALSARELLA, Ana Maria; NOVENTA, Vanda N. (Coords.). A educação no âmbito das políticas sociais. In: Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal. Cad. 1. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 2009. p. 37-52. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/08/dialogos-sobre-a-gestao-municipal-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Justiça Terapêutica e cortes de drogas: elementos conceituais sob a perspectiva da *Therapeutic Jurisprudence*. São Paulo: Dialética, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIMA, Arthur Francis Pereira. Reflexões sobre assistência educacional no sistema prisional brasileiro e paraibano. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Jurídicas. Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Santa Rita, 2017.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Luci Mary Duso; WAHLBRINCK, Ilíria François. A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória. Horizontes, v. 34, n. 2, p. 19-29, ago./dez. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto [et. al.]. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. São Paulo: Cortez, 2008.

WEXLER, David B. *Getting and Giving: what Therapeutic Jurisprudence can get from and give to positive criminology*. In: Arizona Legal Studies: Discussion Paper. 2015. p. 2-16. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2220509. Acesso em: 22 jun. 2022.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo*. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

CAPÍTULO IV

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: constitucionalidade, contemporaneidade e urgência de um debate estrutural para a sociedade brasileira

Chanauana de Azevedo Canci

Jaqueline Moll

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-4

Resumo: Este capítulo propõe uma discussão sobre a política brasileira de cotas raciais, alcançada em 2012, por meio da decisão unânime pelo Supremo Tribunal Federal. Em virtude dos ataques a este direito adquirido, promovemos o alargamento da compreensão sobre os impactos gerados pelas políticas de ações afirmativas, de modo especial pela reserva de vagas em universidades públicas federais. Passados 10 anos de sua implementação, considerando também as primeiras políticas de reserva de vagas em universidades públicas brasileiras, iniciadas há aproximadamente 5 anos anteriores à Lei, revisitar esta ação declaratória tão significativa para os direitos sociais e para o direito à educação e ao ensino superior, se faz muito pertinente no momento atual. Isso porque, parte das discussões atuais sobre políticas educacionais ainda recai sobre este assunto, desconsiderando todas as experiências acumuladas ao longo da história e firmadas pelos institutos legais nacionais e internacionais. Perante um cenário político que coloca em xeque políticas públicas consolidadas e constitucionalmente legitimadas, esta construção teórica e documental busca incitar o debate e fortalecer o posicionamento legal brasileiro, diante da fundamentalidade da política de cotas raciais. O estabelecimento de políticas públicas de ações afirma-

tivas no Brasil foi, e continua sendo, palco de amplos debates sobre sua finalidade, premissas e objetivos, público alvo e período de vigência. Diante disso, o sistema de cotas, especificamente, é um instrumento de confronto não apenas intelectual, mas de intervenção política no mundo acadêmico.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Políticas públicas. Cotas raciais. Direito à educação.

Introdução

Este estudo parte da dissertação de mestrado em educação de uma das autoras², busca colaborar com o alargamento da compreensão sobre os impactos gerados pelas políticas de ações afirmativas, em especial se tratando da modalidade de reserva de vagas em universidades públicas federais brasileiras, popularmente conhecida como “política de cotas”. De todas as ações afirmativas, a política de cotas é a mais importante política aplicada ao ensino superior, completando, neste ano de 2022, dez anos da decisão unânime proferida pelo Supremo Tribunal Federal, quanto à legitimidade e constitucionalidade das cotas raciais.

A repercussão da decisão, diante das inúmeras discussões que atravessaram e contestaram sua validade, pareceu pacificar o tema, tanto no âmbito legal quanto social. Contudo, nos últimos anos, após a ruptura de 2016, significativa parte dos debates sobre educação puseram em xeque esse direito constitucionalmente legitimado. As discussões, em sua maioria de caráter especulativo, desconsideraram a história nacional, bem como as experiências e trajetórias educacionais que se consolidaram a partir disso.

2 CANCI, Chanauana de Azevedo. A trajetória acadêmica de cotistas raciais: um olhar a partir dos mecanismos institucionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2019.

Consideramos primordial a retomada da análise do princípio constitucional de igualdade — princípio gerador das ações afirmativas e do fortalecimento das demandas que buscam garantir maior isonomia entre os grupos sociais que formam o Brasil —, abrangendo a conquista das cotas raciais, reconhecida constitucionalmente como direito e meio de redução de desigualdades ao acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos.

Somam-se às discussões sobre a constitucionalidade e pertinência da aplicabilidade de cotas, os desafios relacionados à permanência dos estudantes cotistas nas universidades públicas federais brasileiras. As experiências alcançadas com a implementação das ações afirmativas e da política de cotas, especificamente, tem como finalidade possibilitar a construção de um projeto de nação em que as relações e identidades étnico-raciais, bem como o enfrentamento das desigualdades históricas e abissais, sejam reconhecidas como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

1 A ação declaratória de constitucionalidade das cotas raciais proferida pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro

Abordar a constitucionalidade das cotas raciais é analisar um momento histórico na luta pela igualdade de direitos, oportunidades e condições, principalmente, quanto à representação de avanços e tentativas de transformação do quadro social brasileiro. “Para o seu sucesso, é indispensável a ampla conscientização da própria sociedade acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias” (BARBOSA GOMES, 2001, p. 7).

As audiências públicas realizadas pelo Supremo Tribunal Federal para tratar deste tema foram de significativa valia para visibilização e reconheci-

mento dos grupos de indivíduos socialmente marginalizados, que passam a ter suas vozes representadas por esta instituição, a fim de pôr em pauta a discussão de experiências e contribuições para a solução de problemas, visando uma mudança social efetiva.

Para melhor compreensão, uma audiência pública jurisdicional implica a participação da sociedade civil no julgamento de questões de grande repercussão, que são submetidas ao Supremo Tribunal Federal.

É um instrumento jurídico que se insere dentro da ideia política da democracia deliberativa e participativa, visando promover um debate aberto e plural e enfrentar dois *déficits* tradicionais e permanentes da jurisdição constitucional: o da falta de legitimação democrática e de *expertise* científica para temas complexos. Nos encontros das audiências públicas, os/as ministros/as do Supremo Tribunal Federal presentes assumem o papel de ouvintes, enquanto os protagonistas são representantes da sociedade civil e de órgãos do governo relacionados à demanda, especialistas nos temas debatidos e atores diretamente envolvidos com o caso (GONÇALVES, 2018, p. 149).

O objetivo das audiências públicas é, portanto, a inclusão da dimensão social de participação e deliberação no controle de constitucionalidade, instrumento este, que visa o debate público de matérias/temas de ampla importância para a sociedade e que suscitam questionamentos e entendimentos a respeito do tema.

O amplo conhecimento dessas informações e entendimentos tornam-se contribuições para os Ministros, além da incorporação de importante teor de legitimidade social e democrática à decisão final imposta por eles, partindo do pressuposto de que a sociedade subsidia a Corte para a tomada de decisão (de forma mais consciente e completa sobre a questão em análise).

Essas audiências contam com uma ampla divulgação, sendo transmitidas via televisão, rádio e internet, além de transcrição pelo portal do Supremo Tribunal Federal e publicações oficiais, a fim de fomentar o interesse e conheci-

mento social das causas representativas que estão em discussão. Para a conclusão da audiência pública, passa-se ao posicionamento dos julgadores (juízes), que proferem e justificam seus votos sobre a demanda discutida. Embora a participação social seja fundamental nesse procedimento, podendo ser uma forma efetiva de influência, o poder de decisão permanece concentrado na Corte, sem qualquer obrigação dos julgadores em fazer uso das questões debatidas para a fundamentação de seus votos.

Contudo, ressalva Gonçalves (2018, p. 152-153) a importância da participação dos atores para garantir a legitimidade democrática:

As audiências públicas, embora destinadas a esclarecer questões técnicas, administrativas, políticas, econômicas e jurídicas, se tornaram, de acordo com o entendimento da Corte, um instrumento de legitimidade democrática, não tanto pelos argumentos manifestados, mas por propiciar a participação de atores que, de algum modo, representariam a sociedade na solução jurídica no controle da constitucionalidade, reduzindo o isolamento do Tribunal e promovendo sua aproximação com a sociedade civil, os movimentos sociais e a comunidade científica.

Considerando tais processos, passamos à apresentação dos aspectos principais da audiência pública sobre cotas étnico-raciais, realizada no Supremo Tribunal Federal brasileiro, durante o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186. A título de conceituação, a realização de uma ADPF visa evitar ou reparar lesão a um preceito fundamental da Constituição Federal, resultante de qualquer ato ou omissão do Poder Público. A Arguição nº 186, especificamente, resultou no reconhecimento de políticas de ações afirmativas pleiteadas pelos negros (pretos e pardos); população historicamente excluída e marginalizada que objetivava a inserção de cotas de cunho racial para processos seletivos de ingresso em instituições de ensino superior.

A ADPF nº 186 foi uma audiência pública que ficou conhecida por ser exemplo de luta por direitos, alicerçada em questões histórico-sociais que se

perpetuaram na estrutura e formação do país, tornando situações de preconceito e desrespeito corriqueiras, sem que houvesse reconhecimento e efetivas mudanças, quanto às desigualdades sociais brasileiras.

A Arguição foi ajuizada pelo Partido Democratas, representado pela advogada Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, e visava a declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília — representada pelo seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, pelo seu Reitor e pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos, que instituiu o sistema de reserva de 20% das vagas para ingresso no ensino superior empregando o critério étnico-racial.

Os argumentos que embasavam o pedido, versavam sobre a desnecessidade de políticas afirmativas racialistas no Brasil, afirmando que ninguém era excluído ou discriminado “apenas pelo fato de ser negro”, mas pela condição econômico-social. Sustentavam que a implantação de cotas “racializariam” o país, e que geraria uma discriminação reversa, ofendendo arbitrariamente o princípio da igualdade, “favorecendo” a classe média-negra. Outro argumento utilizado pelos defensores da inconstitucionalidade das cotas raciais foi o de que as gerações presentes não poderiam ser responsabilizadas pelos erros cometidos no passado, impossibilitando a identificação dos beneficiários legítimos de programas e políticas de natureza compensatória.

Dentre as alegações de ofensa a princípios e preceitos constitucionais, destacam-se o princípio de dignidade da pessoa humana, a vedação ao preconceito de cor e à discriminação, o repúdio ao racismo, a igualdade, a legalidade, o princípio da proporcionalidade, o direito universal à educação, a igualdade nas condições de acesso ao ensino e princípio meritocrático.

Em resumo, o Partido Democratas questionava na ação inicial proposta, a constitucionalidade da implementação no Brasil de ações afirmativas basea-

das na raça. Em outras palavras, se era possível considerar razoável e legítima a adoção do critério racial, diferenciando, com isso, o exercício entre os cidadãos, no que se referia ao ingresso em instituições públicas de ensino superior.

A advogada do referido partido político, sustentou que a adoção do sistema de cotas para negros poderia criar no país um modelo de Estado racializado. Para os defensores desta ideia, as ações afirmativas raciais não possuem razão de existir, devendo limitar-se ao critério socioeconômico e não ao étnico-racial. A principal sustentação seria de que, no Brasil, não há critérios objetivos para a definição de quem seriam os beneficiários, alegando que a universidade se valeria de critérios arbitrários para a adoção da medida.

No julgamento, houve a participação de doze entidades, que se manifestaram contra a proposta do Democratas. Os representantes, na condição de amigos da Corte, mantinham como principal argumento a ideia de que as cotas raciais são uma reparação histórica aos negros, e que o modelo que vinha sendo adotado pela Universidade de Brasília estava promovendo a justa inclusão desses indivíduos (pretos e pardos), uma vez que o período de escravidão deixou marcas que permaneceram ao longo do tempo.

Nas argumentações favoráveis fez-se muito presente a menção à desigualdade social, que está intrinsecamente ligada ao racismo estruturante da sociedade brasileira. Nesse contexto, o projeto de implantação de cotas está de acordo com o que preceitua a Constituição Federal da República, buscando a redução das desigualdades sociais e da discriminação, além da promoção de igualdade. As argumentações fizeram *jus* à luta pelo reconhecimento do direito à igualdade material (GONÇALVES, 2018).

Importante destacar a posição do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, de que antes desse sistema começar a ser implantado, as universidades estavam reservadas à classe econômica mais abastada.

A Defensoria Pública-Geral Federal abordou a composição étnica da população brasileira e o acesso injusto ao mercado de trabalho, com uma disparidade significativa entre os rendimentos (salário médio) de brancos e negros. O Movimento Negro Unificado, por sua vez, apontou que todas as pesquisas a respeito de desigualdade trazem números e dados em grande diferenciação de escala em se tratando dos negros, sendo a constituição de cotas raciais a oportunidade de, juridicamente, amenizar os efeitos dessa discriminação.

As manifestações seguiram em relação à Advocacia-Geral da União e Procuradoria-Geral da República, que defenderam o ponto de vista de que a cota racial adotada, pretende acabar com uma discriminação cultural impregnada em toda a sociedade brasileira, e não apenas como uma discriminação biológica.

No mesmo sentido, a Procuradoria-Geral da República questionou o mito da democracia racial no país, afirmando que a abolição não transformou “coisa em sujeito”, nem assegurou garantias mínimas de igualdade:

Não precisamos de dados estatísticos, basta um olhar na composição dos cargos do alto escalão do Estado brasileiro ou nas grandes corporações e, na contrapartida, olhar para a população carcerária desse país, e para quem é parado pela polícia nas cidades brasileiras. [...] A maioria das universidades tem vários critérios para a admissão de alunos, de modo a valorizar determinados conjuntos de qualidades; é isso que vai determinar os méritos relevantes para a admissão. Nesse sentido, esse aspecto que será considerado do ponto de vista do mérito, quando a universidade eleger como missão promover a diversidade. A Constituição não prega o mérito acadêmico como o único critério (COGO, 2015, p. 4-5).

O posicionamento dessas entidades e instituições públicas foram de extrema relevância, evidenciando aspectos gerais e também específicos relativos à educação da população negra, estabelecendo parâmetros positivos à causa, para que a apreciação da ADPF nº 186 fosse capaz de negar qualquer tentativa em acabar com o sistema de cotas — que depois passaria a se tornar Lei, em

sentido obrigatório, e que representaria uma diferença imensa no ingresso de estudantes pretos e pardos no ensino superior.

2 Argumentos centrais que predominaram (e que ainda permeiam) o debate nacional sobre o tema

Consideramos fundamental destacar também os principais argumentos utilizados pelos Ministros do Supremo Tribunal Federal, representando os ideais centrais que predominaram na discussão no ano de 2012, e que, depois de dez anos, seguem sendo o amparo argumentativo, retomado todas as vezes que essas ações afirmativas são postas em dúvida.

A ADPF nº 186, datada de 25 e 26 abril de 2012, que teve como Ministro-Relator Ricardo Lewandowski, mantinha a questão fundamental a ser analisada pela Corte na definição sobre os programas de ações afirmativas, que estabeleciam reserva de vagas com base no critério étnico-racial para acesso ao ensino superior. O papel do Supremo Tribunal seria julgar se a reserva de vagas com esse critério estaria (ou não) em consonância com o disposto na Constituição Federal brasileira de 1988.

O acórdão, fruto do julgamento, constitui-se em um importante e denso conteúdo sobre as ações afirmativas. O pedido proposto pelo Partido Democratas foi julgado improcedente por unanimidade. A partir daí, passamos a ressaltar, brevemente, os principais pontos da votação de cada um dos Ministros:

Com exceção de Dias Toffoli, que se declarou impedido e não participou do julgamento, todos os demais acompanharam o voto do Ministro-Relator, que votou pela constitucionalidade das políticas afirmativas da Universidade de Brasília. O relatório foi minucioso e amplo, e, de acordo com o então Ministro Joaquim Barbosa, esgotou o assunto e esteve em sintonia com o que havia de mais moderno, a respeito das políticas de ações afirmativas.

Lewandowski iniciou afirmando o cabimento da ação, considerando que é o meio hábil para sanar lesividades constitucionais, ao mesmo tempo que indicou como questão principal a ser debatida, a consonância ou não do sistema de cotas com a Constituição Federal. Abordou a igualdade formal e material, evidenciando que se estende a todos, devendo levar em consideração as diferenças que os distinguem, seja por razões naturais, sociais, culturais, econômicas e até mesmo acidentais, buscando aumentar a equiparação entre os distintos grupos sociais.

O Ministro-Relator compreendeu que o modelo constitucional brasileiro não era alheio ao princípio de justiça distributiva ou compensatória, já que incorporou diversos mecanismos institucionais que intencionavam corrigir as distorções resultantes da aplicação meramente formal do princípio da igualdade.

Em seu voto, afirmou que a política afirmativa étnico-racial estabelece um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, e que, além disso,

revelam proporcionalidade e razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos. São transitórias e preveem a revisão periódica de seus resultados, e empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana (LEWANDOWSKI, 2012, p. 92).

Nesse sentido, a política de reserva de vagas proposta pela Universidade de Brasília, não se mostrou desproporcional ou irrazoável, muito pelo contrário, estando em compatibilidade com os valores e princípios constitucionais. Para o Ministro, quando se utiliza de critérios objetivos somente para a seleção de candidatos, se acaba por acirrar ainda mais as disparidades, consolidando as distorções existentes, que tradicionalmente foram marcadas por desigualdades interpessoais profundas.

Para corroborar com seu entendimento sobre a total improcedência do pedido de Arguição promovido pelo Partido Democratas, o Ministro-Relator enfatizou o papel da universidade, que não está apenas na formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas que tem sido um ambiente privilegiado na formação de futuros ocupantes de cargos públicos e privados no país:

Os beneficiados pelas políticas de ação afirmativa não são só os estudantes que por ela ingressaram na faculdade, mas todo o meio acadêmico, que terá a oportunidade de conviver com o outro, e toda a sociedade, pois os que hoje são discriminados têm um enorme potencial para contribuir para o avanço dela (COGO, 2015, p. 8).

Reforça a premissa de construção de um espaço público que esteja aberto à inclusão do outro e que seja capaz de contemplar a alteridade. Instiga a reflexão de que a universidade tem todas as premissas necessárias e fundamentais para ser um espaço voltado à desmistificação de preconceitos sociais e que pode assumir um importante papel junto à construção de uma consciência coletiva plural.

O segundo Ministro a se pronunciar foi Luiz Fux, que sustentou que a instituição de cotas raciais dá cumprimento ao dever disposto na Constituição Federal, que atribui como tarefa do Estado a responsabilidade para com a educação, assegurando, por meio da sua implantação, o acesso aos níveis mais elevados de ensino. O seu argumento esteve apoiado na ideia de que apenas a abolição da escravatura e a “deixa do negro a sua própria sorte” não seria (e não foi) capaz de satisfazer o problema, entendendo a realização das ações afirmativas como necessárias para possibilitar a população negra igualdade material, tratando desigualmente os desiguais, princípio no qual, as ações afirmativas estão inseridas devidamente.

A Ministra Rosa Weber destacou que, a partir do sistema de cotas possibilita-se a ampliação do contingente de negros presentes nas universidades, tornando o ambiente universitário mais democrático e plural, à medida em que aumenta a representatividade social neste espaço. Weber destacou que igualdade e liberdade devem andar de mãos dadas, e quando não há igualdade mínima de oportunidades, não há igualdade de liberdade. A respeito dos prazos estimados para a durabilidade das ações afirmativas, indica a cautela que as instituições devem ter ao abordar o tema, pois não se pode quantificar quando vai ocorrer o equilíbrio da representação social das camadas sociais. Ocorrendo isso, o sistema de cotas não será mais necessário, assim como nenhuma outra política compensatória.

A Ministra Carmén Lúcia Antunes Rocha posicionou-se no mesmo sentido, ressaltando que as ações afirmativas fazem parte da responsabilidade social estatal, objetivando cumprir com o princípio de igualdade. Destacou que o melhor seria se todos fossem iguais e livres, mas que diante da falta desta premissa, são as políticas públicas de ações afirmativas o mecanismo, o instrumento para buscá-la. Sua narrativa se deu pela constitucionalidade das cotas, em razão da observação da proporcionalidade e da função social que vinha sendo desenvolvida pela Universidade de Brasília.

Na fala do Ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes, explicitou-se que a igualdade ultrapassa a marca de princípio, passando a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Barbosa levantou um ponto importante de reflexão ao afirmar que a contraposição de interesses sobre a questão de debate se dá da seguinte forma: de um lado estão aqueles em prol da concretização da igualdade, e de outro, em prol da manutenção do *status quo*.

O Ministro destacou que por meio das ações afirmativas a igualdade deixa de ser apenas um princípio jurídico e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e também pela sociedade. Além da efetivação do princípio constitucional da igualdade, essas ações visam a neutralização dos efeitos da discriminação.

O Ministro Cezar Peluso evidenciou que tais políticas públicas estão voltadas ao futuro, considerando que acima de manterem um caráter compensatório e reparador, devem atuar sobre a realidade de uma injustiça deste tempo. Sendo histórico e incontroverso o *déficit* educacional e cultural dos negros em virtude das graves barreiras institucionais do acesso, esse é um meio indispensável para a obtenção de desenvolvimento socioeconômico e de uma condição sociocultural que corresponda ao ideal de dignidade da pessoa humana.

Para o Ministro Gilmar Mendes, o reduzido número de negros que frequentam as universidades decorre do processo histórico e do modelo escravocrata, além da baixa qualidade da escola pública associada à grande dificuldade de acesso/ingresso à universidade por meio do processo seletivo vestibular. O Ministro fez menção à tensão em torno das cotas raciais em alguns estados da Federação, tomando como exemplo o estado do Rio Grande do Sul:

Nós sabemos, por exemplo, que em alguns Estados da Federação — o Rio Grande do Sul é um exemplo disso —, nós temos hoje uma tensão em torno das cotas. Aqueles que são contrários às cotas raciais e que professam essa posição, especialmente das cotas exclusivamente raciais como essa da Universidade de Brasília, sempre fazem a advertência de que nós podemos estar introduzindo, a partir dessa ideia de referência racial — e o Rio Grande do Sul, por exemplo, é uma referência em relação a isso —, podemos estar introduzindo a ideia mesmo de um certo racismo, de um certo preconceito em relação àqueles que são beneficiários de cotas. De modo que Vossa Excelência está tocando num ponto extremamente importante e que não deve passar ao largo da nossa análise, que é o próprio modelo, como se estrutura a universidade pública, como se discute o modelo gratuito de ensino (MENDES, 2012, p. 158).

Mesmo defendendo critérios objetivos, como os socioeconômicos, por exemplo, Mendes reconheceu que não se pode negar a importância das ações que tenham por finalidade o combate à crônica desigualdade que assola o país.

Retomando a questão de estrutura de universidade, levantada por Mendes, especificamente abordando as questões de mérito no processo seletivo vestibular, Joaquim Barbosa complementa:

O critério adotado na universidade desconsidera o mérito no acesso. Mas vejo a situação de modo um pouco diferente, com o devido respeito. O mérito é, sim, critério justo ou o mais justo, mas, no caso, é justo apenas em relação aos candidatos que tiveram oportunidades idênticas ou, pelo menos, assemelhadas de preparação. Não é possível, então, usar esse mesmo critério também para aqueles que, no seu passado, não tiveram iguais condições objetivas de suportar agora julgamento por esse critério a título de justiça (BARBOSA GOMES, 2012, p. 162).

O Ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello aponta, em sua argumentação, que a empregabilidade das ações afirmativas contribui para a redução das desigualdades e que esse sistema poderá ser extinto tão logo as diferenças sejam eliminadas. Contudo, reflete que esse objetivo está distante de ser alcançado.

O posicionamento do Ministro Celso de Mello, reiterou os tratados internacionais quanto à defesa dos direitos humanos, além da óbvia afirmação da Constituição Federal, avaliando o modelo implementado pela Universidade de Brasília como sendo um mecanismo compensatório, para concretizar o direito da igualdade, no qual o maior desafio esteve na efetivação concreta dos planos de realizações materiais dos encargos assumidos.

Por fim, o Presidente da Corte, Ministro Ayres Britto, afirmou a legitimidade constitucional das ações afirmativas e do direito de todos a um tratamento igualitário e respeitoso. Para o Presidente do Supremo Tribunal Federal,

a Constituição legitimou toda a adoção de políticas públicas para promover os setores sociais, histórica e culturalmente desfavorecidos. É de rigor constitucional proclamar que as políticas afirmativas têm embasamento na Constituição Federal de 1988. São políticas afirmativas de quê? Afirmativas do direito que têm todos os seres humanos a um tratamento igualitário ou igualmente respeitoso, atencioso, obsequioso (BRITTO, 2012, p. 230-231).

Além de seguir e reiterar integralmente o voto do Ministro-Relator, Britto esclareceu que a distinção entre as cotas raciais e sociais está na constatação de desigualdades dentro das desigualdades, ou seja, determinada desigualdade potencializa a outra, como é o caso de a desigualdade econômica potencializar a de cor/raça. Desse modo, as políticas públicas diferenciadas reforçam outras políticas, instigando que todos possam transitar por todos os espaços sociais, com o mínimo de igualdade de condições.

Ressalta-se a fundamentação constitucional das cotas raciais enquanto ação afirmativa e instituto jurídico, no voto do Ministro-Presidente, ao posicionar-se do seguinte modo:

E eu também digo, apenas a título de fundamentação, que a política pública e, portanto, estatal, de justiça compensatória, chamada de política pública afirmativa, ou política pública restaurativa, ou política pública compensadora de desvantagens historicamente sofridas por determinados segmentos sociais, é uma política abonada pela Constituição, que decola, arranca da Constituição Federal e se caracteriza como instituto jurídico; essa política pública afirmativa compensatória, ou restaurativa, ou reparadora, é uma figura de Direito Constitucional antes de tudo, é um instituto jurídico constitucional (BRITTO, 2012, p. 220).

Neste contexto social, político e jurídico, a admissão de um sistema de reserva de vagas, que permitiu o ingresso diferenciado ao ensino superior para negros e outros grupos minoritários, expressa a luta por justiça social e racial, com o ideário de corrigir e suprimir os efeitos de discriminação aos quais esses grupos foram submetidos. Essa forma de ingresso não pode ser compreendida como um favorecimento indevido, uma vez que os ingressantes terão de comprovar competências mínimas para empreender estudos em nível superior.

Destacamos, ainda, o papel da universidade diante de tal cenário, pois “caberá ao estabelecimento de ensino que os recebe fornecer todos os meios, apoio material, pedagógico e até mesmo afetivo para que cumpram com êxito o percurso acadêmico” (SILVÉRIO, 2005, p. 151).

Nesse sentido, pode-se considerar que a história é detentora da prova de que a sociedade e a universidade possuem uma obrigação para com os negros e outros grupos excluídos, demonstrada a autenticidade do seu direito ao acesso à educação superior, pelas vias propostas pelas políticas de ações afirmativas. Para Silvério (2005), o modo mais eficaz de se lograr êxitos na desmistificação do racismo, é a tentativa em erradicá-lo do espaço em que foi reproduzido ao longo dos séculos — nas universidades públicas e nos discursos das ciências humanas e sociais.

3 Revogação da Lei de Cotas?

Passados sete anos destes embates e debates, em um contexto político distópico, fruto também da ruptura de 2016, a deputada federal Dayane Pimentel, então filiada ao Partido Social Liberal do estado da Bahia, propôs a revogação da Lei de Cotas com relação à reserva de vagas especificamente raciais em instituições de ensino superior públicas do Brasil, apresentando o Projeto de Lei nº 1.531/2019, em 19 de março de 2019.

Como se tal matéria não tivesse sido exaustivamente tratada quando da Arguição de Constitucionalidade das cotas raciais, no ano de 2012, alegou-se que a Constituição Federal veda qualquer forma de discriminação, inclusive, que não caberia à legislação ordinária estabelecer tais distinções no ordenamento jurídico.

Esse Projeto de Lei nº 1.531/2019 destaca o seguinte:

Se os brasileiros devem ser tratados com igualdade jurídica, pretos, pardos e indígenas não deveriam ser destinatários de políticas públicas que criam, artificialmente, divisões entre brasileiros, com potencialidade de criar inde-

vidamente conflitos sociais desnecessários. Se o disposto na Carta Magna se aplica a todos os âmbitos, não se deve dar tratamento legal diferenciado para a questão racial para o ingresso na educação pública federal de nível médio e superior (BRASIL, 2019, p. 2).

A este Projeto de Lei, foi apensado outro, o Projeto de Lei nº 5.303/2019, em 1º de outubro de 2019, buscando a alteração dos dispositivos relativos à Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), retirando a menção às cotas raciais para o ingresso em instituições federais de ensino. A última movimentação se deu com a devolução do projeto por parte da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, em 17 de março de 2021, sem manifestação do relator.

Desde sua proposição, este Projeto de Lei tem desencadeado manifestações favoráveis e contrárias, reavivando as discussões sobre o tema, retomando conceitos e reflexões considerados já superados e pacificados pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro. Citamos, a título de exemplo, a nota técnica encaminhada ao Congresso Nacional, pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, contestando o Projeto de Lei e declarando a relevância das ações afirmativas para o acesso à educação superior e também para o enfrentamento do racismo e da desigualdade social.

O documento esclarece que a própria Constituição Federal consagrou as políticas de ação afirmativa, em favor dos segmentos sociais em situação de maior vulnerabilidade. No campo da educação, por exemplo, enfatiza a orientação de adoção de ações afirmativas pelo Plano Nacional de Educação, que previu a necessidade de criação de políticas que facilitem às minorias e vítimas de discriminação, o acesso à educação superior por meio de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, para que possam permitir-lhes condições de igualdade nos processos de seleção e admissão ao nível superior de ensino.

Desse modo - a partir da constatação da insuficiência da igualdade em direitos para a concretização da igualdade de oportunidades -, impõe-se a criação de mecanismos de ação positiva, de tal modo que a desequilíbrio torne-se instrumento a serviço do princípio da igualdade para correção de desigualdades precedentes. Em poucas palavras, recorre-se a uma desigualdade de direitos para corrigir desigualdades fáticas, diante da insuficiência da igualdade meramente formal para estabelecer a participação proporcional dos grupos nas diferentes esferas da vida social (MPF, 2019, p. 1).

O julgamento da ADPF nº 186, pelo Supremo Tribunal Federal, reconheceu, por unanimidade, a constitucionalidade da política de cotas étnico-raciais para ingresso nas instituições públicas de ensino superior. Entendimento este, que foi ratificado em outra ação semelhante que tramitava, em relação às cotas para concursos públicos.

Além da ampliação do acesso ao ensino superior e dos resultados positivos, ressaltamos e reiteramos não haver qualquer prejuízo para a qualidade de ensino ou para o corpo discente, destacando o dever do Poder Público na construção de políticas que assegurem igualdade de oportunidades, no acesso aos bens essenciais.

Considera-se, portanto, nesta perspectiva, a educação como bem essencial e direito inalienável.

À título de conclusão

As políticas de ações afirmativas, voltadas à democratização do acesso ao ensino superior público, assumem papel de destaque dentre os temas mais controversos debatidos na esfera pública brasileira, por tratarem de direitos, mas especialmente, pela indissociação e reconhecimento de questões históricas, culturais e éticas, na nossa fundação como país.

A universidade deve ser reconhecida como uma instituição que desempenha importante papel para o desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista que sua tarefa não está voltada somente à obtenção de títulos acadêmicos, ou de oportunidades melhores de trabalho em virtude da qualificação pessoal que

oferece, mas também à produção/construção de conhecimentos que estejam comprometidos com a transformação da realidade social.

É fundamental que o sistema educacional atue como agente transformador e seja capaz de propiciar uma resposta à realidade cultural, social e econômica daqueles que a constituem. Daí decorre a imprescindibilidade, em contextos de tamanha desigualdade, de políticas públicas afirmativas, não apenas nas instituições públicas de ensino superior, mas também enquanto conscientização que nos permita superar o racismo estrutural que nos atravessa.

As políticas afirmativas são mecanismos de inclusão que determinam a concretização do objetivo constitucional de efetivação na igualdade de oportunidades. Princípio este, ao qual todos têm direito. O estabelecimento de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil foi, e continua sendo, palco de amplos debates sobre sua finalidade, premissas e objetivos, público alvo e período de vigência. O sistema de cotas, especificamente, é um instrumento de confronto não apenas intelectual, mas de intervenção política necessária no mundo acadêmico, moldado por décadas pela perspectiva dos privilégios sociais e educacionais.

Para que as estratégias de promoção sejam efetivas, estimulando a inserção e inclusão social dos grupos estruturalmente excluídos, é fundamental que as políticas de ações afirmativas não sejam vistas apenas em retrospectiva — procurando satisfazer uma dívida histórica em relação à discriminação — mas também em um panorama prospectivo, fomentando a transformação social, promovendo uma realidade de direitos desiguais, considerando as profundas desigualdades sociais, em relação as quais o igual reproduziria a própria desigualdade.

Tais reflexões são contemporâneas e urgentes, sobretudo, considerando-se a distopia vivida pelo Brasil no período de 2016 a 2022.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Ministério Público Federal. PFDC contesta projeto de lei que pretende acabar com cotas raciais para acesso ao ensino superior. 2019. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2019/abril/pfdc-contesta-projeto-que-lei-que-pretende-acabar-com-cotas-raciais-para-acesso-ao-ensino-superior>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.531 de 19 de março de 2019. Câmara dos Deputados. Altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Inteiro Teor. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186. Acórdão. Inteiro Teor. Distrito Federal. Ministro-Relator Ricardo Lewandowski. 2012.

COGO, Jonas Vicentaine. Supremo Tribunal Federal e a ADPF nº 186. In: Princípio da Igualdade, ações afirmativas e ADPF nº 186. Artigo. 2015. JusBrasil. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/37838/principio-da-igualdade-acoes-afirmativas-e-adpf-186/3>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BARBOSA GOMES, Joaquim Benedito. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos Estados Unidos da América. Renovar: Rio de Janeiro; São Paulo, 2001.

GONÇALVES, Ricardo Juozepavicius. O conceito de esfera pública jurídica e a audiência pública sobre cotas raciais no Supremo Tribunal Federal. *Lua Nova*, v. 103, p. 135-166, 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org.). *Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: Santos, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 141-164.

CAPÍTULO V

O ENCARCERAMENTO FEMININO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ASSISTÊNCIA PRISIONAL

Cristiane Araújo

Cesar Riboli

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-5

Resumo: O texto tem como propósito analisar a escolarização feminina no Sistema Prisional brasileiro como consequência de políticas públicas de assistência educacional previstas para os Estabelecimentos Prisionais do país pela Lei de Execuções Penais (LEP), de modo a identificar o cumprimento do dever do Estado para com a educação das mulheres que vivem em regime de privação da liberdade. Para tanto, foi desenvolvido um estudo do tratamento dado a mulher que se encontra privada de liberdade no sistema prisional brasileiro, a partir da evidência da participação feminina na criminalidade, da verificação das condições dos presídios femininos e do tratamento concedido as mulheres encarceradas. A assistência educacional prevista, tem como objetivo a preservação do direito a educação e a manutenção da dignidade da mulher enquanto pessoa humana presa. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a bibliográfica e o método dedutivo, sendo realizada leitura de livros, artigos científicos, matérias jornalísticas, de Leis relacionadas a temática e a análise de relatórios estatísticos oficiais para que o assunto objeto de estudo pudesse ser desenvolvido. Como conclusão evidenciou-se que a mulher que se encontra presa no sistema prisional brasileiro enfrenta diversas violações aos seus direitos, dentre as violações, as tênues políticas públicas de assistência educacional levam a opressão das mulheres e ao desrespeito da sua dignidade enquanto ser humano.

Palavras-chave: Escolarização. Prisão. Mulher. Políticas Públicas. Opressão.

Introdução

Muitos estudos que são desenvolvidos têm como tema central o sistema prisional. Mas, questões referentes às mulheres privadas de liberdade muitas vezes acabam sendo deixadas de lado por razões como a quantidade de mulheres que se encontram privadas de liberdade ser menor que os homens. As mulheres presas enfrentam uma maior discriminação que a enfrentada pelos homens que se encontram na mesma situação, elas têm menos necessidades atendidas e o abandono familiar é uma realidade vivenciadas pelas mulheres o que não é enfrentada na mesma dimensão pelos homens.

O texto procura demonstrar a situação de criminalidade feminina no Brasil, identificando a sua faixa etária, renda, número de filhos, motivos e tipos de crimes que as levam as prisões, as condições de cumprimento das penas e a infraestrutura dos estabelecimentos penitenciários brasileiros onde as mulheres cumprem suas penas.

A escolaridade e o perfil das mulheres aprisionadas no Brasil, apresentam indicadores importantes e preocupantes, vistos esses, é possível enfrentar as questões relacionadas ao tratamento dedicado as mulheres presas no que diz respeito a seu direito a políticas públicas de educação que atendam suas necessidades.

Dessa forma, o texto analisa as políticas públicas educacionais direcionadas as mulheres que estão encarceradas em estabelecimentos prisionais brasileiros, de modo que possibilite analisar se elas estão implementadas de acordo com o respeito que as mulheres quando presas tem direito, evitando que ocorra o que diz Foucault que “A prisão em vez de devolver à liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população delinquentes perigosos” (FOUCAULT, 2006, p. 221).

1 Aprisionamento feminino no Brasil

O envolvimento com a criminalidade por muito tempo foi visto com algo realizado por homens. Hoje ainda são eles a maioria dos integrantes do sistema prisional, sendo as prisões e a estruturação do sistema pensado principalmente para eles e não para elas (SILVA et. al., 2021).

O tráfico de drogas consiste no principal crime pelo qual a grande maioria das mulheres se encontram inseridas no sistema prisional. Neste sentido, pode ser verificado que:

As maiores incidências de crimes cometidos por mulheres estão relacionadas ao tráfico, pois estão associados ao modelo de socialização das meninas, as quais são vistas como frágeis pela sociedade, o que as torna alvos preferenciais dos traficantes, pois a sociedade não desconfia delas, pelo próprio papel imposto às mulheres como donas do lar e de sua sensibilidade (MORAES et. al., 2020, p. 10).

Conforme dados do INFOPEN 2019, um total de 59,98% das mulheres que estão privadas de liberdade decorre do crime de tráfico. Em segundo lugar está o crime de roubo, o qual conta com uma taxa de 12,90% dos casos. Pode-se perceber uma grande diferença entre o primeiro e o segundo colocado da lista, o crime de furto era o motivo de 7,80% das prisões, o homicídio 6,96% o porte ilegal de arma 1,6%, o latrocínio 1,54% e outras tipificações 9,22% (BRASIL, 2019).

A criminalidade feminina está ligada à criminalidade masculina. A criminalidade masculina em sua maior parte também decorre do crime de tráfico de drogas, motivo pelo qual são levados a prisão. O envolvimento com o crime ocorre, em regra, em cumplicidade com homens aos quais tenha ligação, marido, companheiros ou filhos (SILVA et. al., 2021).

Uma grande diferença pode ser observada com relação ao aprisionamento masculino e o feminino. É comum que os homens aos serem privados de

liberdade permaneçam sendo acompanhados e recebendo visitas dos integrantes da família, principalmente de suas mães e esposas. Mas quando é a mulher o mesmo não ocorre. É comum o abandono da mulher presa por sua família, o que irá lhe causar grande sofrimento, podendo resultar no aparecimento de doenças psicológicas, por isso, é importante que a mulher presa receba atenção a sua saúde mental para ao menos serem minimizados os efeitos que o abandono causa (SILVA et. al., 2021).

O abandono da família gera problemas decorrentes da falta de assistência não apenas emocional, mas também financeira. Visto que, o Estado não fornecendo a assistência aos detentos da forma como deveria ficar a cargo das famílias ajudarem com o fornecimento de medicamentos, produtos de higiene, roupas, alimentos diferentes dos fornecidos na unidade prisional (SILVA et. al., 2021).

A mulher necessita ainda de uma atenção diferenciada a sua saúde, como a realização de exames que tenham por objetivo promover a prevenção de câncer, o qual quanto mais precoce for o diagnóstico melhor será para a realização de sua cura. A mulher necessita ainda de assistência pré-natal e pós-parto quando se encontrar gestante, bem como o recebimento de assistência que objetive impedir a realização da gestação (MORAES et. al., 2020).

Quando se fala em segurança pública relacionada às instituições penitenciárias o que se pensa primeiro é na realização de construção de novos estabelecimentos prisionais. Sendo malvistas pela sociedade a utilização de meios não restritivos de liberdade, é como se estes demais meios não fossem punitivos o suficiente (MORAES et. al., 2020).

Com o desenvolvimento de uma cultura mais punitiva se está buscando com a aplicação das penas não é a realização da punição, mas, sim a aplicação de castigos ao condenado, mais do que se busca com a sua ressocialização. O

sistema prisional consiste em um método de controle social, visto que, ele é capaz de desmotivar a realização de algumas condutas em virtude do medo do recebimento da punição:

Portanto, as prisões são movidas por um discurso coletivo de vingança e ira, sendo estes fixados a um aparelho de produção que os controla durante toda a existência. Assim, o que sustenta essas instituições é a centralidade que elas ocupam na sociedade, ligada a diversos outros dispositivos -a salvação, a limpeza da alma, a penitência -, mas que tendem todos, como ela, a exercer um poder de normalização ao buscar encarcerar todos aqueles que não correspondem às estruturas sociais regularizadas pela cultura punitiva (MORAES et. al., 2020, p. 9).

Quando ocorre a aplicação de uma pena privativa de liberdade deve a pessoa que foi presa ter restrita somente a sua liberdade. Mantendo ela o exercício de todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, como saúde, alimentação, educação. Mas no final não é isso que ocorre, visto que, em razão da sociedade não se preocupar com a situação que está sendo vivenciada pelos detentos e detentas acaba que tal assunto não se torna prioridade quando se promove a instituição de políticas públicas (MORAES et. al., 2020).

No Brasil numericamente a população feminina ainda é maior que a população masculina, mesmo assim, as mulheres ainda enfrentam muitas dificuldades e são alvos de discriminações em razão de seu gênero.

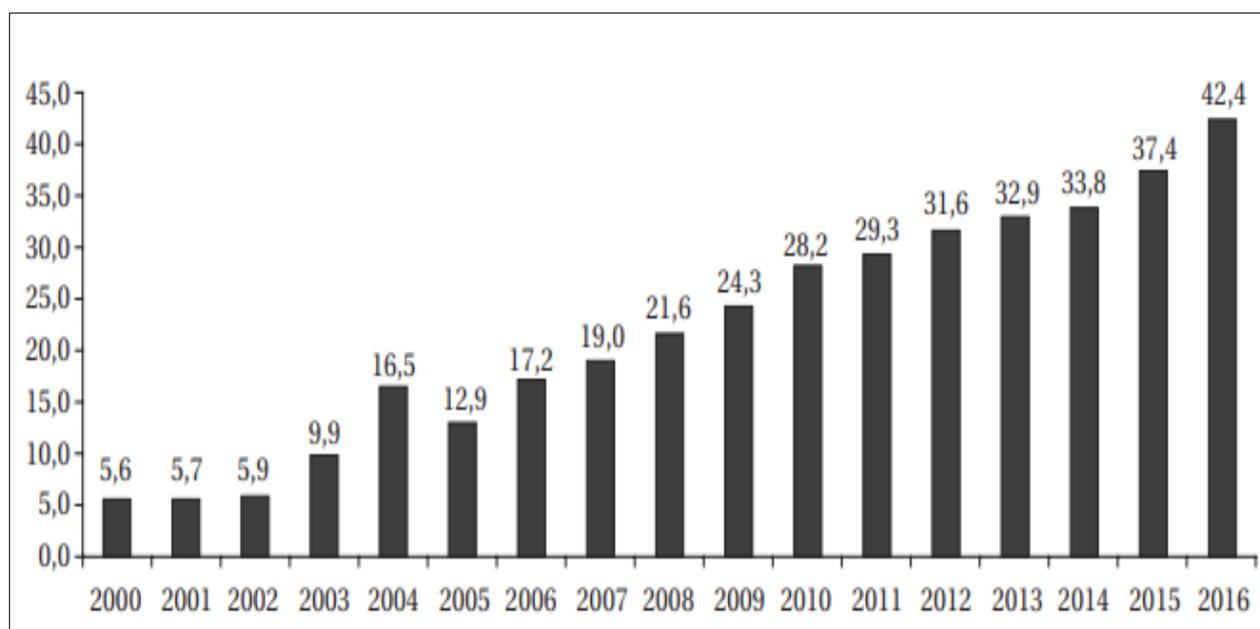
Quando se analisa a situação em que o sistema prisional se encontra atualmente, pode-se verificar que em questão de infraestrutura não há muita diferença entre os presídios femininos e os masculinos, visto que, os dois encontram-se em condições precárias e com uma estruturação que colabora para que o detento desenvolva doenças físicas ou mentais durante o tempo em que se encontra no cárcere. Colaboram para isso, a falta de higiene em ambiente prisional, o ócio, a má-alimentação e a superlotação que deixa os detentos sem espaço (FERREIRA, 2019).

Historicamente os índices de aprisionamento feminino são menores que os masculinos, a mulher é vista como a pessoa frágil que será vítima de um crime realizado por um homem. O uso da força do homem (agressor) sobre a mulher (vítima) representa ainda uma manifestação do poder patriarcal que realiza um controle dos atos a serem realizados pela mulher (GERMANO; MONTEIRO; LIBERATO, 2018).

O aprisionamento feminino pode ser considerado pequeno se comparado com o masculino, representando as mulheres cerca de 5,8% das pessoas que se encontram privadas de liberdade no país.

Mesmo assim, nos últimos 15 anos, pode ser verificado um aumento na quantidade de mulheres privadas de liberdade. Este aumento é superior até mesmo ao aumento verificado para o aprisionamento masculino e no crescimento populacional (BOITEUX, 2016). Tal informação pode ser melhor visualizada no gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 1 – Apresenta o aumento do aprisionamento feminino nos últimos anos



Fonte: Germano, Monteiro e Liberato (2018)

Conforme pode ser verificado, o ano de 2005 foi o único em que ocorreu uma queda na quantidade de mulheres privadas de liberdade se for comparado com o ano anterior. Em todos os demais anos vem ocorrendo aumento.

Com relação ao aumento da população carcerária feminina, pode-se destacar:

A prisão, historicamente, é um lugar habitado majoritariamente por homens, porém, é alarmante o crescimento da população feminina nas penitenciárias. O sistema penitenciário brasileiro tem 37.380 mulheres presas. No período de 2000 a 2014 a população feminina. Aumentou 567,4%, em contrapartida, a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 220,20%. Isso revela o crescimento descomunal do aprisionamento feminino (FERREIRA, 2019, p. 101).

O Estado brasileiro onde mais mulheres encontram-se privadas de liberdade é o Estado de São Paulo, seguido por Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e o Rio Grande do Sul que ocupa a quinta posição (BRASIL, 2019).

Em muitos locais não há presídios femininos e masculinos separados, de forma que, as mulheres cumprem as suas penas em alas separadas dos presídios masculinos. Isso desrespeita a determinação constitucional contida no inciso XLVIII do art. 5^o, que determina que homens e mulheres devam cumprir suas penas em estabelecimentos penitenciários distintos. Esta separação consiste em elemento necessário e indispensável para que seja realizada a adequada individualização da pena (FERREIRA, 2019).

O ideal seria que as mulheres ficassem segregadas da liberdade e instituições penais exclusivamente femininas. As quais teriam como agentes penitenciárias somente mulheres. Mas a realidade é bem diferente, de todas as unidades penitenciárias existente no país apenas 7% são destinadas apenas as mulheres, 17% são unidades penitenciárias mistas e as restantes são destinadas ao público masculino (MORAES et. al., 2020).

3 XLVIII – a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado (BRASIL, 1988).

Com relação ao local onde ocorre o cumprimento das penas privativas de liberdade, pode-se destacar que a maioria se dá em presídios que originariamente foram construídos para abrigar homens, neles as mulheres ocupam uma ala da instituição. Mas, mesmo com o aprisionamento feminino sendo muito inferior ao masculino, isso não deve ser utilizado como justificativa para que as mulheres não recebam um tratamento adequado e respeito a seus direitos. (FERREIRA, 2019).

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) é realizado com o objetivo de levantar dados referentes ao sistema prisional brasileiro e assim orientar a atuação e a criação de políticas públicas destinadas a população carcerária. Em 2017, foi realizado o último levantamento somente com relação a população carcerária feminina, sendo a publicação realizada em 2019 (BRASIL, 2019).

Neste sentido, cabe ser destacado qual é o perfil da mulher presidiária, nos termos da definição da doutrina nacional:

O perfil das mulheres presas no Brasil é de pessoas muito vulnerável, e ainda sobrecarregada pelo sustento de seus filhos. Elas são, em sua maioria, jovens (50% tem até 29 anos), solteiras (57%), negras, (68%), com baixa escolaridade (50% têm o ensino fundamental incompleto, sendo que apenas 10% delas completaram essa primeira fase dos estudos). Acima de tudo, elas são pobres, condenadas a penas entre 4 e 8 anos (35%), em regime fechado (45%). Dados da América Latina apontam que as detentas, em geral, são chefes de família e responsáveis pelo sustento dos filhos. Sabemos inclusive que 80% delas são mães (BOITEUX, 2016, p. 5).

Por sua vez, de acordo com as informações do INFOPEN (2019), no que diz respeito a faixa etária o levantamento realizado, aponta que a grande maioria das detentas são mulheres jovens. Sendo 47,33% das detentas mulheres com menos de 30 anos de idade. Com relação ao Estado Civil, 58,55% é solteira, 24,44% encontra-se em união estável, 8,24% casadas, 1,25% separadas judicialmente, 2,52% divorciadas, 2,32% viúvas e 2,68% não informado. O estado

civil de solteira possui relação com a idade das mulheres presas, as quais costumam serem mais jovens.

Com relação à quantidade de filhos, percebe-se que a maior taxa é das que possuem um filho, enquanto a menor é das que possuem 5 filhos. Em 2017 havia um total de 705 crianças dentro dos Estabelecimentos prisionais, sendo 195 possuindo de 0 a 6 meses de vida, 45 entre 6 meses e um ano, 25 tendo de 1 a 2 anos, 36 de 2 a 3 anos e 401 mais de três anos. Com relação à etnia/raça 48,04% das mulheres privadas de liberdade no país, são pardas, 35,59% brancas e 15,51% negras, 0,59% indígenas e 0,28% orientais.

Com relação ao grau de escolaridade pode-se perceber uma predominância dentre as detentas de baixa escolaridade. É o que mostra a tabela:

Tabela 1 – Grau de escolaridade das mulheres detentas no Brasil

Escolaridade	Percentual das Presas
Analfabeta	2,55%
Alfabetizada	3,78%
Ensino Médio Incompleto	44,42%
Ensino Fundamental Completo	13,49%
Ensino Médio Incompleto	15,27%
Ensino Médio Completo	14,48 %
Ensino Superior Incompleto	2,11%
Ensino Superior Completo	1,46%
Acima do Superior Completo	0,04%
Não informado	2,13%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (2019)

Entre as mulheres presas, 44, 42% possuem ensino fundamental incompleto, 2,55% é analfabeta. Por outro lado, apenas 1,46% possuem ensino superior completo e 2,11% ensino superior incompleto (BRASIL, 2019).

Se for realizada uma comparação entre o grau de escolaridade das mulheres inseridas na população carcerária e da população brasileira pode-se verificar que a grande maioria das mulheres privadas de liberdade possui baixa escolaridade, quando ao verificar a população em geral pode-se observar uma distribuição mais igualitária entre os mais variados graus de escolaridade (BRASIL, 2019).

É o Estado em crise de Bauman (2016, p. 17), ele afirma que um estado moderno deve se preocupar em “protege todos os seus cidadãos dos caprichos do destino, de desventuras individuais e do medo das humilhações sob todas as formas (medo de pobreza, exclusão e discriminação negativa, saúde deficiente, desemprego, falta de moradia, ignorância) que assombraram as gerações”. Sem garantir a escolarização para as mulheres presas, o Estado não está cumprindo com seu dever, pela incapacidade de prover os serviços sociais de sua responsabilidade.

Não há no Brasil, em relação ao aprisionamento feminino, políticas que apropriem formas concretas de redução da criminalidade feminina, tão pouco, políticas que viabilizem o acesso a educação como forma de reduzir a criminalidade feminina.

2 A política pública de assistência educacional prisional

Além da garantia contida na Constituição Federal, a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que “Institui a Lei de Execução Penal”, em Capítulo próprio trata da Assistência Educacional a ser implementada no sistema prisional brasileiro, onde estão previstas as políticas públicas que devem ser implementadas nos estabelecimentos prisionais para assegurar o direito a educação e a ressocialização dos presos.

Políticas públicas, na compreensão extraída de Riboli (2021, p. 207), re-produz a seguinte compreensão:

[...] em uma dimensão geral, significam o conjunto de ações de natureza estatal que tem como propósito assegurar a efetivação do bem-estar da população, contemplando o interesse público. Elas são as responsáveis pela ligação entre o Estado e a sociedade e decorrem de decisões políticas de governo. Podem ter origem constitucional ou em outras leis. Elas direcionam as ações dos governos, orientando um planejamento e seu desdobramento até a sua efetivação aos beneficiários.

Conforme a definição destacada, significam, no caso específico, o conjunto de ações a serem efetivadas pelo Estado com o propósito de garantir a assistência educacional das pessoas recolhidas ao sistema prisional do país.

2.1 Políticas públicas educacionais da Lei de Execuções Penais

Freire (2018a, p. 123), em “Educação como prática da liberdade”, afirma que a pessoa deve ser sujeita da educação”, que a educação deveria ser acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”. Contudo, para que isso ocorra em relação as mulheres presas no Brasil, são necessárias políticas públicas eficientes.

As políticas públicas e o dever do estado para com a assistência educacional das pessoas presas em estabelecimentos prisionais brasileiros, estão previstas na Constituição Federal e na Lei de Execuções Penais (LEP), com o propósito de assegurar a assistência prevista.

De acordo com o contido no art. 17 da referida Lei, “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Na sequência prevê que o ensino de primeiro grau será obrigatório e integrado aos sistemas de ensino do estado. Em relação ao ensino médio refere que ele será “regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao

preceito constitucional de sua universalização” (art. 18-A). A Lei refere, ainda, que deverão ser ofertados cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

No que diz respeito à manutenção do ensino no sistema prisional, a Lei estabelece que ele deva ocorrer com apoio da União e com recursos destinados pelo sistema estadual de administração da justiça ou administração penitenciária.

Prevê a Lei que é dever da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal incluir em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. Possibilitando, também, que as atividades educacionais possam ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Ainda, assegura a Lei que os estabelecimentos prisionais deverão em “atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (art. 21).

Por fim, no art. 83, a norma legal diz que “o estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.

Por outro lado, ao tratar da assistência educacional do preso, a LEP trata da importância da realização de censo da população prisional, como instrumento para a definição de ajustes e implemento de novas políticas públicas, referindo no art. 21-A:

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar:

I – o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II – a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

III – a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV – a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V – outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (BRASIL, 1984, p. 1).

Trata-se a exigência de censo, de uma medida prevista pela Lei que servirá de subsídio para as ações necessárias ao cumprimento do dever do estado para com a assistência educacional dos presos e do direito deles a educação.

Enquanto política de incentivo a educação, a lei concede benéfico de remição da pena para o condenado que estudar enquanto estiver em estabelecimento prisional, estabelecendo em seu art. 126, que a pessoa condenada que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por estudo, parte do tempo de execução da pena, o “tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação” (§ 5º).

Dessa forma, o condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova. “A contagem de tempo referida, será feita à razão de: 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em três dias” (§ 1º, do art. 126).

Considerações finais

O Estado ao realizar a imposição de uma pena privativa de liberdade retira a pessoa da sociedade, limita o seu direito de locomoção e passa a ter o dever de lhe fornecer a assistência que ela precisa para ter uma vida digna. Mas, ao não levar em consideração as necessidades específicas das mulheres o Estado está sendo com elas negligente, desrespeitando a sua dignidade enquanto ser humano e os seus direitos elementares.

Quando a mulher é privada de liberdade ela sofrerá com o abandono se seu companheiro e o distanciamento que passara a ter de seus filhos. Os quais na maioria dos casos passarão a serem cuidados por tias ou avós. Foi possível verificar que de um modo geral, a realidade brasileira não se distancia da realidade vivenciada em toda a América Latina quando se observa traços do perfil das mulheres privadas de liberdade, o fato de terem filhos, ter que deles se afastar e o sofrimento que isso lhes causará. O abandono realizado por parte de seus companheiros consiste em uma triste realidade que é do mesmo modo enfrentada pelas mulheres.

As violações enfrentadas pelas mulheres segregadas de liberdade, são maiores que as enfrentadas pelos homens que se encontram na mesma situação. Isso ocorre também com relação ao apoio familiar, visto que, é comum que os homens não sejam abandonados e estejam sempre recebendo visitas de suas esposas e mães.

Por outro lado, quando uma mulher enfrenta o cárcere frequentemente ela é abandonada pela família e tem que assistir sem poder fazer nada aos seus filhos sendo separados e entregues a parentes ou até mesmo sendo encaminhados para instituições de acolhimento sem que ela possa fazer algo.

Pior ainda é a situação muito comum que o motivo que levou as mulheres a se envolver com a criminalidade seja o tráfico de drogas desenvolvido para ajudar os maridos, companheiros e filhos, os mesmos que a abandonam após o encarceramento.

As pessoas são diferentes, no caso do texto, referindo-se a existente entre mulheres e homens que tem sua liberdade cerceada pelo judiciário, e que em razão disso necessitam de atenção diferenciada as suas necessidades. Contudo, o abandono educacional da mulher detenta é apenas mais uma das situações de privação de direitos por parte do Estado.

A conclusão de ineficiência ou inexistência de políticas públicas voltadas a assistência educacional das mulheres presas no Brasil, é muito simples de ser constatada, basta ser analisado o percentual de mulheres presas que são atendidas e ou participam de programas educacionais. Segundo informações constantes do Sistema de informações estatísticas do sistema Prisional Brasileiro (INFOPEN), do ano de 2021, somente é oferecido acesso à educação formal a aproximadamente 12% (doze) por cento das pessoas privadas da liberdade.

Apesar de existir certo apoio financeiro do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) para as secretarias dos estados de educação e aos órgãos prisionais para a elaboração de Planos Estaduais de Educação para as pessoas privadas de liberdade e egressos do sistema prisional e dos investimentos nas políticas de assistência educacional, não se vislumbra no país importantes avanços.

Quando se pensa no sistema prisional e nas políticas públicas que serão devolvidas com o objetivo de promover a prevenção do crime e se realizar a ressocialização, é comum que se pense na situação masculina e que as mulheres sejam deixadas de lado, sendo para elas aplicadas políticas públicas que não foram pensadas e desenvolvidas para atender as suas necessidades.

Em Educação e mudança, Freire (2014, p. 34) diz que “a educação, portanto, implica uma busca realizada pelo sujeito, que deve ser o sujeito da própria educação”. E ainda, (p. 90), refere que “cada vez mais sentimos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeitos, e, por outro lado, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória”. Contudo, quando as políticas públicas de assistência educacional fracassam, a formação do sujeito preso, resta comprometida.

Em Pedagogia da autonomia, Freire (2018b, p. 59) afirma que “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. Logo, as diversas formas de discriminação e vedações que a mulher presa passa são imorais e devem ser condenadas.

Assim, evidenciou-se que a mulher é vítima de um sistema que a leva a criminalidade, e quando tem sua liberdade segregada, passando a condição de presa em um estabelecimento prisional, além de não poder contar com as condições adequadas a sua condição de mulher, precisa ainda passar por privações e discriminações que se mostram injustas, ilegais e imorais. No que diz respeito a assistência educacional, essa não destoa da realidade. As políticas públicas são tênues e não contemplam os direitos básicos da mulher presa, essa, infelizmente a dura realidade vivenciada nos estabelecimentos prisionais brasileiros.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Estado em crise. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOITEUX, Luciana. Encarceramento feminino e seletividade penal. Rede Justiça Criminal: Discriminação de Gênero no Sistema Penal. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

BRASIL. Relatório temático sobre mulheres privadas de liberdade. Ministério da Justiça e Segurança Pública. INFOPEN. 2019. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN2019.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERREIRA, Josiane Pantoja. A desigualdade de gênero que reflete no encarceramento feminino brasileiro. *IAÇÁ: Artes da Cena*, v. 2, n. 2, p. 99-109, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: uma história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

GERMANO, Idilva Maria Pires; MONTEIRO, Rebeca Áurea Ferreira Gomes; LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti. Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. esp. 2, p. 27-43, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Superintendência dos Serviços Penitenciários (INFOPEN/SUSEPE). Mapa prisional. 2021. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MORAES, Laura Camargo de [et. al.]. A ordem civilizadora da barbárie: o sistema prisional feminino no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, p. 1-18, 2020.

RIBOLI, Cesar. *Desafios do direito à saúde*. São Paulo: Dialética, 2021.

SILVA, Emanuele Leal da [et. al.]. Percepções do sofrimento psíquico: os vínculos afetivos com familiares de presidiárias. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 5, p. 1-8, 2021.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO: importância e perspectivas para os presos de Frederico Westphalen/RS

Sabrina Knopf Casarin

Jean Mauro Menuzzi

Cesar Riboli

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-6

Resumo: O texto tem como objetivo investigar e demonstrar a importância da educação carcerária como forma de ressocialização dos presos que cumprem pena de segregação da liberdade no Brasil e particularmente no presídio estadual de Frederico Westphalen/RS. Para tanto, foi necessário compreender a evolução da pena (punição) aplicada à pessoa que transgredir uma regra de convivência social, reconhecida como de observância obrigatória. A educação mostrou-se, reconhecidamente, como uma das formas que contribuiu de forma decisiva para a ressocialização dos presos, juntamente com outras ações, como é o caso do trabalho do preso e a assistência religiosa, todas propiciando o incentivo de remição da pena. Evidenciou-se que existe proteção legal garantindo o direito à educação das pessoas presas na Constituição Federal e na Lei de Execução Penal LEP. Contudo, a conclusão foi no sentido de que muitas barreiras inviabilizam as ações de ressocialização. No caso pontual de Frederico Westphalen, apesar de ser um pequeno estabelecimento prisional, da mesma forma que acontece com a realidade nacional, há superlotação de presos, existe falta de agentes servidores e de infraestrutura. Apesar do apoio da comunidade, um diferencial em estabelecimento de pequenas cidades, a educação carcerária como mecanismo de ressocialização, ainda está muito aquém de atender a demanda de modo razoável.

Para o estudo, utilizou-se o método dedutivo a partir do estudo na bibliografia e na literatura nacional e legislação nacional que trata da temática.

Palavras-chave: Educação carcerária. Ressocialização. Presídio de Frederico Westphalen.

Introdução

Para evidenciar e demonstrar a importância da educação carcerária como uma das formas de ressocialização dos presos, considerando a situação dos estabelecimentos prisionais e notadamente aquele localizado na cidade de Frederico Westphalen/RS, é necessária à compreensão teórica para que, na sequência seja demonstrada a realidade e as perspectivas no caso específico.

Neste sentido, é imprescindível referir que na formação originária das sociedades buscou-se constituir regras para o bom convívio social e que estas regras, ao longo do tempo, passaram a representar a vontade de uma coletividade. Entre os povos primevos eram comuns códigos (Hamurabi, Manu, Deuteronomico, por exemplo) de conduta que reprimiam comportamentos através da vingança privada, estabelecida através da Lei de talião, “olho por olho, dente por dente”, permitindo penas aplicadas na medida do crime praticado, ou até mais severas.

A pena evoluiu criando a possibilidade da restrição da liberdade pelo encarceramento em estabelecimentos prisionais. Nestas condições, a punição passa a ter caráter de retribuição do mal praticado pelo criminoso. Prevenindo a prática de futuros crimes, preocupados com o ser humano e com a sociedade, introduziu-se a busca pela prevenção da reincidência criminosa, fazendo surgir a ideia da necessidade de medidas preventivas.

Partindo desse pressuposto a ressocialização ganhou força com a finalidade de não apenas punir, mas garantir que aquele indivíduo preso pudesse

retornar ao convívio social sem cometer mais crimes. Desta forma, o sistema penitenciário passou, em alguns casos, a adotar medidas que visam além de controlar o encarcerado, oferecer a ele durante o período de segregação da liberdade, oportunidade de mudança de vida para o retorno ao convívio com a comunidade.

No Brasil, a ressocialização ascendeu com o trabalho carcerário, com a religiosidade, com a educação carcerária e com a leitura, servindo esses institutos, também como forma de redução de penas (a remissão).

Dessa forma, o texto trata da importância da educação carcerária para a ressocialização dos sujeitos que praticam crime e, em consequência disso, são recolhidos a estabelecimento prisional, mais pontualmente, será evidenciada o caso do Presídio Estadual de Frederico Westphalen no Rio Grande do Sul.

1 A educação carcerária e suas perspectivas

O Sistema Prisional brasileiro cresce a cada dia, em número de estabelecimentos prisionais e em número de pessoas presas. A prisão que era uma realidade apenas ou mais restritamente ao sexo masculino, hoje assume uma totalidade de pessoas de ambos os sexos: masculinos e femininos, números gigantescos a ponto de superlotar as prisões.

Oriundos das classes mais baixas da sociedade, sem oportunidades de um bom emprego, de estudar e de buscar conhecimento, a grande maioria dos presos não possuem sequer o ensino fundamental completo, são advindos de favelas, vilas, subúrbios onde são marcados por uma vida indigna e marginalizada.

Uma vez julgados e presos, surge à possibilidade de ocupar o tempo ocioso para alguma atividade que possa contribuir com a mudança de vida, de estudar, rever valores, descobrir seus dotes e dons, despertar a fé e esperança de

um futuro melhor para quando não mais estiver atrás das grades terem alguma oportunidade de melhorar de vida. Pensando em uma forma de contribuir para a reabilitação deste público, foi inserida a educação escolar nas prisões brasileiras.

Embora a educação seja um direito social assegurado pela Constituição Federal, quando se trata de educação carcerária este direito não é levado tão a sério quanto deveria. Poucas prisões aplicam programas de educação carcerária, sendo que na maioria delas a oferta de serviços educacionais é simbólica apenas, muito embora haja a consciência de que projetos e programas educacionais são muito importantes dentro das prisões, na reabilitação dos detentos, para sua autoestima, autovalorização e reintegração social.

A lei existe, porém, a execução não é a mesma em todos os estados, nem em todas as prisões, mesmo que obrigatória a educação de analfabetos e jovens reclusos, restando muitos privados deste direito que poderia garantir uma melhor reestruturação social quando libertos, para terem uma vida mais ajustada.

Em geral todo ser humano trancafiado numa prisão, recebe as mais variadas e desconstruídas informações do mundo lá fora, vindas através de outros presidiários que surgem a cada dia, através de advogados, que ouvem das conversas dos agentes penitenciários ou policiais. Todo esse tipo de informação, muitas vezes desconexa, acaba por confundir ainda mais o sujeito preso.

O momento do estudo é uma oportunidade de se deparar realmente com o mundo que o cerca, o que de fato vai encontrar na sociedade lá fora, quando estiver em liberdade. Desta forma, a presença do professor é imprescindível, bem como da comunidade externa, através de palestras, com temas relevantes como valorização humana, conhecimentos gerais, importância da família, da fé e da religião, alfabetização, enfim que desperte no recuperando a certeza de

que ele não está sozinho, que é útil, que poderá superar este obstáculo, vencer e ser feliz, (re) adaptando-se a sociedade, a qual muitas vezes nunca foi inserido, pela discriminação, falta de oportunidade e condições precária de vida.

As aulas não são apenas de alfabetização, letramento e escrita, mas de valores morais, sociais, religiosos, conforme refere Silva:

Nas aulas de Bons Costumes, com a presença dos recuperandos, é abordada em detalhes a importância de nas refeições comer moderadamente, de não falar com a boca cheia, de escovar os dentes, de tomar ao menos um banho diariamente, de tratar a todos educadamente, etc. Nas aulas sobre Saúde e Precauções, um médico aborda, inclusive, problemas relacionados ao contágio da Aids (SILVA, 2011, p. 100).

Cabe ressaltar que a educação ainda é a melhor solução contra a criminalidade e quando ela é privada de acontecer na idade correspondente contribui significativamente para que os jovens caiam na marginalidade. O ser humano não escolhe onde nasce e a que família pertencer, porém pode escolher que caminho seguir e onde quer estar, isto é fato, porém, muitas crianças, adolescentes e jovens, que nascem em periferias, subúrbios, favelas, presenciando tiroteios, violência, roubos, mortes, muitas vezes abusos sexual e moralmente, por vezes amedrontados, com fome, escolhem caminhos ditos mais fáceis, abandonam os estudos que lhe trará um futuro melhor, porém, mais demorado, e optam por as “facilidades do mundo do crime”, para se sentir um pouco mais perto da realidade de tantos outros providos de uma classe social privilegiada.

Nada justifica o crime, como diz o ditado popular: “os fins não justificam os meios”. Mas, infelizmente, por dados estatísticos vê-se o aumentado do número de jovens no sistema prisional e, mais uma vez, a educação pode servir de alicerce ou base para a (re)habilitação deste jovem à sociedade:

Os presídios brasileiros, nos dias atuais, abrigam condenados dos quais mais de 60% são jovens na faixa de 18 a 28 anos de idade, e o comportamento dos jovens é sinal evidente da crise de mudança em que se envolveu o mundo atual, deixando profundas vacilações em torno dos valores,

principalmente entre os três setores fundamentais: família, Igreja e escola (SILVA, 2011, p. 103).

O estudo não pode ser visto pelo prisioneiro apenas como uma porta para a remição da pena, como forma de liberdade, mas sim, como uma oportunidade de se redimir como pessoa, através da reeducação, readaptação e reinserção na sociedade, contribuindo nas chances de que com qualificação é possível a inserção novamente no mercado de trabalho.

Cabe ser ressaltado que não são todos os cursos (estudos) que estão aptos a conceder a remição de pena, os que permitem a remição são: ensino fundamental, ensino médio, profissionalizantes, superior ou, ainda, de requalificação profissional, como: pedreiro, eletricitista, cabeleireiro, soldador etc., desde que a Instituição que oferta os cursos, seja de ensino reconhecido.

O papel da escola na vida do ser humano em si, é extremamente importante, desde criança, ao iniciar sua vida escolar, a criança passa a ter uma orientação a mais, além da vivência e experiências da família. Essa bagagem familiar, muitas vezes é mais pesada e tensa do que se possa imaginar, e a consequência surge mais adiante, pois é até na adolescência que a criança encontra na escola a paz e sossego que não tem em casa, o alimento que lhe falta a mesa, a atenção e carinho que lhe são negados no seio familiar. Na adolescência o conflito de sentimentos e emoções afloram, as necessidades gritam, a diferença social, racial gera o preconceito, e a vontade de ter e ser visto pela sociedade como os demais fazem com que busquem com facilidade o que não lhe foi proporcionado devido à dificuldade econômica, cultural e social.

O mundo do crime se torna uma “porta”, uma válvula de escape para a vida fácil e tão sonhada, inicia o roubo, as drogas e até mesmo homicídios, latrocínios, estelionatos, dentre outros crimes. Estes jovens, tanto quanto os adultos ao participarem da educação penitenciária, têm uma oportunidade no-

vamente de estar em contato com o educador que mediará sua conduta em relação à sociedade que o espera, que o lembrou a importância dos valores, da boa conduta, mostrará que é possível recomeçar, mudar de vida.

2 A ressocialização e seus métodos

A ressocialização significa em sua essência devolver ao convívio social uma pessoa que por uma conduta criminosa perdeu sua liberdade, sendo em decorrência disso recolhida a um estabelecimento prisional para cumprir uma pena. É retornar a pertencer à sociedade, readaptada como um de seus membros que respeita as regras de convívio social e o direito do próximo.

Ela parte da evolução do pressuposto punitivo do Estado, passando de mera vontade de punir com flagelos físicos até a morte, para uma forma de recuperar o sujeito durante o período em que ele está preso, devolvendo-o ao convívio social, livre da conduta criminosa, oportunizando a mudança de comportamento.

Indiferente para o direito de reintegrar à sociedade são os motivos que levaram ao cometimento do crime e o estado em que se encontra o presídio que habita, visto se tratar de um direito advindo da Lei de Execuções Penais, precisamente, no contido no seu art. 10 que estabelece que “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, partindo desse pressuposto, a ressocialização além de um direito, instiga o preso a um retorno ao convívio social harmônico e pacífico.

Muito se ouve falar de parte da sociedade que o criminoso deve ser punido de forma cruel, apoiando a crise que revela o sistema carcerário, com a infraestrutura precária fazendo com que presos cumpram suas penas de formas

desumanas, tendo que na maioria das vezes, entrar para grupos criminosos para sobreviver. A sociedade, em regra, quer ver condenada a pessoa, seja ela por um crime de menor potencial ofensivo ou hediondo, quando ela poderia ter uma oportunidade de mudar, de reintegrar à sociedade evitando que venha a praticar novos crimes.

Contudo, a ressocialização revela tendências a um novo significado, pois atualmente pode-se acrescentar um rol significativo de meios de ressocializar o condenado. Apesar de se tratar de um instituto que foi concebido pelo Estado, a prática depende muito da vontade individual. São métodos de ressocialização que têm demonstrado resultado: o trabalho do preso, a religiosidade e o estudo e a leitura, que serão evidenciados a seguir.

No que se refere ao trabalho como forma de ressocializar, com a finalidade de desenvolver atividades laborais que possam levar ao aprendizado profissional, o projeto, que funciona em um convênio entre a SUSEPE e empresas públicas e privadas, tem como objetivo a inclusão social possibilitando a remissão da pena (SUSEPE, 2019), através do trabalho realizado pelo apenado.

O próprio Departamento Penitenciário estadual reconhece que a atividade laboral contribui para o aumento da autoestima, uma vez que a sociedade possui a criação de paradigmas como o homem sendo provedor do sustento familiar. No projeto é possível receber 75% de um salário-mínimo, trabalhando durante uma jornada de trabalho de 6 a 8 horas diárias, segundo os termos, respectivamente, dos arts. 29 e 33 da Lei de Execuções Penais.

As empresas parceiras, além de contribuir para um bem social possuem isenção de todos os encargos sociais devido aos demais empregados, e, possuem menor custo de produção nas suas atividades, como forma de incentivo público.

Contudo, não são todos os presos que podem participar deste projeto, sejam eles por motivos de manuseio com equipamentos que possam ser perigosos e usados como armas, também pelo motivo de que alguns requerem a saída das dependências internas do presídio, situação que exige um efetivo suficiente para segurança. Nesse sentido, Roig (2021, p. 184-185) refere que a “inviabilidade do trabalho externo para presos no regime aberto se dá pelo motivo de não haver escolta suficiente, já no regime semiaberto poderá ser autorizada, dependendo da aptidão, disciplina e responsabilidade individual”.

De acordo com o INFOPEN 2019, dos 41.189 presos, o total de 11.116 presos realizam atividade laboral no RS, ou seja, 26,99 %. Já em Frederico Westphalen, dos 215 apenados, 115 trabalham, totalizando mais da metade (53,49%), dentre homens e mulheres. No relatório do SISDEPEN de dezembro de 2021, 38 presos estavam em atividades laborais e 73 em atividades educacionais, sendo 2 deles em ambas as atividades (SISDEPEN, 2021).

Já a assistência religiosa é uma garantia constitucional, expresso no art. 5º, VIII da Constituição e permite, dentre outras prerrogativas, que os presos possuam uma Bíblia consigo, deste modo, a SUSEPE, em um projeto firmado em parceria com a Sociedade Bíblica do Brasil distribui Bíblias, de forma gratuita aos presos que manifestam a intenção de receber (SUSEPE, 2011).

Segundo Brito (2020, p. 157), “A execução penal, sempre que possível, deverá proporcionar o resgate de freios morais que possam colaborar com a recuperação do condenado. A religião, sem dúvida, exerce uma forte persuasão sobre o fiel, e não pode ser negada ao crente”. Nesse sentido, o ensino religioso tem caráter ressocializador, visto que após ser condenado, o preso pode rever suas atitudes, buscando amparo na religião.

Elencado no art. 41, VII, concomitantemente com o art. 24 da LEP, o direito à assistência religiosa pertence a um país laico, mas que não se pode negar exercer fundamental importância na ressocialização.

A prisão, pela sua situação precária, traz por vezes traumas, que influenciam negativamente na vida do presidiário. Fruto de sua escolha, a pena pode, além de não cumprir seu fim ressocializador, gerar, ainda, diversos outros comportamentos negativos, pois a situação que se encontram os estabelecimentos prisionais gera revoltas para um espírito humano que já está rebelado. Buscando evitar o aumento da reincidência e reduzir o número de pessoas presas, foi criado o acesso à educação no sistema prisional.

A educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, prevista na LEP, em seu art. 11, IV, arts. 17 e seguintes. Conforme prevê o caput do art. 18, o direito ao ensino fundamental é obrigatório, já os demais ensinos deverão ser ofertados conforme a demanda. No entanto, no Brasil o “direito garantido, a educação tem dificuldades de aceitação por parte dos presos, de acordo com o Infopen 2017, apenas 1,04% encontram-se em atividades educativas. No Rio Grande do Sul é um pouco maior, o índice é de 6,49 %” (INFOPEN 2017, p. 57).

De acordo com Marcondes “No Brasil, para superar os problemas da educação nas prisões, o Ministério da Justiça celebrou convênios com a Secretaria de Educação Continuada do Ministério da Educação (SECAD/MEC), que inseriu essa educação no sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (MARCONDES, 2022, p. 5). Ressaltando a evidente impotência do Estado em administrar os estabelecimentos penitenciários.

Marcondes (2022, p. 6) ainda destaca que o direito à educação surgiu quando foi permitido o acesso à Bíblia aos presos. Além de tudo, está atrelado

ao direito à cidadania, pois tem como propósito inserir o apenado na sociedade (p. 11), referindo que “é inegável que aquele que não recebeu a formação adequada no momento próprio, para se inserir ativamente na sociedade, tem direito a recebê-la posteriormente” (p. 12).

A educação formal é ofertada no Rio Grande do Sul através de Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) e turmas descentralizadas, sendo realizado exame de certificação através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Formalizada pela parceria entre a SUSEPE e SEDUC, o NEEJA deve ser solicitado por meio de um ofício encaminhado ao setor de Educação Prisional do Departamento Penitenciário estadual. Após o procedimento será aberto um processo de credenciamento e autorização que ao fim, se autorizado, poderá ser implantada a educação no respectivo presídio (SUSEPE, 2011).

Não são todos os detentos que conseguem participar destes projetos, pois além de demandar funcionários para fazer a transferência dos presos para a sala de aula, alguns presos são muito violentos, colocando em risco todos os que estão à sua volta. Portanto, é feita uma triagem, e o que acontece é que a procura é muito alta em comparação com a demanda.

Conforme Zanin (2008, p. 73-74), os presos frequentam as aulas para poderem sair de suas celas, até para reduzir suas penas, mas o mais importante é, para se sentirem valorizados no ambiente em que estão vivendo, retratando ainda “Preencher o tempo, distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos, quaisquer que sejam as destinações apresentadas para a escola, fazem com que ela seja percebida pelos alunos como algo positivo dentro da penitenciária”.

Outra possibilidade é a remição por leitura realizada, os presos têm acesso a livros disponíveis no acervo do estabelecimento, adequados à formação

cultural, profissional e espiritual. Visto que no art. 41, XV, LEP, um dos direitos do preso é ter contato com o mundo exterior, sendo um dos meios, a leitura.

A leitura deve ser realizada no prazo de 21 a 30 dias, após isso se apresenta uma resenha acerca do assunto lido, podendo expor a opinião do preso. A medida atesta que após 12 obras lidas e avaliadas há a possibilidade de remir 48 dias da pena (ROIG, 2021, p. 419).

Outra hipótese de ressocialização ocorre através do incentivo ao estudo e ao trabalho como forma de remição da pena, onde é abatido parte do tempo da pena imputada, seja pelo tempo de estudo ou trabalho desenvolvido.

A remição por trabalho é prevista desde 1984, entretanto, a remição por estudo fez parte do ordenamento jurídico apenas a partir do ano de 2011, com o advento da Lei nº 12.433/2011, que alterou o artigo. 126, LEP (ROIG, 2021, p. 400). Entretanto, com a edição da Súmula 341 pelo Superior Tribunal de Justiça já se utilizava deste benefício, reconhecendo que “A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto” (IBCCRIM, 2011).

Como a LEP não traz especificamente a atividade laboral, contudo, há vários entendimentos que ela pode beneficiar o apenado, sendo a sua realização interna ou externa, quanto à prestação esporádica do serviço, bastando o registro dos dias trabalhados. Declarada pelo juiz da execução, a remição fará parte de sentença computando o tempo a ser abatido como pena já cumprida (ROIG, 2021, p. 402).

Em se tratando de um direito único do apenado, a remição por educação pode ser somada ao trabalho, pois de acordo com Roig “[...] o condenado pode perfeitamente cumprir sua jornada normal de trabalho de até 8 horas (art. 33 da LEP) e ainda estudar. Basta que o condenado consiga coordenar as duas ativi-

dades, sem que uma afete a outra”. Conciliar trabalho e estudos ocupa boa parte do tempo diário, com este argumento pode-se concluir que a ressocialização é levada em outro alcance (ROIG, 2021, p. 402).

O cômputo da remissão é feito da seguinte forma: a cada três dias trabalhados é reduzido um dia da pena, e a cada 12 horas de frequência escolar, em ensino fundamental, médio, superior ou profissionalizante, divididas em no mínimo três dias, reduz um dia da pena.

Essa realidade não é distante, em presídios da região se pode observar a remição na prática. No julgado abaixo, oriundo da Comarca de Frederico Westphalen/RS, a remição é aplicada com a devida observação:

EXECUÇÃO PENAL. AGRAVO. REGIME SEMIABERTO. REMIÇÃO. SERVIÇO EXTERNO. POSSIBILIDADE. O artigo 126 da Lei de Execução Penal prevê a possibilidade de remição da pena, por trabalho ou estudo, aos apenados que se encontram em regime carcerário fechado ou semiaberto, não havendo qualquer distinção, no texto legal, acerca do trabalho ser interno ou externo. Legalidade. Agravamento indireto do regime aberto não verificado. Possibilidade de remição dos dias trabalhados em serviço externo também no regime aberto, de acordo com os precedentes desta Câmara. DESPROVIDO (TJRS, AI N° 70062048970, 2015, n.p.).

Na Penitenciária de Frederico Westphalen/RS, em estudos realizados pela SUSEPE, foi constatado que a remição é uma realidade, oportunizando aos apenados remir a pena através de leitura de livros disponíveis, de estudo e de trabalho. Estas medidas são extremamente importantes para a ressocialização.

3 Os projetos e perspectivas em Frederico Westphalen/RS

Conforme informe do estabelecimento prisional de Frederico Westphalen/RS, são implantados diversos meios de ensino. Existe o Núcleo de Educação Estadual de Jovens e Adultos – NEEJA, que contempla o ensino fundamental e médio. As aulas seguem o mesmo formato de ano letivo, sendo ministradas por

professores da rede estadual durante toda a semana. É ofertado o programa de leitura que é desenvolvido pelos presos com acervo disponível em biblioteca própria.

Outros projetos ainda são implementados nas dependências do estabelecimento. Neste sentido, há o projeto que está em nível mais avançado que é direcionado para as presas do sexo feminino, onde são realizados palestras e cursos com a temática voltada para a arte (PEFW, 2022). O projeto envolve aulas teóricas e práticas objetivando a visibilidade para limitações na expressividade das presas, com finalidade máxima o retorno à sociedade (SUSEPE, 2022).

Conforme relatório intitulado “Educação nas Prisões Brasileiras” (CARREIRA, 2009, p. 64), no qual as informações correspondem com as do site da SUSEPE, a educação prisional é feita por intermédio de uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), que cede os professores, elabora e certifica, sendo competência da SUSEPE apenas a supervisão.

A desigualdade social impera na população carcerária gaúcha que pode, estatisticamente, ser definida como branca, com pouco grau de instrução. 80% são de adultos entre os 18 e 45 anos, conforme a SUSEPE, a população prisional em última atualização (19/05/2022) possuía 43.518 pessoas, dentre eles 41.155 homens e 2.363 mulheres (SUSEPE, 2022).

Segundo o INFOPEN de dez./2021, a população do Presídio Estadual de Frederico Westphalen, é de 215 pessoas, dentre elas, 92 estão em regime fechado, 72 em regime semiaberto, 6 em regime aberto e 45 em prisão provisória (INFOPEN, 2021). Destes presos, 115 estão em laborterapia. Dados que evidenciam uma realidade prisional local.

Todavia, a SUSEPE disponibiliza a informação atualizada, de que a população carcerária de Frederico Westphalen, é de 235 presos (março de 2022),

sendo que a capacidade é de 146 pessoas. Portanto, a taxa de ocupação é de 160,95%, uma vez que 89 pessoas estão além dos limites.

Conforme se verifica nos relatórios estatais informativos, como é o caso do INFOPEN, a superlotação dos estabelecimentos prisionais, é uma realidade brasileira que afeta sem dúvidas os presídios do Estado. Nota-se, não é de hoje, que a problemática vem sendo discutida, conforme afirma Carreira (CARREIRA, 2009).

Um dos problemas decorre da falta de investimentos por parte do Estado, conciliar recursos, os poucos recursos com os gastos para manutenção e o baixo efetivo para manter a segurança, são desafios diários. Uma das maneiras de garantir que o direito à educação em cada presídio seja efetivado, poderia ser a realização de parcerias com instituições de ensino. “Porém, essa parceria exige a demanda de voluntários, sendo então mais um empecilho, já que a sociedade ainda tem preconceito com a classe dos presidiários” (CARREIRA, 2009, p. 66).

Relatório da situação da Penitenciária Feminina Madre Pelletier, em Porto Alegre, RS, onde a visão pode ser restrita em apenas um local, porém ela relata como é a sistemática em todo o estado do RS e no Brasil.

O ordenamento jurídico é uma realidade, contudo, a prática é diferente, ainda há resistência para liberação dos presos para estudo, por preconceito dos funcionários, por outro lado, a custódia habitual já é realizada com baixo efetivo, quem dirá, reduzir ainda mais o efetivo para que sejam ministradas aulas em sala própria, o que implicaria em aumento do risco nas celas, “por isso, a falta de agentes penitenciários para fazer a guarda é uma realidade do estado do Rio Grande do Sul” (CARREIRA, 2009, p. 70).

Esta é a realidade também em Frederico Westphalen, conforme foi possível vislumbrar no sistema prisional, para que ele cumpra com o seu papel,

uma das dificuldades é a infraestrutura. Como mencionado anteriormente, a administração do Presídio ressalta que “gostaria de poder executar muitos outros projetos que nos são apresentados, mas que infelizmente por conta da falta de espaço em nossa estrutura, essa intenção se torna inviável” (PEFW, 2021).

O custo mensal de um preso em conformidade com o relatório expedido pelo Conselho Nacional de Justiça, no Rio Grande do Sul o valor mensal por preso, em média, é de R\$ 1.974,00 (CNJ, 2021, p. 24), que vão de salários dos funcionários do estabelecimento, materiais, água, luz e manutenção do estabelecimento.

A dificuldade para distribuir esse valor em sua proporção, faz com que a família dos presos continue mantendo seu familiar lá dentro. Nesse sentido, presos que estão desamparados buscam a solução mais cômoda a se fazer, entrar para facções, já que em muitos estabelecimentos não há possibilidade de se trabalhar.

Por vezes, esses estabelecimentos buscam auxílio da comunidade para melhoria de sua infraestrutura, como ocorreu no início de 2019, onde foram construídas quatro novas celas com o auxílio do Poder judiciário e prefeituras da região, essa ampliação aumentou o número de vagas de 84 para 146, amenizando a superlotação (BRASIL, 2019). Neste sentido, são várias as campanhas para doação de itens de higiene (BRASIL, 2022), para que essas pessoas não precisem contar com o mundo do crime para sobreviver.

A ressocialização deve manter-se eficaz ao longo do tempo, de maneira que o preso, ao cumprir sua pena, tenha a oportunidade de revisar sua atitude, buscando um caminho diferente do qual trilhou até então, nesse sentido a educação carcerária é fundamental. Contudo, não é a realidade que se encontram os estabelecimentos penitenciários do país, que driblam os altos custos com poucos recursos.

Em Frederico Westphalen, por ser uma cidade pequena, o estabelecimento prisional consegue mobilizar a sociedade para mais investimentos, porque se for depender exclusivamente do Estado, conforme informação dos gestores, o estabelecimento entraria para as estatísticas que discriminam a ressocialização.

Considerações finais

Conforme foi possível ser evidenciado, a pena para a pessoa que comete um crime, isto é, que transgride uma regra de convivência social estabelecida pela sociedade evoluiu no decorrer dos tempos. De uma maneira de vingança pessoal, do “olho por olho” e “dente por dente”, para a compreensão de um recolhimento em estabelecimento prisional, mediante a retirada da liberdade pessoal.

A preocupação com a prevenção de modo a evitar a reiteração do cometimento de crimes, deu origem a preocupação com formas alternativas de aproveitar o período em que o preso estivesse recolhido ao estabelecimento prisional, utilizando-se esse tempo para ações que pudessem contribuir para a recuperação do criminoso, o que se configurou denominar ressocialização.

A Constituição Federal assegura o direito à educação, esse deve ser garantido aos brasileiros, independentemente do local em que eles estejam vivendo e da sua situação pessoal. Por outro lado, a Lei de Execuções Penais expressamente prevê ações para a efetivação do direito à educação carcerária. Previsão legal, portanto, para os serviços de educação carcerária existentes no Brasil.

As ações e métodos mais populares e que contribuem para a ressocialização da pessoa presa, são o trabalho, a assistência religiosa, a educação carcerária e a leitura. Essas ações foram analisadas e evidenciadas sua importância.

Contudo, vários fatores têm dificultado a garantia da educação carcerária, no Brasil, no estado e no Município de Frederico Westphalen/RS, o que tem comprometido o processo de ressocialização dos presos. São os casos, principalmente da superlotação da população carcerária, da falta de infraestrutura, baixo efetivo de agentes penitenciários e ainda de barreiras impostas por pensamentos ultrapassados e discriminadores que não reconhecem o direito dos presos e a importância das ações ressocializadoras, como a educação carcerária.

No caso do Presídio Estadual de Frederico Westphalen/RS, ele dispõe de ajuda de instituições privadas e públicas para a implementação de projetos que reabilitem presos em diversos regimes. Porém a falta de infraestrutura não permite que muitos outros projetos sejam realizados ao mesmo tempo. Verificou-se que a realidade regional não é diferente do resto do país, em número a população carcerária ultrapassa as vagas disponíveis, inviabilizando ações adequadas.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Departamento Penitenciário Nacional. Calculando custos prisionais: panorama nacional e avanços necessários. 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210/1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011.

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. População Prisional em Programa Laboral. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN. 11º Ciclo – INFOPEN. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/RS/rs-dez-2021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRITO, Alexis Couto D. Execução penal. São Paulo: Saraiva, 2020.

CARREIRA, Denise. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Superintendência dos Serviços Penitenciários. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php>. Acesso em: 15 maio 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Superintendência dos Serviços Penitenciários. Projetos e programas. Educação prisional. 2011. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?>. Acesso em: 15 maio 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Superintendência dos Serviços Penitenciários. Programa Assistência Religiosa Através de Parceria Firmada Com Sociedade Bíblica do Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload/pdf.pdf>. Acesso em: 15 mai.2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Superintendência dos Serviços Penitenciários. Trabalho prisional. 2016. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MARCONDES, Martha Santana. A Educação nas prisões. 2022. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROIG, Rodrigo Duque Estrada. Execução penal: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021.

SILVA, Jane Ribeiro (Org.). A execução penal à luz do método APAC. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2011.

ZANIN, Joslene Eidam. Direito à educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2008.

Seção II

**Políticas públicas e
reformas educacionais**

CAPÍTULO VII

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO (OU NÃO) DAS MUDANÇAS

Elisabete do Carmo Dal Piva

Edite Maria Sudbrack

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-7

Resumo: Este trabalho objetiva elaborar uma reflexão sobre os conceitos de políticas públicas, com relevância a política educacional, ressaltando a importância das mesmas. Como procedimento metodológico realizamos um estudo bibliográfico sobre os significados dos termos política e política pública, especialmente as voltadas para o âmbito educacional, em uma interlocução entre diversos autores, como Azevedo (1997), Chrispino (2016), Espinoza, Luce e Farenzana (2014) e Mainardes (2011). A partir do estudo de referenciais teóricos, investigamos os enfoques das políticas educacionais nas últimas décadas, visando compreendê-las a partir da relação entre as determinações globais da sociedade e as especificidades históricas do contexto em que são implementadas e ressignificadas, partindo do pressuposto de que a política educacional, nas últimas décadas, oscilou no confronto entre as propostas oriundas dos movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos, numa constante descontinuidade. Para tanto, estudamos os conceitos de política, políticas públicas, políticas públicas educacionais e modelos de formulação e análise de políticas públicas. Como resultado da pesquisa, apreendemos que a análise de políticas públicas ocorre no país desde a década de 1930, mas sem ser acompanhada pela institucionalização de um campo científico. E que há um conjunto de conceitos de políticas públicas, especialmente em razão da expansão da produção e de cursos

sobre política pública a partir dos anos 2000, mostrando, também, a dificuldade dos governos em desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

Palavras-chave: Políticas públicas. Políticas públicas educacionais. Governo.

Introdução

*“Ficção de que começa alguma coisa!
Nada começa: tudo continua.
Na fluida e incerta essência misteriosa
Da vida, fui em sombra a água nua.
Curvas do rio escondem só o movimento.
O mesmo rio fui onde se vê.
Começar só começa em pensamento”.*
(Fernando Pessoa)⁴

Com o introito de Fernando Pessoa, em que “nada começa: tudo continua”, fazemos a apresentação deste artigo, considerando que a análise das políticas públicas traz uma historicidade e uma (des)continuidade em seus diferentes modelos, além da necessidade de uma compreensão ampla e aprofundada sobre a relação Estado e sociedade, da qual emergem estas políticas.

Espera-se que a educação pública seja de qualidade e para todos. E para alcançar este objetivo maior é dever do Estado a concepção de políticas públicas que cumpram, efetivamente, o que a Constituição Federal/88, diz, em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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”.

⁴ Fernando Pessoa – poeta português, filósofo, dramaturgo, ensaísta, tradutor, publicitário, astrólogo, inventor, empresário, correspondente comercial, crítico literário e comentarista político português.

Nossa problemática está determinada pelo questionamento: o que são e qual a importância das políticas públicas educacionais? Aí reside o objetivo do estudo: compreender as políticas educacionais e sua função social.

Neste percurso, buscamos entender a importância do conhecimento e da compreensão das Políticas Públicas que norteiam nossa vivência cotidiana. Políticas Públicas, que são o conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado, têm como função principal minimizar as demandas oriundas da classe mais desfavorecida economicamente, estando inserida ou não no processo produtivo, e atender a maioria da população em suas carências de bens e serviços, que devem ser promovidas na responsabilidade dos governos. Portanto, a origem e execução das políticas públicas estão diretamente ligadas à concepção política que está no comando estatal.

O artigo está subdividido em: Apresentação; Políticas Públicas – conceitos; Historicidade na análise em Políticas Públicas; Políticas Públicas Educacionais; Considerações Finais. Embasamos esta pesquisa em autores como Luce e Farenzena, Souza, Mainardes, Tello, Araújo e Rodrigues, entre outros.

Portanto, a partir de um estudo bibliográfico, realizamos um resgate histórico sobre a relação entre Estado e sociedade, na configuração das políticas educacionais e nas singularidades do contexto no qual estas políticas foram implementadas.

1 Políticas públicas – conceitos

A política (do Grego *politikos*) significa algo relacionado com grupos sociais que integram a *pólis*⁵, isto é, aquilo que tem a ver com a organização, direção e administração de nações ou Estados.

⁵ Pólis significa cidade-estado. A pólis era uma organização social constituída por cidadãos livres que discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/a-formacao-polis-grega.htm>. Acesso em: 2 ago. 2022.

Mas o que é uma política pública? Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política (SARAVIA, 2006, p. 28-29).

Portanto, as políticas públicas precisam ser compreendidas como o estabelecimento de uma melhor condição socioeconômica àqueles que serão beneficiados, especialmente diante das distintas desigualdades, fragilidades e limitações de alguns grupos sociais, na reivindicação de seus direitos.

Souza (2006) define política pública.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 7).

Entender a política pública como uma ação intencional de um governo, assim como Souza, também é um conceito defendido por Chrispino (2016).

Se entendermos a política pública como instrumento político e de governo que pretende atender às necessidades da sociedade, deveremos fechar um interessante e moderno ‘circulo virtuoso do poder social’: a sociedade democrática, no exercício livre do voto, escolhe os dirigentes dos poderes Legislativo e Executivo como seus representantes, e esses produzem políticas públicas que retornam ao cidadão na proteção e execução de seus direitos (CHRISPINO, 2016, p. 30).

Lahera Parada (2006, p. 7) descreve os interesses intrínsecos nas mesmas, colocando que *“tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social, pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al*

poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos”.

As políticas públicas fazem parte da política e, por conseguinte, do governo. Segundo Parada (2006), a política e a política pública têm uma relação recíproca. Apesar de serem entidades diferentes, ambas têm a ver com poder social. Enquanto uma relaciona-se ao geral, a outra busca soluções para problemas específicos. As políticas públicas fazem parte da política e do governo, que tem como suas funções o projeto, a gestão e a avaliação das políticas públicas. Políticos, de qualquer cor partidária, têm como objetivo estabelecer políticas públicas de seu interesse e restringir as que não lhes são convenientes.

O governo, seja no Legislativo ou no Executivo, é o instrumento para a realização de uma política pública. Necessita, portanto, ter um direcionamento definido em projetos fundamentados nas primordialidades dos cidadãos. Um governo sem propostas de políticas públicas significa um governo que distribui o poder entre seus pares e é demagógico.

Uma relação fundamental se estabelece, então, entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em um momento histórico.

[...] El Estado es el sujeto responsable, directo o indirecto, de la elaboración, contenido y ejecución de las políticas públicas. Lo que significa que implícitamente el camino seguido para definir la política fue asociar esta al Estado, y las políticas públicas, a acciones gubernamentales deliberadas (AGUDELO, 2011, p. 90-91).

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas, constituindo-se em um elemento de normatização do Estado, inspirado pelas ações da sociedade em seus múltiplos movimentos sociais, que visam garantir o direito universal à educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento cognitivo, ético, cultural, emocional, social e de corporeidade do estudante, além de se constituir como um projeto coletivo.

Tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política - uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia-se do significado de *politics*: das relações políticas ou da política-domínio, refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Mesmo que a política pública se estruture embasada em um projeto de sociedade não condizente com o que aquela parcela da população, para a qual a política foi projetada, é no espaço da escola, da sala de aula, com os atores diretamente envolvidos, que a mesma se transforma, acontece em sua efetividade.

2 Historicidade na análise das políticas públicas

Atualmente, há variados estudos, publicações, pesquisas e eventos discutindo políticas públicas e, mais especificamente, políticas educacionais. Analisemos a historicidade sobre o tema, considerando que a área de políticas públicas contou com quatro precursores: Harold Lasswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton (ARAÚJO, RODRIGUES, 2017).

Harold Laswell, em 1948, introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública), como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos e, também, como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Para tanto, contribuiu de forma decisiva para a estruturação do campo de análise das políticas públicas como uma ciência social aplicada e, também, para lançar as bases do que viria a ser o modelo das etapas do processo político.

Herbert Simon (1957) incorporou o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando que essa limitação pode-

ria ser minimizada pelo conhecimento racional. Para ele, essa racionalidade é limitada por problemas (a natureza fragmentada e incompleta do conhecimento e da informação, a ocorrência de mudanças imprevisíveis de contexto, o limite de tempo disponível para a tomada de decisão, a capacidade limitada da memória humana ou mesmo os valores e interesses próprios), mas pode ser ampliada pela criação de um conjunto de regras e incentivos.

Charles Lindblom (1959) desenvolveu a análise das políticas públicas como processo político, tendo focado a sua atenção na identificação da margem de manobra dos decisores políticos. Construiu uma abordagem analítica alternativa que classificou como “método das comparações sucessivas” (*method of successive limited comparisons*) ou “incrementalista”. Segundo Lindblom (1959, p. 86) *apud* Araujo e Rodrigues (2017, p. 19) “as políticas não são construídas de uma só vez; são construídas e reconstruídas interminavelmente. A construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo reconsiderados e alterados”.

Araujo e Rodrigues (2017) apresentam a aplicação da abordagem sistêmica à análise das políticas públicas. Conceitua a relação entre o processo político, as políticas públicas e o contexto social, econômico e político. Portanto, “entende o processo político como um sistema em que cada componente não pode ser analisado isoladamente: a ação de cada um dos intervenientes no processo político só pode ser adequadamente percebida quando inserida no todo” (ARAUJO; RODRIGUES, 2017, p. 22).

Outras abordagens sobre as políticas públicas, por meio das considerações de Mainardes, Ferreira e Tello (2011):

Caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele contexto histórico, a ideia de compromisso com o aumento da racionalidade envolvida no enfrentamento dos

problemas sociais característicos da vida urbano social (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 145).

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 145-146), a elaboração de políticas (*Policy sciences*)⁶ se caracteriza com três elementos essenciais, que são a orientação para a solução de problemas (utilização de todos os meios disponíveis para construir conhecimento que contribuísse para o enfrentamento dos problemas da época), a interdisciplinaridade (cooperação entre o mundo da pesquisa e o mundo da política) e o caráter normativo ou orientado por valores (defesa de ideais democráticos e comprometidos com a dignidade humana).

A partir da década de 70, surgiu a profissão do analista político. De acordo com os autores tinha “o objetivo de diminuir a distância entre os pesquisadores e os formuladores de políticas, bem como trazer conhecimento sistemático para lidar mais rapidamente com as questões das políticas públicas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 147).

Considerando as *policy sciences*, analistas políticos estavam correlacionados às agências governamentais ou instituições privadas, enquanto os pesquisadores convergiam para atividades acadêmico-profissionais nas universidades ou centros de pesquisa. *Policy analysis* ou análise de políticas educacionais surgiu nas décadas de 70 e 80, em modelos diversos, que estabeleciam fases no processo político, as quais eram: agenda, projeto, adoção, implementação, avaliação e reajuste.

As metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação de processos visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação da relação custo-benefício. [...] Várias abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países. Em geral, elas destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva

⁶ *Policy sciences* (pesquisa orientada para a elaboração de políticas/análise de ou sobre políticas): termo introduzido nos campos acadêmicos norte-americanos e europeus, no pós-Segunda Guerra Mundial, objetivando.

crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 153-154).

A partir dos anos 90 é gerada a teoria de que as políticas devem ser entendidas como processo e produto. Foram concebidos diversos referenciais analíticos para, então, possibilitar uma nova estrutura conceitual de análise, que mudasse o modelo linear de estudo das políticas públicas.

Os formuladores desses novos referenciais partem, também, da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

O pós-estruturalismo considera a ação dos sujeitos o aspecto primordial para a compreensão das políticas e salienta a fluidez do poder e seu monopólio pelos diferentes agentes políticos. Se fundamenta na análise do discurso das políticas, como uma arena de disputas por significados, em que “política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), proposta por Stephen J. Ball, considera que a formulação de políticas deriva de um ciclo contínuo, em que as mesmas são formuladas e recriadas. “Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. [...] Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (BALL, 1998, p. 127).

O recente interesse em cursos de política pública e áreas correlatas, assim como a ampliação de produções sobre o tema, sugere a institucionalização de um novo campo, o “campo de políticas públicas”. Nesse contexto, as políticas

públicas passaram a ocupar um lugar central na agenda governamental e nos espaços de produção de conhecimento. A perspectiva pluralista, considera as políticas como autônomas, com uma multiplicidade de causas e atores, desarticulados de grupos de poder e influência.

3 Políticas públicas educacionais

A partir de 2007, as políticas sociais passam a ser concretizadas como instrumentos de desenvolvimento e de superação de crise. As políticas públicas, compreendidas como de responsabilidade do Estado, tanto em relação à implementação quanto a manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões, envolvem órgãos públicos e agentes da sociedade. Então, educação é uma política pública social, de responsabilidade do Estado.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001, p. 35).

Considerando as concepções sobre a política educacional, Espinoza (2009) esclarece.

Por otra parte, una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desea conducir sus organizaciones. Consecuentemente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente (ESPINOZA, 2009, p. 4).

Essa reconfiguração, na educação, traz novas influências, como as pautas de direitos humanos, como as relacionadas aos direitos das mulheres.

No setor da educação, entre outras influências possíveis, a construção de alternativas de políticas depara-se com pautas de atendimento de direitos e de expectativas geradas por novos modos de sociabilidade e de trabalho, o que pode ser ilustrado pela inserção da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, incidindo fortemente na demanda por creches ou por educação de turno integral. De outra parte, novos (junto a nem tão novos) requerimentos de acesso ao sistema educacional e de conteúdos e tipos de formação vão sendo interpostos, influenciados pelas perspectivas de aumento da expectativa de vida da população e, por isso mesmo, em mais longo prazo, de aumento da razão de dependência da população mais idosa (LUCE; FARENZANA, 2014, p. 199).

A diferenciação nas condições de escolarização do povo brasileiro são uma das faces da desigualdade social, que tem como principais causas as privações e os processos de exclusão social, gerando demandas de reconhecimento de direitos e de políticas públicas específicas para a população mais carente ou desassistida econômica e socialmente.

Evidenciar os recortes das desigualdades na escolaridade e na escolarização é importante para o entendimento de que vários problemas referidos à educação que chegaram à agenda pública nos últimos anos, requerendo ações do Estado, dizem respeito justamente a déficits educacionais. Cabe sublinhar algo que foi e tem sido muito comum, isto é, o fato de os problemas filiarem-se a especificidades das desigualdades. Em virtude disso, apresentam-se demandas de reconhecimento de direitos e de políticas públicas específicas para a população mais pobre, ou que vive no meio rural, ou negros e indígenas, ou residentes no norte e no nordeste do Brasil. É nesse veio que se instalam debates como o da universalização versus a focalização das políticas públicas sociais e educacionais, mais ou menos atravessados por certa contraposição entre os princípios da igualdade e da equidade na ação pública (LUCE; FARENZANA, 2014, p. 202).

Numa análise simplista, política pública, na esfera educacional, é a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Nos últimos anos, várias políticas públicas foram lançadas, pelos diversos representantes do governo federal, com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal. A título de exemplo, podem ser citadas as seguintes: FUNDEF,

PDE, PDDE, Programa Bolsa Família, PNAE, PNLD, PNATE, ENEN, SISU, PROUNI. Foram políticas de imenso alcance social, que suscitaram especulações sobre melhorias gradativas na educação brasileira. Mas, infelizmente, vivenciamos a descontinuidade das políticas públicas sociais, além de uma intensa associação entre o setor público e o setor privado, na oferta educacional.

No bojo da responsabilidade pública de oferecer educação, muitos governos têm recorrido ao setor privado – o que não é novidade histórica –, mas a diferença de hoje é que isso ocorre mesmo com a regra constitucional-legal de priorização da oferta pública. [...] Na creche, é generalizada a oferta em instituições conveniadas com as prefeituras; no ensino técnico, é marcante o peso do sistema S, financiado também por recursos públicos. No que diz respeito à provisão de insumos, proliferam compras/gastos públicos em sistemas de ensino ou sistemas de gestão para redes de instituições – livros, kits de materiais pedagógicos, sistemas informatizados, pesquisas, avaliações de larga escala, pacotes de formação continuada de profissionais etc. Tratamos aqui de insumos comprados ou apropriados pelo setor público do âmbito privado que interferem mais diretamente no trabalho pedagógico e na gestão educacional e que têm, assim, potencial para interferir na substância, no âmago, do setor – a aquisição de saberes, em sentido amplo, e as condições sob as quais ela se faz (LUCE; FARENZANA, 2014, p. 213).

No Brasil atual, quando analisamos as políticas públicas voltadas para a educação, percebemos claramente que estas deixaram de ser políticas de Estado para tornarem-se políticas de governo, sendo alteradas sem uma discussão de base, com determinação ministerial ou através de Medidas Provisórias. Um dos maiores entraves ou desafios é a relação público/privado, em que entidades privadas interferem diretamente no âmbito educacional, com a conivência dos governantes, que parecem garantir interesses escusos nessas aquisições. Höfling (2001) caracteriza esta situação:

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão

da qualidade dos mesmos. A proposta de participação da verba pública para educação – primária e secundária – seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido (HÖFLING, 2001, p. 11).

Neste contexto, tem extrema importância a concepção de estruturas e processos educativos que, pelo menos, tentem oferecer oportunidades equivalentes de formação ao conjunto dos jovens e adolescentes, que contemplem a diversidade de seus pontos de partida e desafiem, sem cessar, a determinação estrutural irreversível dos processos educativos, que, aparentemente, é o que estão propostos nas últimas políticas públicas educacionais.

Considerações finais

Este trabalho buscou trazer para o debate uma reflexão sobre um campo do conhecimento que, delimitado pelo próprio conceito de política pública, a política (*politics*), a sociedade política (*polity*) e as instituições onde as políticas públicas são desenhadas, decididas, e implementadas, independem da opinião daqueles que as fazem acontecer.

Concluimos que o principal foco da política pública está na identificação do tipo de problema que a mesma visa dirimir, como os atores sociais envolvidos no processo a analisam e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública.

O entendimento dos modelos e das teorias pode permitir ao analista uma melhor compreensão do problema para o qual a política pública foi pensada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições envolvidos na decisão e que serão afetados pela mesma.

Uma política educacional que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder

econômico, deve estabelecer, como prioridade, programas de ação integrais, positivas, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos desfavorecidos e vulneráveis, visando à reversão do desequilíbrio social.

Estudando a historicidade da criação das políticas públicas, depreendemos que, como diz Fernando Pessoa, é ficção pensar que se começa alguma coisa. Nada começa, apenas continua, governo após governo, com políticas públicas educacionais que podem, isso sim, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las.

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos principais envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução, poderemos até alcançar índices positivos quanto à avaliação de resultados dos programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Referências

AGUDELO, Germán Darío Valencia. *Contribuciones de las Políticas Públicas al Estudio del Estado*. Semestre Económico, Medellín, v. 14, n. 30, p. 87-104, Julio-Diciembre 2011.

ARAUJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa: Open Edition Journals, nº 83, 2017.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campina: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56)

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

CHRISPINO, Álvaro. *Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada*. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

ESPINOZA, Oscar. *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Chile, v. 17, n. 8, 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Ligia Mori (Org.). Avaliação de políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cezar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

PARADA, Eugenio Lahera. *Politica y politicas públicas*. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). Políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006. p. 39-67.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). Políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006. p. 11-38.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

CAPÍTULO VIII

O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO: propósito da nova reforma e a formação continuada dos professores

Laryssa Luana de Andrade

Arnaldo Nogaro

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-0

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa teórica, de natureza qualitativa, com o objetivo de problematizar aspectos históricos do Ensino Médio, com enfoque na nova reforma e a formação continuada dentro deste contexto. No decorrer das últimas décadas no Brasil, pode-se constatar uma situação de fragilidade no que tange às políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que ocorreram vários avanços, também se verificam retrocessos educacionais. O texto considera as relações estabelecidas entre o contexto histórico do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Pensa também como ocorreu a execução da denominada “nova” reforma, as várias alterações no currículo escolar, as recentes políticas e práticas de formação de professores para este nível de ensino. O estudo e a análise destes documentos é feito com o propósito de compreendê-los, mas especialmente para conseguirmos construir um processo crítico a respeito das mudanças do Ensino Médio. Amparamos nossa reflexão numa *time line* histórica do Ensino Médio até a tão comentada proposição da denominada “reforma” para demonstrar as dificuldades dos governos em estabelecer políticas públicas de qualidade que venham ao encontro da resignificação do papel de educador frente às objeções cotidianas, o que remete à necessidade de formação continuada para ampará-los na sua prática pedagógica. Os resultados sinalizam para aspectos desafiadores, dentre os quais, a demanda por

programas de formação pensados a partir das necessidades coletivas dos docentes, situados no contexto da escola e que atendam a objetivos que levem em consideração a formação cidadã do estudante, seu preparo para o mundo do trabalho e o oriente na definição de um projeto de vida.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação continuada. Reforma.

Introdução

A história educacional brasileira tem sofrido alterações constantes, principalmente no Ensino Médio, onde ainda há a busca por uma identidade própria. O presente artigo intenciona aproximar a “nova” reforma do ensino com a necessidade da inserção de programas de formação continuada que se afirmem como políticas públicas e alcancem o coletivo de docentes e escolas.

A educação se constitui por meio de relações culturais, ideológicas, econômicas, políticas que acontecem dentro das instituições com objetivo da construção da aprendizagem. Essas relações são determinadas por fatores políticos, e os mediadores da aprendizagem (professores/as) enfrentam estas políticas de todas as formas, cumprindo-as, resistindo, pensando políticas locais, entre outros. Os professores estão imersos nesse processo educativo e político, formam-se e são formados nesse contexto (PRADA; OLIVEIRA, 2010). A pluralidade de estudos relacionados ao Ensino Médio e a condição de sua formação têm sido temas para aqueles que se dedicam em entender o sistema educacional brasileiro.

O Ensino Médio no Brasil é de responsabilidade dos estados da federação, porém suas políticas, na maioria das vezes, são federais: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), PNE (Plano Nacional da Educação), e também documentos elaborados pelo pensamento dos governantes de cada momento (FERRETTI, 2018).

Ferretti (2018) segue a narrativa de que a Lei n. 13. 415 – Reforma do Ensino Médio, tem por objetivo flexibilizar o currículo, para melhor atender aos alunos, justificando a reforma pela sua baixa qualidade e pela necessidade de torná-lo mais atrativo, em face dos altos índices de abandono e reprovação. A Lei indica que seus problemas serão solucionados com alteração do currículo, sem mencionar ainda que esta não está apoiada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Diante deste amplo campo de debate, realizamos um resgate da história do Ensino Médio no Brasil, assim como o que acontecerá com essa reforma, e focaremos na problematização da formação continuada como necessidade emergente no ensino, até porque antes de formarmos alunos, precisamos “formar” docentes. Este texto caracteriza-se por uma pesquisa teórica de natureza qualitativa, apoiando-nos principalmente nos estudos de Ferretti (2018), Ferretti e Silva (2017), Moll e Garcia (2020).

Observamos diariamente inúmeros problemas reais que o corpo docente enfrenta, em especial problemas de formação, razão pela qual, em meio a tantas dúvidas, nos perguntamos: a formação continuada acontece? Se acontece, como ocorre? Vai ser oferecida formação para dar sustentação às alterações de currículo do Ensino Médio? Desta forma, elaboramos este artigo com o intuito de contribuir com o debate junto aos docentes da educação básica, bem como trazer alguns indicadores que possam nortear o olhar dos professores sobre a reforma do Ensino Médio para que possam se reposicionar perante ela.

1 Ensino médio no Brasil: história de centralismo político

O acesso brasileiro a diferentes níveis de ensino foi um processo lento e tardio, e perpassado por vários obstáculos, sendo que o país manteve a educação primária até o ano de 1971, quando o regime militar estendeu o ensino

fundamental para 8 séries com a lei educacional proposta (MOLL; GARCIA, 2020).

Foi em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que o Ensino Médio (EM) foi contemplado. Em seu artigo 22 dispõe que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996). Para Silva (2011), esse parecer da LDB para o Ensino Médio, incorpora a ideia de uma educação tecnológica, relacionando o mundo da ciência e mundo do trabalho, teoria e prática, voltado realmente para um ensino técnico.

Em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e o autor Moehlecke (2012) evidencia que embora as diretrizes viessem ao encontro das novas orientações para o EM, trazendo um discurso sedutor, mostravam sobretudo, profundas contradições. Considerando que nesta fase as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso destacavam-se por poucas responsabilidades sociais ligadas à economia. A criação das DCNEM não representou nenhuma mudança significativa, o que permaneceu durante o mandato. Nesta fase, o EM encontra-se perante uma dualidade de contextos: o caráter unificado de formação e a dissociação entre formação geral e técnica. Porém, esses movimentos convergem ao encontro de políticas que redefiniram a identidade tão procurada do Ensino Médio (FONSECA; MOLINA NETO; OLVEIRA E SILVA, 2018).

Silva (2011) também destaca que passado isto, em 2003, com a instituição de um novo governo comprometido com a mudança das desigualdades sociais, acontece um marco inicial da reformulação dos itinerários do EM, o Seminário Nacional do Ensino Médio, realizado em Brasília. Emergem daí várias ações governamentais, como o Programa Ensino Médio Inovador (PEMI), propostas de integração entre formação científica básica e formação técnica profissional

de nível médio, e outros documentos criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O seminário de 2003 foi intitulado: “Ensino Médio: Construção Política”, importante movimento para uma discussão deste ensino tão pautado, onde já se falava da importância da formação dos docentes para melhoria do ensino, como pode-se constatar no excerto abaixo.

Outro aspecto importante destacado para o aprimoramento da educação profissional e tecnológica concentra-se na formação de docentes. Trata-se de definir os princípios, estratégias e conteúdos de uma formação específica que possa atender às demandas das diversas redes de educação profissional e tecnológica, consolidados numa política contínua, que valorize o profissional, elimine progressivamente a dicotomia entre o acadêmico e o profissional, articule formação inicial e continuada, defina plano de carreira e salários condignos, bem como a participação dos profissionais da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2003).

Segundo estudos de Moll e Garcia (2020), após estas ações houve uma sensível melhora nos indicadores do EM, até que em 2007 foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), constituindo um padrão estável de financiamento, e permitindo aos estados estruturarem suas políticas conforme a realidade. O MEC estendeu para o EM, neste período, várias políticas que ainda estavam restritas ao Ensino Fundamental, como: Programa Nacional do Livro Didático, Programa da Biblioteca Escolar, Programa Nacional da Alimentação Escolar e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.

Ainda como observam Moll e Garcia (2020), em 2009, é apresentado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), sugerindo a ampliação de tempo e permanência dos estudantes nas escolas, assim como o desenvolvimento de alternativas curriculares. Este programa foi reestruturado em 2011, com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As novas diretrizes para o EM, segundo o parecer CNE/CEB n.5/2011 (BRASIL, 2011), foram fundamentadas na necessidade de novas dinâmicas para esta etapa, assim como, novas formas de organização do currículo. Da mesma forma, Silva e Colantonio (2014) pontuam que esse texto normativo, aprovado oficialmente em 2012, trouxe argumentos que situaram a educação como direito social, o ensino para as juventudes, qualidade social, entre outros.

Em 2013, o Projeto de Lei (PL n. 6840/2013), alterou a LDB, sugerindo instituir jornada de educação integral, assim como dispor a organização dos currículos em área do conhecimento, modificando os artigos 24 e 36, escritos desta forma:

Art. 24. I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas (BRASIL, 2013).

Após um longo processo, sem muitas alterações importantes, com a Medida Provisória n. 746/2016, é retomada a ideia da sistemática apresentada em 2013, como citado anteriormente. Esta foi transformada pela Lei n. 13.415/2017, reavendo conceitos de habilidades e competências e assumindo a postura de formar o jovem para a vida (MOLL; GARCIA, 2020). Ainda em 2017, foi aprovada a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os sistemas de ensino baseada em habilidades e competências a serem seguidas, assim como conteúdos distribuídos por séries do ensino fundamental. Em 2018 é publicada a BNCC do Ensino Médio, com a retomada de uma velha proposta: a formação do jovem para o mercado de trabalho (KOEPSEL; GARCIA; ZERNISZ, 2020).

No cenário presente, de um mundo globalizado e neoliberal, anuncia-se o “Novo Ensino Médio”, com base na Lei n. 13.415/2017 citada acima. Ferretti (2018) tece críticas à reforma, enfatizando que ela parece insistir em nos mostrar que a alteração de currículo do EM seria a solução para todos os problemas desta etapa, sendo que a redução do currículo acaba empobrecendo a matriz curricular. Cabe maiores aprofundamentos sobre o assunto, que será objeto da próxima seção, propondo uma visão crítica e representativa da reforma.

2 A Reforma do Ensino Médio: mudanças?

No que se refere à Reforma do Ensino Médio, Ferretti (2018) volta a ressaltar que a Lei n. 13.415 sugere uma reforma no currículo, tornando-o mais flexível, para melhor atender aos interesses da juventude. A justificativa do governo para a reforma é a baixa qualidade do EM e a necessidade de torná-lo mais atrativo para diminuir os índices de abandono e reprovação. Este assunto volta à pauta e se aprofunda com as críticas construtivas trazidas pelo autor. A avaliação de baixa qualidade do EM está coerente, problema que se arrasta pelo país há muito tempo, porém a segunda justificativa nos faz entender que o abandono escolar se dá pela organização do currículo, sem levar em conta todos os fatores que o influenciam. Podemos citar aqui exemplos de outros aspectos envolvidos como a falta de infraestrutura nas escolas, necessidade dos jovens de contribuir na renda familiar, gravidez na adolescência, ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e, também a violência e *bullying* na escola.

A proposição desta lei que altera a LDB, traz alterações, primeiramente, das horas do ano letivo, no que se refere à instituição da escola em tempo integral. Para Ferretti (2018), a proposta é cautelosa, pois apesar de ancorar-se no PNE, lança mão da recomendação da meta 6 deste documento, que orienta ofertar até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo 50%, de forma a

atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica, sendo que em seu Art. 24, diz:

§ 1º. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p. 1).

Com as concepções explicitadas, Ferreti e Silva (2017) salientam que a principal alteração está na flexibilização do currículo. O autor questiona esta política no que diz respeito a reduzir ou promover uma adaptação do currículo a um mecanismo para contemplar as diferentes juventudes, atendendo à expectativa da formação escolar de qualidade. A nova redação do Art. 36 é descrita desta forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber (BRASIL, 2016, p. 1).

A proposta de itinerários é objeto de dissonâncias e a concepção expressa pela Lei n. 13.415 direciona-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1.200 h, podendo chegar a 1.800 h) se houver o caso da implementação do regime de tempo integral, baseado na BNCC, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), evidenciando assim um acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Nessa formulação ocorrerá a diminuição do número de disciplinas para os alunos cursarem durante o EM e, simultaneamente, tornar atrativo cada itinerário formativo, que será estabelecido de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que sirva para diminuir os índices de reprovação desta etapa da educação.

A organização por itinerários desencadeia mudanças direcionadas para a obrigatoriedade do ensino de português e matemática nos três anos do EM, ocasionando a hierarquização de componentes curriculares (BRASIL, 2017). A Lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir. Quanto à escolha entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a do Art. do artigo 36, § 12, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. No que diz respeito a um dos itinerários formativos — a Educação Profissional de nível técnico — que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, da forma como a Lei se apresenta, mostra-o integrado ao Ensino Médio. Sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, na prática, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Outra característica da reforma que chamaram atenção da mídia, segundo Ferreti e Silva (2017), diz respeito à extinção da obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, de acordo com o § 2, do artigo 35-A da Lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de estudos e práticas.

Uma das consequências imediatas é a redução de carga horária de componentes curriculares relacionados às humanidades, o que repercutiria no empobrecimento da formação. Esta parece ser uma tendência sintonizada com o que vem ocorrendo no mundo todo de reduzir a formação na área das humanidades para dar maior espaço à formação tecnicista. Nussbaum (2015, p. 4) alerta em relação a isso. “Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos

íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”.

Mas o que seria essa forma de estudos e práticas? A Revista *Nova Escola* elaborou perguntas para a Secretária Executiva do MEC Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do EM. Em resposta sobre o como essas disciplinas (Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia) estariam sendo realizadas na escola, ela relata: “[...] não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2017, p. 1).

Ferretti (2018) vê como algo não salutar a possibilidade de pessoas com “notório saber” ministrarem aulas nos itinerários técnicos. Isso representa uma redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados e também, um problema para a valorização da carreira profissional, redundando possivelmente em perdas salariais, além das que decorrerão das restrições financeiras estabelecidas. Isso poderia atrair profissionais de outras áreas cujo interesse estaria somente no financeiro, com pouca ou nenhuma preparação didática, transformando o magistério no denominado “bico”. A profissão de professor é muito mais que um “dador de aulas”, tem um estatuto próprio, exige profissionalização e compromisso com o coletivo da escola e com a aprendizagem dos estudantes.

Esta decisão gera um retrocesso na preparação dos licenciados, como ressalta Merces e Lima (2020, p. 15):

O contexto atual é de desregulamentação da formação docente para educação profissional e tecnológica, posto que a lei da Reforma do Ensino Médio autoriza os profissionais não licenciados a atuar no itinerário formativo denominado formação técnico-profissional, sendo suficiente a esses profissionais um simples notório saber, isso é, basta ter uma prática ou experiência profissional que remeta a um saber fazer que se relacione com um

saber profissional transformável em saber escolar da referida modalidade de ensino, como já fizera o Decreto n.º 2.208/97. Trata-se, portanto, de um retrocesso na luta pela instituição da educação profissional como campo estatal do ensino regular.

Em sinergia com as ideias de Gomes e Souza (2016), percebemos que a reforma ainda deve ser mais aprofundada e pesquisada, sendo que já existem “escolas piloto” espalhadas pelo Brasil, porém muitos aspectos críticos ainda continuam aparecendo, como cita o autor:

Em suma, a reforma do EM expressa as seguintes características para a educação: 1) Propicia uma formação cada vez mais voltada para o mercado produtivo; 2) Abre possibilidade para criação de parcerias (com entidades privadas) para atender a parcela diversificada do currículo; 3) O “não” acesso a todos os conhecimentos afasta os estudantes do ensino superior; 4) Perda de acesso à totalidade do conhecimento; 5) O viés do aprender a aprender visa a naturalização da lógica da empregabilidade do sistema mercantil do novo século (GOMES; SOUZA, 2016, p. 394).

Contudo, levantamos os questionamentos em prol de entender como acontecerá a formação dos professores para este processo de reforma. As reformas, geralmente são polêmicas e, dependendo de como são propostas, encontram resistências. Sem capacitar os docentes o quadro fica mais crítico, porque estes nem sempre possuem o conhecimento e a orientação que necessitam para implementá-las, daí ser vital a formação continuada.

3 A formação continuada no contexto da implementação da reforma do EM

As amplas alterações que a política educacional brasileira vem sofrendo, trazem como problematização as políticas de formação continuada de professores, assim como a Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS). Prada e Oliveira (2010) ressaltam que a formação continuada de professores é um alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, e que não deve ser um processo individual, atribuído como responsabilidade exclu-

siva do professor, uma vez que o desenvolvimento profissional implica na necessidade de que o coletivo se assuma como sujeito de possibilidades. Já Silva (2011, p. 15), destaca que

[...] a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

A formação continuada também é uma das dimensões mais importantes para a materialização política para os profissionais da educação, aliada à formação inicial, boas condições de trabalho, salário e carreira (AZEVEDO; RAMALHO, 2011). A formação docente (inicial e continuada) está intrinsecamente atrelada à qualidade de ensino. São poucas as possibilidades de falarmos de qualidade de ensino se não tivermos uma formação adequada para os professores, seja teórica ou prática. Esta pode contribuir para uma prática pedagógica diferenciada, que atenda aos propósitos e finalidades da escola, visto que cria as condições para que haja compreensão e reflexão a respeito das transformações sociais que incidem ou se entrelaçam com o que ocorre no campo do ensino e aprendizagem. Também oportuniza aos educadores e à escola a autorreflexão e para olhar para dentro do ambiente escolar na direção de encontrar as melhores possibilidades de educar.

São ofertadas as mais variadas opções de cursos aos docentes para aprimorar a formação de forma individual, não pela instituição de ensino. Estes não deixam de ser formação de professores, porém, para Freitas (2007), no Brasil, a maioria dos cursos de formação a distância contraria o processo de qualidade do ensino, se mostra uma forma de baratear e aligeirar a formação. Este e outros motivos levam a desigualdades na formação dos professores e, consequentemente, a um impacto diferenciado na organização e planejamento de traba-

lho, no entendimento acerca dos fatores interferentes no ensino e aprendizagem e nas formas de compreender o processo educativo.

Um documento que foi um marco para as políticas públicas brasileiras foi o PNE, aprovado pela Lei n. 13.005 de 2014. Em suas 20 metas para a educação a serem alcançadas até 2024, consiste também em “[...] induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 7). Mas diagnósticos do próprio Ministério da Educação relatados por matéria jornalística (SEMIS, 2021) demonstram que a grande maioria das metas ou não foi atingida ou foi atingida parcialmente. Somente uma foi cumprida integralmente, a meta 13, que trata da formação do número de mestres e doutores para o ensino superior.

O nosso foco do PNE, são nas metas 15 e 16, onde tratam da formação inicial e continuada dos professores, onde a meta 15 diz:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 1).

Sabemos que ainda estas metas não foram alcançadas, estão em ritmo lento de execução, as formações continuadas seguem na mesma velocidade, apesar de serem consideradas pelo PNE (2014) como uma formação que não se encerra na graduação, mas diz respeito à necessidade de constante atualização. A meta 16 justamente observa este ponto:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 1).

As instituições de ensino dependem das secretarias do estado ou dos municípios para realizarem formação continuada. Os projetos de formação continuada estão relacionados diretamente com a política de capacitação docente, elaborada pelos órgãos oficiais. A formação continuada tem por objetivo propor novas metodologias e conectar os profissionais da educação às discussões teóricas atuais, intencionando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola.

No que tange à formação de professores do Ensino Médio, Gomes e Souza (2016) relatam ter encontrado maior relutância para a mobilização de métodos diferenciados, assim como muitos impedimentos foram encontrados para os processos de mudança. Nas últimas décadas aconteceu e ainda acontece um conjunto de reformas curriculares, associadas simultaneamente à publicação de novos estudos pedagógicos que direcionam o foco da formação de professores para a prática. Essas mudanças demonstraram a viabilidade de programas que intensificam a relação entre universidade e escola e, também, conduziram a formação continuada dos professores para o interior das ações governamentais em larga escala.

No que se refere à formação de professores, o MEC ressalta que contemplará a preparação dos docentes para efetivar esta reforma por meio da plataforma da Universidade Aberta do Brasil e convênios com instituições para formação a distância (BRASIL, 2017). Percebemos aqui, uma transferência de responsabilidade já que a estratégia encontrada para a formação continuada foi com parcerias privadas. Identifica-se uma omissão do estado no que diz respeito à sua responsabilidade em preparar quadros docentes para atender às demandas das diferentes áreas. Com isso, quem desejar ser professor ou o professor que desejar fazer formação continuada deverá procurar por instituições formadoras, nem sempre com a melhor qualidade e, na maioria das vezes, pagas. A situação

agrava-se quando observamos que em determinadas áreas do conhecimento faltam professores e sobram vagas nos cursos de formação. Isso fica potencializado pela ausência de políticas de formação efetivas que garantam formação de qualidade e com apoio governamental. Sandri (2017, p. 127) identifica

[...] que um dos “ajustes” entre a reforma do ensino médio e a anunciada política nacional de formação de professores, refere-se ao estabelecimento de diretrizes de formação no sentido da educação a distância e via parceria público-privado. Outro aspecto que percebemos ser comum entre a reforma e a política para formação de professores, diz respeito ao caráter pragmático da formação, com um apelo ao conhecimento prático como solução para os problemas educacionais.

A autora completa sua ideia concluindo que “[...] compreende que os interesses do setor privado, em especial do empresariado brasileiro, se fazem presentes na reforma do ensino médio e no conteúdo anunciado para a política nacional de formação de professores” (SANDRI, 2017, p. 127).

É importante destacar que a reforma do EM tem sido alvo de várias críticas e despertado resistência por parte de grupos que lutam pelos direitos e pela valorização do magistério. Essa luta prevê políticas de formação comprometidas com o perfil docente do país, que envolve valorização dos professores, com salários mais justos, plano de carreira e incentivos para a formação continuada, que sejam capazes de suprir demandas para uma educação de qualidade.

Um programa de formação continuada como política pública, que pudesse perpassar governos seria uma ferramenta para a melhora da condição docente. Destacamos aqui que também são observados avanços na reforma, como o Parecer CNE/CP n. 02/15, Resolução CNE/CP n. 02/15 e Decreto n. 8.752/16, os quais visam consolidar cursos de formação inicial e continuada próprios à área e saber em que os docentes atuam, ampliando a formação docente. Esses avanços poderiam ser incluídos em um programa de formação continuada, pois mesmo que tímidos, representam uma conquista dos educadores diante da valorização da sua profissão e sua formação.

Considerações Finais

Evidenciamos neste trabalho o resgate da história do Ensino Médio no Brasil, marcada por muitas transformações, mas que ao lançar um olhar mais crítico, podemos perceber a ausência de uma identidade própria. Pode-se comprovar isso ao conhecer as leis criadas no país até a chegada da reforma do EM, assim como as políticas de ensino e a sistemática de oferta da formação continuada neste processo. Neste cenário de expectativas emergentes é que se identificam cada vez mais propostas e projetos, que buscam reforçar a tão aclamada qualidade da educação e formação continuada profícua. Também reconhecemos que a importância da formação de professores para o Ensino Médio deve ocorrer dentro da escola e da profissão, como externa Nóvoa (2021), ancorada em práticas profissionais de forma lúdica, interativa e criativa, não somente por cursos externos como foi relatado.

A Reforma traz consigo alterações que interferem diretamente no estatuto do magistério, incidem sobre a classe trabalhadora dos docentes ao abrir possibilidade para atuação de pessoas com notório saber, sinalizando para a não necessidade de profissionalização e formação específica para ser professor. Cria-se um fosso no qual podem entrar visões pragmáticas, tecnicistas, retirando perspectivas de formação integral do estudante. Pode-se reforçar o “saber fazer”, com propensão para domesticação dos trabalhadores, retirando-se possibilidades de formação de consciência mais crítica e reflexiva dos estudantes, resultantes do engajamento e atuação de docentes comprometidos com a transformação social e com a emancipação humana. Daí a necessidade de discussão destes pontos, onde serão considerados aptos a adentrar nos estabelecimentos de ensino pessoas com notório saber para ministrar aulas, diminuindo as possi-

bilidades de trabalho docente ou precarizando ainda mais as condições laborais do magistério.

Assim como destaca Ferretti (2018), que as mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, e a formação, não serão efetivamente a solução para a formação humana na vida escolar. A educação apresenta limites e é necessário entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança.

A educação de qualidade resulta de um percurso que demanda dedicação e comprometimento de governos, estados, classe trabalhadora e alunos. Não é um processo fácil, docentes precisam de melhores condições de trabalho e de formação que os habilitem a trabalhar neste novo sistema de itinerários propostos pela reforma. Cabe-nos rechaçar formações continuadas para cumprir requisitos formais ou atender a interesses de empresas interessadas em lucrar com cursos e certificados. A demanda agora é por programas de formação pensados a partir das necessidades coletivas dos docentes, situados no contexto da escola e que atendam a objetivos que levem em consideração a formação cidadã do estudante, seu preparo para o mundo do trabalho e o oriente na definição de um projeto de vida.

Referências

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; RAMALHO, Maria Nailde Martins. Formação Continuada de professores: os desafios da construção de propostas político-pedagógicas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 32, p. 33-44, jan./abr. 2011.

BRASIL. Câmara Legislativa. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. Câmara Legislativa. Projeto de lei n. 6.840-A, de 2013 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Coordenação de Comissões Permanentes – DECOM. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013 Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Seminário nacional de educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Documento-base. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FONSECA, Denise Grosso da; MOLINA NETO, Vicente; OLVEIRA E SILVA, Lisandra. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes. *Educação em Foco*, ano 21, n. 33, p. 161-178.- jan./abr. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-156, 2016.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; ZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, v. 36, p 1-14, 2020.

MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.) *Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?* Porto Alegre: Cirkula, 2020.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2021. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 5 dez. 2021.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; OLIVEIRA, Valéria de Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. Edição jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 13 out. 2021.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017.

SEMIS, Laís. Como anda o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3369/relatorio-monitoramento-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, jul./set. 2014.

CAPÍTULO IX

DIÁLOGOS, POR VEZES, CALOROSOS EM TORNO DA BNCC⁷

Claudionei Vicente Cassol

Sidinei Pithan da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-9

Resumo: O texto analisa a Base Nacional Comum Curricular sob o olhar paradigmático da ambivalência e enfoque crítico-hermenêutico. Os conceitos presentes na BNCC se mostram de sentido humanista e podem estar relacionados com uma proposta educacional que envolva a condição humana e a ação educacional. Aparecem noções tecnicistas relacionadas ao mercado de trabalho, filosofias instrumentalistas que integram o espírito do documento e colocam a perspectiva educacional brasileira na ordem do estudar e aprender para uma finalidade imediata, para o exercício de habilidades indispensáveis ao exercício das exigências do mercado de trabalho. Uma clara distância com os pressupostos da educação integral, das possibilidades constituintes e emancipatórias das ciências e do debate sobre a condição humana. O documento é analisado à luz de diálogos com Zygmunt Bauman, Pedro Demo, Dermeval Saviani e Max Horkheimer, entre outros.

Palavras-chave: BNCC. Ambivalência. Mercado de Trabalho. Educação Integral.

⁷ Versão deste texto está publicada no evento Salão do Conhecimento – *Ciência para a redução das desigualdades* –, com o título “Algumas contradições das bnccs entre mundo do trabalho e mercado de trabalho”. 2018. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/10049>. Acesso em: 13 nov. 2022.

Primeiras palavras

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCCs), na versão até o momento veiculada, permite compreensões variadas, diversas e, até mesmo antagônicas. A BNCC está sendo outorgada em um período da história nacional brasileira no qual o debate político e social tem dificuldades de criar raízes. As arestas da violência se manifestam sólidas, ofensivas e antidemocráticas e a educação que a sociedade brasileira merece não tem efetividade porque, não soma para as intencionalidades do poder político e econômico em hegemonia, tanto internamente, quanto na perspectiva globalizada. Embora pareça uma concepção de democracia, mesmo que de baixa intensidade (DEMO, 2003; 2001; 1995), superficial, também em sua característica representativa, a confecção do documento alinha-se a concepções estranhas, apressadas e, dá fortes indícios de estar dirigida por e para interesses adversos àquelas demandas urgentes das camadas populares com as quais o sistema — ou a possibilidade de um sistema brasileiro de educação —, por questão de justiça e equidade, deve se ocupar com especial cuidado. cremos que a BNCC demonstra as adversidades crônicas que constituem a sociedade brasileira e, no caso em questão, os distanciamentos em relação aos pontos nevrálgicos para as ações cirúrgicas e as precárias ou inexistentes consensualidades capazes de evidenciar o óbvio: a sociedade tem um passivo educacional de ensino, de ciência, de conteúdo, de humanidade (CRUZ; MONTEIRO, 2021).

O debate em desenvolvimento neste texto tem o objetivo de analisar a BNCC, de modo geral, na perspectiva da ambivalência, à medida que realiza, também, uma distinção conceitual entre mundo do trabalho e mercado de trabalho que parece ser um dilema nas definições da ação educacional e nas compreensões em torno das propostas educacionais destes tempos neoliberais

e ultraliberais. Se a pós-modernidade, no seu espírito desconstrucionista e crítico das estruturas modernas, no viés como apresentam Fredric Jameson (2007; 1985) e Zygmunt Bauman (2009; 2001, 1999, 1998), opera na análise da modernidade em suas incongruências, limitações e impossibilidades de controle total, absoluto e da definição de uma ordem perfeita juntamente com a sublimação do sujeito, também sugere a recursividade ao diálogo e ao desenvolvimento de outra racionalidade auto reconhecendo-se contingente. Desse modo, quais lições são possíveis de serem aprendidas com a BNCC no sentido da formação humana com cuidado omnilateral ou no horizonte de alguma integralidade? Como constatar atravessamentos de intenções mercadológicas e/ou superficializadoras na ação educativa? Onde encontrar a escola, o sistema de ensino, a comunidade e os professores/as na proposta da BNCC? E o cuidado com a população brasileira no sentido do ensino, da formação, da ciência, da cultura, da cidadania, que tem condições de assegurar a continuidade, o crescimento e a qualificação social, que lugar ocupa no documento? População, nessa compreensão, refere-se ao conjunto sociocultural de indivíduos brasileiros, indistintamente.

Na reflexão que desenvolvemos neste texto, tomamos o cuidado de preservar a ambivalência como presença constitutiva do humano na sua realidade concreta e simbólica, expressão da contingência das proposições, narrativas e atitudes que os humanos instituem nas suas existências e validam nas suas relações e interações. A educação, na sua dimensão específica e ampliada – respectivamente: de ensino, aprendizagem, construção do conhecimento, formal e informal, como compreende Savater (2005), cotidiana, para além da escola, nos âmbitos da comunidade e suas instituições – implica-se diretamente nesse paradigma ambivalente em que as fórmulas, determinações, estruturas são instituídas constantemente. Portanto, não têm validade *ad infinitum*, tampouco

status de eternidade. É nesse sentido que se revela a pluralidade como autenticação da hermenêutica pluralizadora em que os princípios também se despedem da solidez metafísica e expõem-se à realidade do conflito constante, campo do contraditório que compõe, simultaneamente, as vias, as alternativas, os sentidos, a práxis (SAVIANI, 2005) e encaminha a dialética enquanto método de análise possível e necessária da temática.

1 O mundo do trabalho e o mercado de trabalho

Pensar na perspectiva ambivalente é validar a presença do contraditório como elemento indispensável da realidade, dos sentidos e da ação e incentivar a perspectiva da *práxis* a assumir ampliações e divertir-se seriamente nas caleidoscópicas visões potentes em alternativas plurais. A hermenêutica pluralizadora (BAUMAN, 1998, p. 247-248), sugere a existência constante de outros modos de compreensão sem que sejam necessárias eliminações. Subsiste um forte espírito de liberdade e este “indica que nada foi estabelecido para sempre” (BAUMAN, 1998, p. 246). A centralidade no “um”/”único” transmite uma única e única mensagem: “o direito ao monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para outros” (BAUMAN, 1998, p. 248). Desse modo, a variedade de possibilidades, a multiplicidade de caminhos interpretações, entendimentos e, desses, as possíveis práxis, são constantes fontes de diálogo, debates e instituições. Nesse sentido, para Bauman (1998, p. 249), “É benéfico para o indivíduo como indivíduo ‘ter muitas convicções’, ‘ter muitas tradições e histórias’, [...] ‘ter muitos deuses e muitos pontos de orientação’”. Fechar questão, advogar o hermetismo pedagógico, científico, conceitual, tanto para o sistema educacional quanto para as escolas e seus agentes, é inviabilizar o próprio ato educativo na sua especificidade e no seu acontecer ampliado. Cimentar as questões que se apresentam, ao invés de enfrentá-las no contínuo

debate e interposições de ideias, conceitos e práticas, é o mesmo que dirigir-se para o “cemitério do consenso universal”, no qual “a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro” (BAUMAN, 1998, p. 249; ver também BAUMAN; DESSAL, 2014, p. 141).

A realidade do mundo do trabalho envolve compreensão ampla no sentido de que “mundo” é sempre uma totalidade determinada, um acordo compreensivo. O conceito “mundo”, de tradição fenomenológica, conota, com Husserl (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2017a; 2017b), sentidos simbólicos sem deixar de referir-se a espaços, fronteiras e, inclusive, tempos bem definidos permitindo, desse modo, o diálogo a partir de compreensões aproximadas. Em chave marxiana, “trabalho” representa toda a atividade humana pela qual os indivíduos se realizam, transformam a natureza e constroem o mundo (SAVIANI, 2015a; 2015b; MARX, 1982). Nos parece ser nesse sentido que Richard Sennett (2009), associando-se à perspectiva marxiana pode ensinar, também, à organização do sistema de ensino, às metodologias docentes e aos cursos de formação de professores/as, o quanto o trabalho com as mãos pode contribuir com a motivação para o trabalho intelectual, o trabalho da mente, o pensamento.

Por mercado do trabalho, compreendemos as relações decorrentes da atividade humana no concreto da produção de bens e serviços e da venda da força de trabalho dos indivíduos a quem detém a propriedade dos meios de produção e, especialmente, a apropriação da produção. Mercado de trabalho, enquanto conceito e prática é fração específica do mundo do trabalho; relação mercadológica entre o/a trabalhador/a e/o proprietário dos meios e da produção. São nestas compreensões que nos movimentamos no sentido de percebermos ambivalências na educação e nas proposições das BNCCs.

Para Bauman, o trabalho impulsiona “Para frente”, no sentido de progresso, embora não positivista. Quando se refere ao trabalho em *Modernidade Líquida*, Bauman recorre a um código em latim inscrito na Prefeitura de Leeds: “*labor omnia vincit*” (2001, p. 150) para dizer do valor do trabalho como possibilidade de crescer, de vencer e de fazer. “O futuro”, na sociedade sólida dos tempos do progresso positivista, da industrialização e dos construtores, “era visto como os demais produtos [...]: alguma coisa a ser pensada, projetada e acompanhada em seu processo de produção. O futuro era a criação do trabalho, e o trabalho era a fonte de toda criação” (BAUMAN, 2001, p. 151). A modernidade sólida, na concepção baumaniana, adota esta filosofia. Contudo, a “fadiga do Estado moderno” se faz sentir “de modo mais agudo, pois significa que o poder de estimular as pessoas ao trabalho – o poder de fazer coisas – é tirado da política, que costuma decidir que tipos de coisas devem ser feitas e quem as deve fazer” (BAUMAN, 2001, p. 154). A denúncia baumaniana naquilo que tange à insuficiência do espírito republicano presente na sociedade moderna, a sociedade dos construtores, também pode ser visualizada nas “agências da vida política” que “permaneçam onde a ‘modernidade líquida’ as encontrou, presas como antes a suas respectivas localidades” (BAUMAN, 2001, p. 154). Então, o trabalho que visa o progresso enquanto compreensão positivista “não eleva ou enobrece a história”, mas, antes, “é uma declaração da crença de que a história não conta e da resolução de deixá-la fora das contas” (BAUMAN, 2001, p. 152).

Nessa perspectiva debatemos o mercado de trabalho como fruto de um “encantamento moderno com o progresso — com a vida que pode ser ‘trabalhada’ para ser mais satisfatória do que é, e destinada a ser assim aperfeiçoada [...]” (BAUMAN, 2001, p. 154). Percebe-se que o mundo do trabalho é reduzido ao mercado de trabalho, na lógica desenvolvida pelo pensamento hegemôni-

co tanto da modernidade sólida quanto da pós-modernidade ou modernidade líquida. Enquanto o mundo do trabalho é um espaço de realização humana, de reconhecimento de si, dos/das outros/outras, do mundo, das relações e potencialidades individuais, o mercado de trabalho deseja e produz um ser humano alheio a si mesmo, violentamente retirado de seu lugar, desfigurado e despidido das suas potencialidades e criatividade. Essa compreensão de mundo do trabalho, quando não submetida à noção de mercado de trabalho, restrita ao desenvolvimento de atividades mecânicas, pode ser aproximada daquilo que Hegel e Marx ensinam: no trabalho os humanos podem ser sujeitos, atores e atrizes, pois transformam a natureza e, no movimento de construção/do fazer, transformam o mundo e a si mesmos enquanto instituem mundos. O mercado de trabalho, nessa compreensão, dirige-se mais para o condicionamento e parece que nele, os humanos são postos na condição de objetos, tratados como coisas e educados para a submissão. Na linguagem contemporânea do império financeirista, as pessoas e seus trabalhos são transformados em *commodities* e postos, diariamente no leilão da precarização.

Os tempos sólidos se ocuparam em produzir, construir, estruturar. É a lógica do mercado que esquece o sujeito, mas, ambivalentemente, valoriza sua capacidade de fazer, sua força de trabalho. O indivíduo, na compreensão do mercado de trabalho, reduz-se ou é reduzido a seu *modus operandi*. O humano que opera e suas circunstâncias, não cabe no olhar do progresso e não compõe sua agenda. Enquanto “A modernidade não conhece outra vida senão a vida ‘feita’”, para Bauman (2001, p. 155) embora a modernidade conceba que “a vida dos homens e mulheres [...seja] uma tarefa”, percebe, também, que ela não é “algo determinado; mas uma tarefa ainda incompleta, que clama incessantemente por cuidados e novos esforços” (BAUMAN, 2001, p. 155). Contudo, a modernidade líquida, na compreensão de Bauman, ou pós-modernidade, na

compreensão de Jameson, gestada como superação ou transcendência em relação à modernidade sólida, assume, por força do mercado consumista, posturas de fragmentação, de controle e reificação da mercadoria e da técnica⁸. É nesse momento que o mercado consumista e a técnica se somam para enaltecer as habilidades e competências dos indivíduos e determiná-las como centralidades educacionais a serem enfocadas pelos sistemas de ensino, pelas instituições que ensinam; pelas salas de aula, onde se ensina; pelos docentes, que ensinam, e pelos materiais didáticos disponibilizados, que contém o que deve se ensinar.

Em chave ambivalente, pensar a “condição humana no estágio da modernidade ‘fluída’ ou do ‘capitalismo leve’ tornou essa modalidade de vida [consumista, superficial, técnica e distante da política] ainda mais visível: o progresso não é mais uma medida temporária, uma questão transitória [...] mas um desafio e uma necessidade perpétua e talvez sem fim” (BAUMAN, 2001, p. 155). O mercado de trabalho se desenvolve, desde há muito, operando na incerteza para o sujeito que trabalha à medida que o capitalismo, em máscara de liberdade e democracia, é violento no domínio, na exploração e manutenção da dependência (FERNANDES, 2021). Na modernidade líquida, tempos de capital volátil, a força flexibilizadora da propaganda e da ação do poder cooptou a política e a colocou sob a égide do financeiro. Desse modo passou a conduzir a incerteza, o aleatório, para o caminho do abismo.

Estas forças, o mercado consumista e o capitalismo pós-industrial, financiam a incerteza, a contingência, o aleatório, e desvirtuam essa ocorrência própria da vida no mundo compartilhado, seus sentidos e produzem a individualização. Nas palavras de Bauman, “a vida de trabalho sempre foi cheia de incertezas, desde tempos imemoriais. A incerteza de hoje, porém, é de um tipo inteiramente novo [...] A incerteza do presente é uma poderosa força individua-

⁸ Ver também as obras: Marx, 1982, e Horkheimer, 2000 e 1990.

lizadora” (BAUMAN, 2001, p. 170). Esta novidade da modernidade líquida, “divide em vez de unir” e, diante dessa modalidade individualizadora, “a ideia de ‘interesse comum’ fica cada vez mais nebulosa e perde todo valor prático” (BAUMAN, 2001, p. 170). cremos que as tendências individualizadoras, do modo como tematizamos, expressam o modelo toyotista – da acumulação flexível, e vitalizam processos individualizadores diante da precarização do mercado de trabalho, da redução das vagas de emprego, da flexibilização das leis trabalhistas, da automação dos postos de trabalho e consequente supressão da mão de obra humana; tudo isso, paralelo às reduções/achatamentos salariais.

2 Uma noção de progresso e a educação

Na perspectiva em que se apresenta o mundo do trabalho enquanto mundo no qual os indivíduos elaboram suas compreensões e desenvolvem ações de transformação da natureza, construção da sociedade e construção de si mesmos e, então, constroem a história, desenvolve-se a ambivalência das ações educativas e das proposituras dos governos, dos sistemas e das instituições e nesta relação defrontam-se com interesses, vontades, desejos e possibilidades. Então os sistemas instituem alternativas e definem, contingencialmente, os caminhos e os modos de caminhar ou os conceitos e seus sentidos, apresentando-os como plenos e suficientes e/ou única possibilidade. O próprio sentido de progresso, sublimado na atual condução política brasileira, constitui-se, em nossa compreensão, no farol das propostas para a educação, especialmente aquelas para o Ensino Médio advindas com as BNCCs e, por isso, precisa ser revisitado.

Ao visitar tal terminologia sob o olhar atento do paradigma da ambivalência, na metodologia pluralizadora que a hermenêutica e a dialética permitem (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2019), percebe-se, com Bauman (2001, p. 155) que o progresso pode assumir a conotação de “Vida que pode ser ‘traba-

lhada' para ser mais satisfatória do que é, e destinada a ser assim aperfeiçoada". O ato pedagógico e educativo nas suas dimensões específicas, do ensino, e ampliada, da ação educacional cotidiana, nos variados espaços e modos de acontecer, está autorizado pela república para desenvolver e intensificar programas com objetivos de integralidade/omnilateralidade, que ultrapassem as fronteiras do imediatismo, do tecnicismo e dos pragmatismos flexibilizantes como quer o capitalismo volátil neoliberal. O progresso, na via ambivalente/plurivalente, acontece na condicionalidade humana e pode orientar-se por perspectivas educadoras preocupadas com a humanidade do indivíduo: dos indivíduos todos e do conjunto de potencialidades individuais. Não há espaço, então, para o progresso desprovido de história e distante das contextualidades e envolvimento ativo dos atores e atrizes no palco da vida realizando as cenas de sua própria existência enquanto acontece.

A crítica que realizamos, talvez síntese entre tantas outras necessárias, refere-se ao modelo de progresso propagandeado nas mídias e implantado nos processos educativos como *telos* ou estágio final autorizado para cada indivíduo e assumido pelas escolas nas práticas de educadores e educadoras. Ela refere-se ao progresso que “está agora ‘individualizado’; mais precisamente — *desregulado e privatizado*. Está agora desregulado — porque as ofertas de ‘elevar de nível’ as realidades presentes são muitas e diversas [...] foi deixada à livre competição antes e depois de sua introdução, e permanecerá em disputa mesmo depois de feita a escolha” (BAUMAN, 2001, p. 155). Em entrevista, Habermas (2018) apresenta preocupação nesse sentido: “Hoje os novos meios de comunicação praticam uma modalidade muito mais insidiosa de mercantilização. Nela, o objetivo não é diretamente a atenção dos consumidores, mas a exploração econômica do perfil privado dos usuários [...] para poder manipulá-los melhor, às vezes até com fins políticos perversos [...]”. As possíveis

compreensões de progresso são, também, de plurais sentidos para a educação na medida em que as forças que disputam o poder, o controle do Estado e as conduções sociais, encontram dificuldades de estabelecer diálogos.

Os interesses conflitantes opõem-se contraditoriamente quando se referem ao exercício do controle. E nisso nos parece que a perspectiva hegeliana e marxiana mantém uma análise possível da qual, Bauman e Habermas se aproximam. O que parece nos salvar e abrir os horizontes da condição humana para o desenvolvimento de uma educação preocupada com a humanidade subsistente nos indivíduos é o desenvolvimento, a arquitetura, de propostas que atuem na contra hegemonia e, dessa forma, se constituam em gérmen de solidariedade. Porém, na análise possível a partir do paradigma da ambivalência, a consciência — compreendida como a presença no pensamento/na racionalidade dos indivíduos, da impossibilidade da posse total da verdade, dos sentidos e das compreensões — sabe-se contingente e, por isso, assume postura educativa na arte dialógica e esforça-se em compreender, também, que é próprio da condição humana fazer-se/construir-se constantemente e, nesta ação, instituir comunidade/coletividades. Este fazer-se é auto instituinte, mas não absoluto, a partir do eu porque as próprias subjetividades são construções nunca efetivadas, mas em efetivação na gestação que o indivíduo faz das repercussões, influências e significados que lhe tocam advindas das relações consigo, com o outro/a outra, o mundo, como acreditamos.

Nesta compreensão nos ancoramos no pensamento sartreano e castoridiano que ensinam a seu modo, o processo sócio-psicanalítico do somos o que fazemos com aquilo que os outros fazem de nós. Tal perspectiva desencadeia possibilidades, aberturas, pluralidades com a ascensão da condição de agente, de atividade, do indivíduo, que passa a exercer influência para a defesa das teses propostas no coletivo, das conduções da política e da economia, do exercício

do poder e dos rumos e sistemáticas que a educação pode seguir. A educação do indivíduo para a *pólis*, para a cidadania, pode interferir positivamente nas decisões acerca das direções, sentidos, conteúdos, métodos e formulações das políticas educacionais e do seu exercício nas salas de aula, nos compromissos das escolas, dos docentes e do próprio sistema nacional de educação e ensino. Deste modo, também, nos parece que se desenvolvem os processos democráticos, a manutenção, a ampliação e consolidação da república.

3 A BNCC à luz do paradigma da ambivalência: visões e previsões em debate

No horizonte ampliado e plural da ambivalência, a educação em sentido *stricto e lato sensu*, coloca-se em dança *pari passu* com a música, desenvolvendo condições e potencialidades de estabelecer qual música será entoada, quando e em qual ritmo. Parece que não há, portanto, em nossa compreensão e na analogia que fazemos com a música, uma definição absoluta, mesmo que esta intencionalidade deseja ser contemplada na BNCC como a formulação de uma política educacional para um sistema nacional com prerrogativas de universalização. Parece ser próprio da condição humana, tanto a submissão aos moldes ditados por um poder quanto a atribuição de novas hermenêuticas sugeridas por indivíduos situados na margem oposta. As relações intersubjetivas não ocorrem como dádiva/concessão, o diálogo não é ocorrência pacífica, ele situa-se na orla da possibilidade e desenvolve-se na carestia do esforço. Este movimento da intersubjetividade, do diálogo que aproxima e viabiliza, tende a realizar-se somente diante do reconhecimento da validade do outro/da outra. Mesmo não havendo a factibilidade dialógica, há hermenêuticas e pragmatismos; realidades do contexto da *práxis* educacional. E embora, assim compreendamos, não advogamos a uniformização; seria antitético com os sentidos emanados das

subjetividades, potencializadores de compreensões e atitudes diferentes e incoerentes com a própria perspectiva educacional.

As Bases estabelecem um projeto de nação e nisto reside uma dimensão interessante que é a possibilidade da construção de uma sociedade, de um esforço coletivo em uma direção e em um esforço conjunto com relevante significado para a formação e ação política da sociedade brasileira. Reforça o debate, o estudo e a concentração de todos e todas num empreendimento carente, deficitário, agonizante; mas necessário e urgente que seja mantido vivo e recuperado: a democracia participativa, de alta intensidade, incentivando a seara da política como compromisso cidadão. Em outra dimensão, cabe a pergunta: qual projeto de educação para uma nação com amplas diversidades?

Definir critérios e horizontes de desenvolvimento de um sistema educacional nacional parece ser esforço de uma nação em processo de constituir-se única, não dualista (SAVIANI, 2015a; 2015b; 2012; 2005). Especialmente naquilo que concerne às distinções de classe socioeconômica, como privilégios de uma educação qualificada para aqueles e aquelas que não precisam trabalhar nos turnos inversos aos seus estudos; e uma educação preparatória do ofício para quem precisa, sob questão de sobrevivência, acessar com celeridade o mercado de trabalho. Contudo, é próprio da condição humana a pluralidade de possibilidades e elas estabelecem, para nós, incondicionalidades, contingências. Entre a proposta, então, e sua efetivação, há descaminhos e re-caminhos que indicam ser a apreensão de sentidos gerais/amplos/não limitadores, o ponto de convergência. Este fenômeno não deixa de ser interessante para a ação educacional, especialmente, para o sentido *stricto* de educação porque permite o alargamento das compreensões e a multiplicidade de ações pedagógicas e metodológicas que dinamizam a efetivação das intencionalidades das Bases Nacionais. Em nossa visão, então, o diálogo se faz mais urgente na defini-

ção das intencionalidades comuns, nos sentidos da proposta Curricular mínima com o objetivo da constituição de um sistema unitário, sem distinções, atuando nas dimensões omnilaterais, do conjunto em formação do ser humano. Pode-se instituir, desse modo, “Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes”. (BRASIL, 2016, p. 25).

As Bases, para o Ministério da Educação, devem “nortear um projeto de nação” a partir da “formação humana integral” e de “uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24). Neste sentido, a BNCC se institui com “fundamento no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2016, p. 24) tanto social quanto do indivíduo. A “Base Nacional Comum Curricular” pode ser compreendida como “os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...] gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (BRASIL, 2016, p. 24). A BNCC (2016, p. 24), apresenta para os indivíduos, também uma “perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver”. Compreendemos, então, que os diálogos iniciais apresentam uma proposta conectada com as intencionalidades construtivas do ser humano com conhecimento/ciência, desenvolvendo-se em todas as suas habilidades, perspectivas e demandas individuais e coletivas. Especialmente, no nível escolar infantil e fundamental. Por isso, os “princípios éticos, políticos e estéticos” fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e “devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2018, p. 465; BRASIL, 2016, p. 33).

O problema não parece, então, situar-se no espírito das Bases em si: os conceitos, os grandes horizontes, as perspectivas, se encontram nas grandes teorias filosóficas ou filosofias da educação. As pessoas precisam ter acesso a uma educação de qualidade social, precisam permanecer na escola e nela aprender para construir o mundo a partir de suas habilidades. Talvez, o grande problema situa-se na forma como as Bases foram construídas e estão sendo homologadas. Apesar de o documento referir-se à Educação Básica, ele não ouviu efetivamente os docentes e os sujeitos envolvidos nesse nível de ensino. Dois significados: a construção da BNCC não pode ser considerada republicana, por isso. Ela continua sendo centralista, embora se utilize de conceitos democráticos e republicanos; não é documento validado socialmente ou com propriedades suficientes para representar os anseios coletivos; apresenta-se para o coletivo docente e do sistema como mais um corpo estranho almejando sucesso e direção de holofotes.

Ainda que a BNCC tenha sido construída no escuro do poder, as concepções filosóficas não são de todo nebulosas. Elas evidenciam ações/preocupações relevantes desde a universalização do acesso à escola, a permanência com aprendizado e o sucesso intelectual, científico, cultural, social e humano de cada indivíduo, o que pode constar na preocupação inicial do “direito de aprender e de se desenvolver” (BRASIL, 2016, p. 26). Embora em suas fronteiras filosóficas e educacionais seja possível perceber reducionismos e direcionamentos à centralidade das habilidades e competências, indicando, fortemente, uma carga instrumentalista do saber; uma espécie de saber fazer, um ensino utilitarista ou ensinar para que alguém aprenda a fazer/desenvolver algo de útil e/ou necessário para uma proposta/projeto de educação/ensino: talvez um tipo de progresso focado em apressada mão de obra. Reside nesse escopo, grave descuido com o mundo, já precarizado, do trabalho. Centralizar a formação em

habilidades pode insuflar o risco do preparar para nada, pois, o mercado de trabalho está saturado, em nossa compreensão, por dois motivos entre outros: 1) há mão de obra excedente desde o princípio do século, um grande e, não menos nocivo, capital humano, exército de reserva, a disposição do mercado de trabalho flexibilizado pelas novas tendências do capital volátil, e 2) a forte presença da filosofia toyotista no setor industrial, primário e de serviços, afasta quaisquer pretensões de pleno emprego e, inclusive, da absorção da força de trabalho à disposição, hoje, não somente nos grandes centros. O toyotismo é a síntese da dialética entre a tese do mundo do trabalho, de desenvolvimento omnilateral do sujeito, e o mercado de trabalho, de base exploradora e objetivos consumistas, lucrativos e centralização das realidades e potencialidades dos poderes – econômico, social, cultural – produzindo, além de mercadorias, exclusão do ser humano via depreciação da mão de obra e, com isso, da possibilidade de o humano construir-se, construir o mundo e desenvolver-se enquanto sujeito/cidadão, pessoa. Por este ângulo de análise, as Bases têm dificuldades de primar pela ciência com potencial de operar na redução das desigualdades.

O debate acelerado para a costura da BNCC trata pontos fundamentais, mas, quem sabe, confere pouca relevância/profundidade a temas caros e importantes para a sociedade brasileira e para a educação. Por exemplo: a “educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo” (BRASIL, 2016, p. 26), “direito social, com qualidade, para todos” (BRASIL, 2016, p. 27) e, ainda, os compromissos históricos, para “que a inclusão social se efetive”, considera “fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações” (BRASIL, 2016, p. 27). Também não aprofunda ou explicita a importante preocupação

com a estruturação de um sistema nacional de educação de forma “articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” (BRASIL, 2016, p. 25).

Na educação infantil aparece a “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 58), estabelecida a partir das DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, artigo terceiro, como proposta relevante e, cremos, central nas preocupações exaradas pela BNCC. Contudo, sentimos a falta de um conhecimento, já sistematizado e necessário para a humanidade, o relacional, o inter-humano, ou seja, as interações, convivências que possam permitir e estabelecer direções no sentido de permitir e incentivar as crianças a se constituírem em pesquisadoras. Neste sentido é preciso despertar a vontade de conhecer, o desejo de buscar, investigar, pesquisar; muito mais do que começar a aprender precocemente os conteúdos já sistematizados. Essa concepção desenvolve, em nossa compreensão, o espírito de busca, de construção, de necessidade de entendimento ou estabelecimento de convenções para que as crianças já desenvolvam a consciência do/da outro/outra (CASSOL, 2008), o valor de considerar o coletivo e, deste modo, não prescindir das diversidades, não temer o expediente do diferente evitando o protocolo do estranho.

O fato de as Bases distanciarem-se, na sua tessitura, da instância política e, desse modo, reduzirem-se a propostas de *experts*, conota minimalismo democrático e precariedade cidadã dos órgãos responsáveis pela condução do processo de construção e exala metástases de incoerências. Forte exemplo, nesse sentido, escancara-se ao estabelecer a necessidade de que o “o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade, o que requer planejamento, organização e rigor, visando a favorecer o debate democrático e criativo” (BRASIL, 2018,

p. 32). Vícios de origem podem provocar estranhamentos também na execução, visto que o *corpus operandi* não é o mesmo da autoria e, portanto, não se reconhece envolvido. Da mesma forma, o próprio documento nacional perde a característica político-democrática. A república, nesta lógica ambivalente, de pensamento, continua *de poucos e para poucos*.

Palavras para concluir e não parar de pensar

Ao propormos uma análise da BNCC no olhar da ambivalência, declaramos a intencionalidade de visitar apenas alguns pontos iniciais do documento para indicarmos que há possibilidades, mas também barreiras. Sobremaneira, nos preocupa o uso de conceitos caros aos debates educacionais desenvolvidos historicamente no lastro das teorias sociais, humanistas, subjetivistas, constituindo pautas de reivindicações, manifestações e lutas dos movimentos populares e de movimentos sociais, há muito inseridos na republicana necessidade de estruturação de um sistema nacional de educação, vanguardistas na compreensão da educação integral/omnilateral e na democrática discussão das demandas populares, sociais e científicas para a gênese e ajuste de um projeto educacional para a nação brasileira.

A discussão que desenvolvemos apresenta a tese da ambivalência na formulação, operacionalização e factibilização ampla da BNCC, como pensamos que um documento nacional para a educação deva ser. Nisso, vemos dois limites principais, para este breve momento: a) sistemática apressada adotada na formulação das propostas, afastando os docentes da mesa, evidenciando certo descaso/descompromisso dos agentes/especialistas formuladores em envolver todos; b) em outro prisma, os avanços e as possibilidades que se abrem com as conceitualizações e, via de regra, um espírito inclusivo, democrático, de conhecimento podem, em decorrência daquele fator anterior, estarem prejudicados

pela inexistência da cultura de debate, de estudo, de problematização e teorização dos coletivos docentes.

Desse modo, quando a BNCC prevê que “os PPPs deverão expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares” (BRASIL, 2016, p. 30), parece esquecer que, “o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos professores. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas” (BRASIL, 2016, p. 31) e “é preciso que o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade, o que requer planejamento, organização e rigor, visando a favorecer o debate democrático e criativo” (BRASIL, 2016, p. 32). Assume o risco de que não aconteça efetivamente o trabalho pedagógico nas escolas, nas salas de aulas e na estrutura sistêmica/governamental/estatal, como tem acontecido ao longo da história da educação.

Como, então, instituir o sentimento de cidadania, de sujeitos, de indivíduos em ação/atividade e desenvolver um forte espírito de compromisso na sociedade, se os/as próprios/as professores/as sentem-se alijados dos processos que a república lhes outorga? Talvez uma alternativa que pode ser posta em pauta é a potencialização que dá oportunidade indicada pela BNCC para que se desenvolva uma *práxis* pedagógica que considere cada etapa e cada nível de ensino como o último a ser cursado/frequentado pelo/pela estudante. Ou, dito de outro modo, que seja considerado pelas escolas, docentes e pelo sistema, cada nível e etapa como completo, com qualidade de conhecimento, experiências e aprendizados suficientes para fornecer um mínimo de capacitação/formação humana, intelectual e socioeconômica aos indivíduos que acessam o sistema de ensino público.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt; DESSAL, Gustavo. *El retorno del péndulo: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_Ensino-Medio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://petecaportal.wordpress.com/2016/10/21/principios-da-base-nacional-comum-curricular-e-direitos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

CASSOL, Claudionei Vicente. A missão da filosofia na escola básica. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. Filosofia, formação docente e cidadania. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 143-163.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. Ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação no mundo líquido. In: FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Orgs.). Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação. Curitiba: CRV, 2019. p. 37-53.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. O espaço da educação no mundo da vida: breves compreensões conceituais. Ijuí: Unijuí, 2017a. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaocnhecimento/article/view/7739/6476>. Acesso em: 5 dez. 2021.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. O espaço da educação no “mundo da vida”, “mundo comum” e “mundo compartilhado”: compreensões conceituais e educação no horizonte da solidariedade. Frederico Westphalen: URI, 2017b. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//270.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. Anuário brasileiro da Educação Básica 2021. Brasília: Todos pela Educação; São Paulo: Moderna, 2021.

DEMO, Pedro. Cidadania pequena. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. Pobreza da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 4. ed. São Paulo: Global, 2021.

HABERMAS, Jürgen. Entrevista a El País. Realizada em: 7 maio 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html. Acesso em: 5 dez. 2021.

HORKHEIMER, Max. Eclipse da razão. São Paulo: Centauro, 2000.

HORKHEIMER, Max. Teoria crítica: uma documentação. Tomo I. São Paulo: Edusp: Perspectiva, 1990.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SAVATER, Fernando. O valor do educar. São Paulo: Planeta, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação – comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015a. p. 167-182.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015b. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

SENNETT, Richard. O artífice. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Seção III

Avaliação e gestão da educação

CAPÍTULO X

GESTÃO ESCOLAR E TEMPOS INCERTOS: como tratar dessa questão?

Aline Ribeiro Santos

Silvia Regina Canan

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-A

Resumo: Uma das grandes preocupações da gestão escolar se refere à qualidade da educação básica. Embora esse tema tenha sido de interesse frequente nos estudos da área educacional, ainda existe certa fragilidade teórica e prática para fundamentar a rotina dos gestores e dar subsídios para enfrentar os desafios que se fazem presentes em tempos incertos para o efetivo atendimento dessas preocupações. Nessa perspectiva, esse trabalho propõe uma reflexão acerca dos processos de gestão escolar e as influências sofridas, sobretudo nos tempos vividos, com foco em propor discussões mais assertivas acerca do tema e dos desafios enfrentados pelos gestores. Esse trabalho integra uma pesquisa maior que objetivou compreender os principais desafios dos processos de gestão escolar na educação básica considerando as incertezas da contemporaneidade, em busca de suas ressignificações. Pautado na metodologia histórico crítica e dos fundamentos dialéticos, a análise de conteúdo de bibliografias e documentos disponíveis nesse campo de estudo, resultou em um texto que traz os modelos de gestão escolar e os impactos sociais, econômicos e políticos enfrentados na prática, buscando contribuir para a busca de ressignificados na luta pela educação voltada a formação de cidadãos, de forma humanizadora e autônoma.

Palavras-chave: Gestão escolar. Novo gerencialismo. Desafios educacionais.

Introdução

O desenrolar do contexto histórico em educação no Brasil até os dias atuais traz consigo uma infinidade de questões, vivências, experiências, mudanças e, sobretudo, incertezas. Estudiosos das ciências humanas e sociais têm se dedicado para desvendar os meandros da vida humana e social e ao interpretar o momento vivido, minimamente, pressupor o que poderá vir.

De todos os desafios que a gestão escolar precisa enfrentar diariamente, resultado dessa complexidade, ainda é preciso concordar que vivemos tempos incertos na contemporaneidade, emergindo sua necessidade de contextualização.

Uma provocação, nesse sentido, é feita nesse texto com o intuito de iniciar uma reflexão sobre os conceitos de gestão escolar, seus modelos e práticas e os tempos vividos. Esse trabalho é parte de uma discussão maior, desenvolvida no Mestrado em Educação⁹. O trabalho partiu da perspectiva histórico-crítica, fundamentada na pesquisa qualitativa, exploratória, de cunho bibliográfico e com análise de conteúdo de teorias e documentos existentes no âmbito da gestão escolar, para dialogar com os questionamentos formulados sobre as interferências que perpassam a prática de gestão.

1 Gestão escolar e tempos incertos

Ao analisar o perfil da sociedade desde as últimas décadas do século XX, Lemos (2016) argumenta que embora se acompanhe certo esgotamento do modo de produção capitalista, evidenciando o dilema entre produtividade e lucratividade, incorpora, sobretudo, um de seus momentos mais fortes e atuantes em todo o mundo, enquanto sistema de produção.

⁹ SANTOS, Aline Ribeiro. Desafios da gestão escolar em tempos incertos: ressignificando processos. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2021.

Merece especial destaque, nessa análise, a nova “configuração das formas de socialidade, as quais mostram a efervescência dos vínculos virtuais” (LEMOS, 2016, p. 117), a facilidade e velocidade dos deslocamentos globais, mudando as configurações de tempo e espaço e, inclusive, as percepções da própria identidade individual que, segundo o autor, carece de fortalecimento diante dos rompimentos dos regionalismos e particularidades causados pela massificação cultural e a própria globalização.

No viés discutido, Bauman (2001) esclarece que a partir das mudanças tecnológicas e crises de controle do Estado, já ao final do século passado, ficava evidente que a ordem e o controle, até então prometidos, não seriam alcançados, surgindo a partir daí o conceito de modernidade líquida.

Nesse âmbito, as relações sociais são estabelecidas com laços sociais fluidos, ambíguos, provisórios e revogáveis, cuja prerrogativa é a solidão, a insegurança e a imediatez, trazendo novas modalidades de organização social (LEMOS, 2016).

A partir desse momento, o conceito de incerteza, ou do fim da certeza, torna-se mais evidente. “O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade” (MORIN, 2011, p. 69). Para o autor, esse é o poder de se libertar da ilusão de prever o destino. “O progresso é certamente possível, mas é incerto” (idem).

Para Morin (2011) é preciso substituir a ideia de um universo obediente a uma ordem inquestionável e entender que se trata de um jogo dialético entre a ordem, a desordem e a organização. A partir do momento que se admite a incerteza como inevitável e essencial ao desenvolvimento e que tudo é complexamente interligado no universo, é preciso aprender a enfrentá-la.

As incertezas também são discutidas por Santos (2018) ao declarar que “a incerteza é a vivência das possibilidades que emergem das múltiplas relações

que podem existir entre o medo e a esperança”. Toda essa reflexão aponta um caminho inquestionável: existem infinitas incertezas na vida humana, social e, obviamente, no papel da escola e dos agentes que dela fazem parte.

Ao passo que a escola forma cidadãos para o futuro, ela está em constante questionamento sobre qual é o futuro para o qual precisa se preparar e preparar seus alunos. A gestão escolar se depara na necessidade de dar conta de gerir as incertezas e os sentimentos que dela decorrem para promover coesão de ideias ao tratar de algo que, na verdade, também será incerto.

Além disso, as decisões tomadas passam a ter uma data de validade ainda menor. É preciso se adaptar e se reinventar constantemente e velozmente. É estar aberto a mudanças e a compreensão do outro, do todo, do social, de uma forma muito desprendida de preconceitos e calcada de muito conhecimento e empatia, para que se possa dar os encaminhamentos mais assertivos. Reinventando diariamente a forma de ministrar seus conteúdos e avaliar as aprendizagens.

É preciso ter capacidade de se aproximar dessa nova geração e da próxima. Atuar de uma forma para a qual não foi formado e é preciso, antes, não se distanciar da ciência para não incorrer no risco de ser superficial ao educar. Ainda é preciso atuar no jogo do mundo externo aos muros da escola. Não se pode perder de vista o olhar crítico às conduções políticas que interferem no ambiente escolar e olhar para a comunidade.

Ao gestor, para além das atividades descritas em sua função, cabe gerir a rotina, as incertezas e as angústias, influenciando a escola, os profissionais, os alunos, a família, a comunidade, as políticas, o mercado, a sociedade. Compreender tais questões, envolve uma importante noção de como as relações de mundo que norteiam a instituição, dentro e fora, estão ocorrendo e influenciando suas rotinas.

2 Gestão escolar: entre conceitos e práticas

Desde clássicos autores, como Antônio Carneiro Leão, Anísio Teixeira e José Querino Ribeiro, que discutem sobre administração escolar no Brasil a partir da década de 1940, até estudiosos mais recentes, pretende-se chegar a um consenso conceitual sobre quão diferenciada é a questão da administração escolar ou, termo em maior uso atualmente, a gestão escolar. Longe do esgotamento de tal pauta conceitual, discute-se aqui algumas de suas aplicabilidades.

Importante dizer que não pretendemos aprofundar a particularidade dos termos empregados em sua conceituação. Para Vieira (2007) o jogo de palavras no uso dos termos ‘gestão’ e ‘administração’, embora incorpore um sentido de modernização, em muitos momentos, significa apenas o estabelecimento de rótulos.

O que lhe chama atenção de fato, é que, com poucas exceções, a maioria dos estudiosos têm se debruçado e se contentado a fazer críticas ideológicas às políticas vigentes e à gestão democrática trazida pela legislação, mas uma lacuna persiste sem ser explorada, trata-se dos meandros da gestão voltada à prática e carente de soluções.

Os autores Wellen e Wellen (2012, p. 8) concordam que essa lacuna, além de extremamente preocupante, ainda existe porque

na sua grande maioria, as pesquisas realizadas atualmente sobre gestão escolar no Brasil servem para integrar dois conjuntos diferentes: de um lado anúncios que tem a função social de propaganda de pacotes administrativos desenvolvidos por empresas capitalistas e que são vendidos ao governo para que sejam implementados nas escolas e, de outro, análises que concluem a impossibilidade de mudanças nos padrões da gestão escolar, pois essa seria resultante exclusiva de princípios negativos, visto que a administração representaria apenas uma composição de elementos autoritários e, por isso, nunca compatível com práticas democráticas.

Isso demonstra um desequilíbrio entre o que se espera da Gestão Escolar e o que verdadeiramente tem se oferecido em estudos que possam fundamentar suas práticas.

Clássico teórico nesse campo, Anísio Teixeira (1961) já a entendia como um ramo diferente da administração empresarial, uma vez que compõe detalhes próprios da função de educar.

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, nas palavras do autor, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado (TEIXEIRA et. al., 1968, p. 32).

Para o autor, somente o professor pode fazer a administração da escola, pois antes da formação administrativa, deverá deter de todo o conhecimento pedagógico teórico e prático para atender as demandas que seguirão. Ele parte do princípio de que para ser docente, passa-se, preferencialmente, pela boa formação do administrar.

Fazer gestão, como explica Paro (2010), é utilizar de forma racional os recursos disponíveis para atingir determinados fins.

Para que se possa conceituar melhor nesse contexto é importante entender aqui a concepção de educação abrange aos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Sendo, então, um processo amplo e complexo de socialização da cultura, construída historicamente, socialmente e politicamente, a escola torna-se instituição de produção e apropriação desse conhecimento, em que as políticas se organizam para atender os objetivos de formação, assim como admite Dourado (2007).

Ao passo que a atividade-fim da escola é prioritariamente um objetivo social, mora aí sua complexa dualidade. Gerir a escola, demanda particularidades ímpares em que não se deve negar os conceitos da administração, mas é preciso fortemente superá-los.

Considerando a gestão como mero conjunto de práticas burocratizadas, como uma organização empresarial que não atende as especificidades do setor será capaz de atingir os objetivos a que se pretende? Independente se é uma instituição pública ou privada, deverá, então, administrar seus recursos e processos administrativos de tal maneira que não preceda de seus objetivos principais — pedagógicos e sociais.

Uma organização educacional, mesmo que do setor privado de ensino, precisa (ou deveria) se preocupar não com a máxima do lucro líquido, aliás, preocupa-se no incentivo de refutá-la. Uma vez que ao admitir sua responsabilidade enquanto entidade formadora de cidadãos críticos, entra em contramão dessa ideologia. O objetivo final é um ou outro. As instituições, sejam públicas ou privadas, precisam ser sustentáveis, no entanto, o seu objetivo inicial de atuação terá que ser a partir do pedagógico. Pois no âmbito das decisões práticas será posto à prova qual dos itens será subjugado: o lucro ou o pedagógico.

Dessa forma,

[...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (DOURADO, 2007, p. 924).

Nessa perspectiva, também se admite que a função do gestor escolar seja a de mediar todos esses processos da escola para que o objeto de ensino-aprendizagem de qualidade seja alcançado (PARO, 2010). Então, é imprescindível o

resgate da postura e da formação do gestor para esse fim. Na medida que suas pequenas concepções e atitudes vão determinar uma grande parte do resultado desejado.

A Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, mesmo com seu processo conturbado de aprovação, trouxeram a inovação em forma de lei quanto a exigência de um modelo de gestão democrática a ser aplicado nas instituições de ensino públicas, que nada impede de alcançar as instituições privadas.

Lembrando que autores defendem esse conceito muito antes da determinação em lei. Mas esse movimento garantiu, ao menos no documento, o direito da comunidade escolar (professores, alunos, pais, gestores) de interferirem nas concepções e decisões das instituições e aproximarem a escola da necessidade de suas comunidades, preservando seus direitos sociais.

Oportuno trazer a conceituação, nesse momento, dos termos sobre gestão escolar, gestão educacional e gestão democrática. Em suma, “a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera” (VIEIRA, 2007, p. 60).

A gestão escolar fica a cargo dos estabelecimentos de ensino, sejam particulares ou públicos, representados pela figura do diretor escolar. Mas em todas as instâncias, prevê-se que a educação seja gerenciada a partir dos princípios da gestão democrática.

A gestão educacional atua no campo macro das políticas públicas aos sistemas de ensino, enquanto a gestão escolar na dimensão micro, diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. São articuladas entre si e, na prática, traduzem-se em uma série de atividades e responsabilidades. Mas isso não significa que os papéis estejam perfeitamente esclarecidos entre os pro-

fissionais da educação envolvidos em todas as instâncias e muito menos seus desafios (VIEIRA, 2007).

A gestão escolar deverá atender, como prevê a Lei – LDB 9.394/96, Art. 12, Incisos I a VII — uma série de atividades como sendo suas incumbências enquanto estabelecimento de ensino, promovendo todas as condições e garantindo o seu cumprimento total. Em outras palavras, a escola tem autonomia para definir sua proposta pedagógica, gerenciar sua equipe e recursos materiais e financeiros (progressiva autonomia) e sua forma de relação com a comunidade. Embora a autonomia das escolas tenha um caráter relativo, na medida que deve ser fruto de articulações maiores, coletivas e disso decorrem muitas outras questões.

Já amplamente discutido no âmbito das pesquisas em educação, a gestão democrática tem especial destaque enquanto desafio ao gestor escolar. Na prática, a forma mais direta (e prevista na lei) de tornar a gestão participativa é o envolvimento de toda a comunidade na elaboração dos documentos políticos pedagógicos da escola e do regimento interno, bem como a constituição e participação de conselhos escolares.

No entanto, desde a possibilidade de não execução democrática de nenhuma forma, até a aplicação “apenas” para cumprimento da lei, sem aplicabilidade de valor prático, esse pressuposto está há décadas carecendo de revisão efetiva.

Mesmo que na prática esse modelo de gestão sofra muitos entraves, de imediato, esse por si só já é um grande avanço para quem defende a educação nesses parâmetros. Na prática, “é possível perceber o quanto este novo paradigma de gestão pedagógica encontra resistência nas escolas públicas. O principal entrave é o autoritarismo que ainda persiste entre docentes e diretores de escolas” (CARREIRO, 2015, p. 91).

O conceito de gestão democrática, embora com finalidades diferentes, assemelha-se, segundo o autor, ao conceito de autogestão da administração, em que a figura do gestor é preservada e se faz necessária, mas a dinâmica administrativa se torna fortemente participativa e a autoridade é reduzida.

Esse formato de gestão exige uma longa e demorada preparação de todos os envolvidos no processo, para que se possa pensar em alcançá-la (CARREIRO, 2015). Nisso, acrescenta-se o desafio quanto à rotatividade de equipe de gestão e de submissão a planos não de política, mas de governos, que rotineiramente acrescentam um caráter de não continuidade de processos.

No entendimento de Souza (2016) a gestão democrática é um processo complexo e que, portanto, passa por muitas dificuldades. Para tanto, é importante refletir acerca da democracia no campo prático, suas dificuldades, entraves e influências para alcançarmos o tipo ideal para cada instituição.

A mesma autora ainda classifica quatro imagens sobre a organização da escola, em que pesa diretamente na atuação da gestão: “a burocrática, a democrática, a da escola como arena política e como cultura” (SOUZA, 2016, p. 53). Sendo que a quarta e última instância compreende a importância de olhar a partir da cultura, na qual todas as demais faces e imagens são compreendidas sob o prisma da individualização, com base na cultura organizacional de cada escola. Sendo incorreto, assim, importar práticas e modelos, pois cada escola detém uma política diferente da outra. E a verdadeira importância da autonomia está em ter a liberdade de pensar e executar um plano político pedagógico capaz de responder à cultura local e individual.

Entender o campo da gestão da escola, portanto, perpassa elaborar amplas e complexas reflexões sobre organização, pedagogia, administração, política, cultura e sociedade na dimensão macro, ao pensar na educação como um todo e no sistema educacional. Mas, sobretudo, pensar na microanálise desses

mesmos aspectos e determinar, culturalmente, o que melhor atende aquela comunidade local, questionando os paradigmas impostos pelo modelo econômico neoliberal e ressignificando práticas em busca da qualidade de ensinar e formar para a cidadania autônoma.

2.1 As influências externas na gestão escolar e o novo gerencialismo

Assunto de presença frequente nos trabalhos no campo da educação das últimas décadas, as influências econômicas globais e o gerencialismo decorrente das vertentes neoliberais que invadem os ambientes escolares, são uma realidade irrefutável. Alguns teóricos se debruçaram a compreender esse fenômeno nas mais variadas abordagens, a partir de contextualização histórica, econômica ou política.

Assim, vários são os posicionamentos e leituras, bem como algumas convergências e divergências. Cabe, nesse momento, apenas uma análise mais generalista e uma leitura acerca de como alguns dos principais teóricos nesse campo analisam esse fenômeno quanto ao direcionamento ligado às práticas escolares e de gestão.

Baseado na reforma da Nova Gestão Pública e impulsionado pelo advento da globalização, esse modelo, segundo os parâmetros neoliberais, tem a ambição de remodelar todo um sistema organizativo, preconiza ações voltadas, fortemente, ao sistema capitalista, em que o mercado se dá por autorregulação — pouca interferência do governo — a máxima produtividade, visão de lucro e minimização de custos.

Um movimento de financiamento direto a educação, com visíveis interesses econômicos e transformação da educação em mercadoria, o que também defende Oliveira (2009), influenciando as políticas públicas nesse sentido e, graças a globalização, a nível mundial. Grandes grupos e empresários de outros

ramos passaram a se interessar nas últimas décadas no cenário educacional, antes pela educação superior e mais recentemente pela educação básica. Movimentações milionárias, ações na bolsa de valores, aquisições, fusões, dentre outros movimentos importantes, tem sido a marca de grandes grupos corporativos.

Existem muitos exemplos do quanto a educação está mercantilizada e, por isso, sofre muitas influências. Não é o foco desse trabalho analisar esses grupos, suas atividades e suas gestões. Mas o de demonstrar que as instituições públicas ou as privadas sem fins lucrativos, não estão isentas a esse milionário movimento.

Para Oliveira (2009, p. 751), essas transações mercadológicas denunciam “o ritmo da expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimentos e/ou ações na bolsa de valores”. Pressionando, muitas vezes, a realidade das instituições menores a cederem aos seus formatos ou serem atropelados por eles.

Para outras instituições particulares pode representar a mortalidade da organização enquanto desigual concorrência. Para escolas públicas, uma comparação irresponsável quantos aos termos de gestão, como se determinasse que o modelo gerencial adotado é totalmente eficaz e deveria ser tido como exemplo ao público, além de, ao deterem poder econômico, ditar regras à política e intervenções na educação pública como um todo.

Soma-se a isso os períodos de crise econômica, a fragilidade das políticas públicas brasileiras e outros aspectos, que, no fim, acabam por oportunizar maiores e novas aquisições. Ganha ainda mais forças somado às políticas de Estado, que sob a égide neoliberal, provoca o que Costa (2019, p. 162) chama de Contrarreformas da Educação e alerta que “a ideia de educação enquanto direito humano e bem público, construída sob os pilares da modernidade, nunca foi tão seriamente atacada e ameaçada”.

A agenda globalmente estruturada para a educação, a que se refere Dale (2004), soma-se às reformas de Estado absorvidas pelos países, como no Brasil, que se materializam em empréstimos, convergência e transferência de políticas, que fazem com que essas concepções econômicas, aplicadas fortemente à educação, sejam cada vez mais fortalecidas.

Exemplo dessas políticas é o que acontece na Cooperação Técnica e Financeira do Banco Mundial (BIRD) para educação, que estabelece projetos, condições de aplicação e vários outros fatores, além de, na maioria das vezes, ser de alto custo financeiro para o Brasil. Como bem avalia Fonseca (2007, p. 246) examinando os projetos financiados por esse banco no país ao longo de vinte anos, conclui que “a realidade desses vinte anos vem mostrando que as pretensas vantagens acenadas pelos organismos internacionais não têm beneficiado o setor educacional brasileiro”.

Acrescenta-se outro exemplo, a análise de Shiroma, Garcia e Campos (2011), que além de constatar a similaridade entre as políticas dos governos locais, baseadas nas recomendações dos organismos multilaterais, sobretudo na América Latina, ao analisar o documento do Movimento “Todos Pela Educação: rumo a 2022”, elaborado em 2008, verifica no discurso contido, com caráter prescritivo e doutrinador, a busca por formar uma nova consciência social.

Isso se dá, no documento, através de tarefas que vão muito além do ensino-aprendizagem, responsabilizando todos os sujeitos, pais, comunidade, docentes, discentes e gestores, pela mudança social e inclusiva e desresponsabilizando, de certa forma, o Estado e o empresariado.

Outro documento, dentre outros mais, importante para análise das interferências das políticas em educação no Brasil são as recomendações presentes no “Agenda 2030 – Declaração de Incheon”, que após rodadas de negociações estabelecem um plano de desenvolvimento educacional para atender o desen-

volvimento sustentável com metas até 2030. Esse documento marcou muitas das políticas adotadas nacionalmente desde então, trazendo novos conceitos e reformando os pilares da educação:

Em suma, a análise do documento nos permite inferir que a educação que está por vir não é mais concebida como uma questão de Estado, mas supranacional e que se coloca a serviço de um dado projeto de desenvolvimento. Uma educação com contornos da concepção instrumental e reprodutivista que marca a Teoria do Capital Humano tão cara à reprodução do modelo burguês de reprodução da existência. É essa lógica que continua carecendo de nossa análise e enfrentamento (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 711).

Ainda sob a ótica dos mesmos autores, pautado de justificativas discursadas como sociais e de desenvolvimento, muitas das recomendações do documento tem direcionado as ações e políticas nacionais. Esse movimento de reforma política e educacional impulsionados por essa configuração e ditames dos órgãos internacionais, confirmado pela maioria dos autores, transfere para as escolas e, sobretudo, para gestão, seu caráter de performatividade, mercantilismo, competitividade e ressignificação das práticas educativas, como confirma Ball (2004), de tal modo que demanda da gestão uma postura em que as teorias, até então disponíveis, não têm dado todas as respostas.

Por outro lado, existem autores que defendem que, embora o novo gerencialismo tenha fortes e importantes características empresariais, sua aplicação não é de todo negativa e o campo de disputa ideológico e político que se estabelece a partir das críticas ao sistema, que tem permeado grande parte dos trabalhos na área, é ainda mais preocupante para as práticas em gestão.

Uma vez que não proporcionam tratar dos dilemas da prática gestonária, mas focam em negar o sistema capitalista e as políticas públicas propostas a partir dele, por não proporem mudanças práticas, acabam por conservar as ferramentas empresariais hoje aplicadas na rotina das escolas (BROOKE; REZENDE, 2020).

Ou seja, ao passo que não apontam um novo caminho, deixam uma lacuna prática e as críticas permanecem no ideário das teorias, não alcançando a rotina da escola. Para resolver os assuntos da prática e atender as constantes e incansáveis demandas, os gestores acabam que por adotar a gestão que tanto é criticada.

É imprescindível esclarecer, de antemão, que não se nega a existência do novo gerencialismo e suas agudas e reais influências e distorções no campo da educação, muito menos as sinuosas conduções do regime capitalista enraizado nas políticas educacionais, principalmente, nas práticas. Sem dúvida, as disputas ideológicas, nesse sentido, são de extrema importância e urgência.

Refere-se, portanto, a dificuldade, em uma grande maioria dos casos, de sair da posição de somente criticar e induzir à negação de qualquer vínculo escolar com as características mais capitalistas, quando na verdade, por estar subordinada a esse regime, suas leis, políticas, economia e sociedade, a escola não tem essa alternativa real. É preciso encontrar uma forma de ser social, garantir o direito de educação e formação cidadã crítica e emancipada, respondendo criticamente às demandas capitalistas que se fazem presente na rotina do gestor.

Considerações finais

Entender os desafios da gestão escolar passa por entender os desafios da própria educação, pois não se trata de uma área carente apenas de formação profissional ou de políticas públicas de qualidade. Trata-se de tudo isso e mais. Trata-se de discutir as nuances da sociedade, as entrelinhas dos planos de governo, o regime capitalista, a globalização, o papel da escola e de sua equipe, entre outros temas, em um complexo desenho social, político, econômico e cultural que, especialmente no Brasil, sofre com um contexto histórico mar-

cado por uma frágil democracia, com muitos entraves, desarranjos, crises e dependência econômica.

Ao mesmo tempo, também discutir a posição do gestor e seu desgaste diante de tantos dilemas e desafios, bem como sua necessidade de autocrítica constante, rumo ao autodesenvolvimento pessoal e profissional para dar conta de tantas questões, faz-se necessário e urgente.

Obviamente, ao pensar as políticas públicas educacionais a partir dos ditames de órgãos majoritariamente econômicos, o foco de suas ações será a partir desse prisma, mesmo que sejam usadas de distorções discursivas acerca da dada “preocupação com o social”.

Estes (os organismos internacionais), usando do poder econômico que detém sobre os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, que dependem de seus recursos e alianças, forjam uma luta que é muito desigual. Mas aceitar esses ditames no campo da educação e prescindir em total o cunho social que lhe é tão importante sem questioná-los ou provocar resistências é muito ingênuo e sempre será desastroso para a educação.

A proposta parte então, das práticas conscientes de gestão, de cada realidade escolar, de cada mínima brecha na autonomia dada, em formar para emancipar. De promover, dentro da lógica capitalista e tendo que responder ao mercado, as ações que questionam essas práticas. Formar cidadãos preparados para sobreviverem no mundo capitalista, mas não serem ingenuamente explorados pelo capital.

A liquidez das relações nos tempos vividos desafia as práticas escolares em uma infinidade de exemplos complexos aos docentes e gestores, na medida que as relações passam a ser questionadas, imediatistas, virtualizadas e alguns reflexos podem ser observados quanto a questões de relações com a família,

dificuldades em lidar com frustrações, insegurança emocional, autoestima, automutilação, *bullying*, quadros depressivos, ansiedade, violência e outros.

O conceito de incerteza, além de participar desse quadro relacional, também faz referência ao fato de que o mundo tem mudado em velocidade nunca imaginada e a tomada de decisão precisa considerar muitas facetas, exigindo do profissional habilidades de rápida adaptação.

Por fim, é preciso conhecer profundamente as mazelas da educação brasileira e a ignorância que ainda detemos, para que possamos buscar evolução e realinhamento de processos de tal forma a provocar mudanças significativas na educação e na sociedade. Discutimos, no senso comum, que conhecer o problema é avançar metade do caminho, então, sejamos resistentes e resilientes, andemos em busca dos avanços.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. *Os dilemas da gestão escolar*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

CARREIRO, Felix Barbosa. *Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no Estado do Maranhão*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2015.

COSTA, Marilda de Oliveira. *Contrarreformas, nova gestão pública e relações público privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan./abr. 2019.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 229-251.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. Concepções teóricas da contemporaneidade: múltiplos olhares. *Aurora*, Marília, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O medo entre a incerteza e a esperança. *Revista Philos*. Realizada em: 31 jan. 2018. Disponível em: <https://revistaphilos.com/2018/01/31/o-medo-entre-a-incerteza-e-a-esperanca-por-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e Gerenciamento da Educação para o desenvolvimento sustentável: Recomendações do capital expressas na agenda 2030. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020.

SOUZA, Debora Quetti Marques de. A gestão escolar no contexto atual: impasses do novo gerencialismo. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961. p. 84-89.

TEIXEIRA, Anísio [et. al.]. Administração escolar. Vol. 2. ANPAE: Biblioteca Virtual, 1968. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WELLEN, Henrique André Ramos; WELLEN, Hérica Karla Alencar de Me-deiros. Gestão educacional e escolar: uma análise crítica. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAPÍTULO XI

AUTONOMIA DOS SISTEMAS DE ENSINO FACE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: autonomia outorgada

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Edite Maria Sudbrack

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-B

Resumo: A avaliação em larga escala é uma política pública construída em 1980, pelo Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de avaliar e monitorar a qualidade da educação. As primeiras experiências da avaliação tiveram um caráter participativo, em que docentes e pesquisadores eram convidados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, a fazer parte dos procedimentos da avaliação. Com a terceirização dos procedimentos e com a participação dos organismos multilaterais, essa participação foi restringida. Este trabalho discorre sobre a autonomia dos sistemas de ensino face a avaliação em larga escala. Para tanto, foi realizada uma busca no Portal de Periódico da CAPES com os descritores “avaliação em larga escala” *and* “autonomia dos sistemas de ensino” a fim de apresentar compreensões sobre a proposta supracitada. Selecionamos, portanto, livros e artigos mais congruentes com o objetivo deste trabalho e os analisamos sobre a Análise de Conteúdo de Bardin. Este trabalho é um estudo bibliográfico, sua finalidade é exploratória e sua abordagem é qualitativa. Os estudos refletem sobre as políticas de descentralização, em que estão pautadas na noção de progresso da sociedade. Contudo, apresentam princípios do individualismo liberal. A descentralização apresenta uma suposta ampliação da autonomia dos sistemas, pois transfere responsabilidades e competências às escolas, o que pode sugerir que há poder de decisão. Em suma,

de acordo com os estudos, as políticas não dão espaço efetivo para o exercício da autonomia, já que essa autonomia é outorgada, ou seja, é uma autonomia decretada às instituições de ensino.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação em Larga Escala. Autonomia dos sistemas de ensino. Autonomia outorgada.

Introdução

A avaliação em larga escala foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1980. O objetivo da avaliação é o de aferir e monitorar a qualidade da educação brasileira. A preocupação com a qualidade da educação surgiu em função de que se tornou notório que garantir o acesso e a permanência na escola, apesar de necessário, era insuficiente. Desta forma, se considerou pertinente oferecer também, um ensino de qualidade (WERLE, 2011).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 são os primeiros marcos legais que garantem uma educação de qualidade aos estudantes brasileiros/as. Para tanto, para garantir o princípio do padrão mínimo de qualidade foi dada à União a incumbência de acompanhar e aferir a qualidade da educação no ensino fundamental, médio e superior (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; WERLE, 2011).

A política de avaliação em larga escala está articulada com as políticas de descentralização, que pressupõem, em tese, que as instituições de ensino possuem maior autonomia na tomada de decisões (SOUZA, 2003). Isto posto, este trabalho objetivou responder ao problema: Quais as possibilidades de autonomia dos sistemas de ensino diante da avaliação em larga escala? Já, o objetivo do estudo foi: Investigar as possibilidades de autonomia das instituições de ensino face à avaliação em larga escala.

Para dar conta da proposta acima citada, recorreremos a pesquisa bibliográfica, no Portal de Periódico da CAPES com os descritores “avaliação em larga escala” *and* “autonomia dos sistemas de ensino”. Além de utilizar os artigos extraídos no Portal, utilizamos também livros de autores que refletem a respeito da autonomia dos sistemas de ensino. Seleccionamos, portanto, estudos mais congruentes com a temática.

Em suma, o trabalho é de abordagem qualitativa, de natureza básica e apresentou como finalidade explorar a temática supracitada. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2004), em que seleccionamos os principais conteúdos abordados nos textos.

Ademais, a abordagem filosófica que escolhemos como opção metodológica é a da sociocrítica. Tal abordagem compreende que os estudos e pesquisas realizados na área da educação precisam levar em conta o contexto social e histórico em que os dados são extraídos (GATTI, 2002).

Na sequência apresentamos as conceitualizações da avaliação em larga escala e os seus procedimentos adotados. No item Autonomia dos sistemas de ensino: autonomia outorgada, discorremos sobre a autonomia enquanto ordem a ser obedecida e sua contribuição para a regulação e controle dos sistemas educacionais. Por fim, apresentamos as proposições finais deste trabalho.

1 Avaliação em larga escala: notas preliminares

De acordo com o já referido, a avaliação em larga escala é uma iniciativa do MEC e tem como objetivo avaliar a qualidade da educação. Para Durli e Schneider (2011) a expressão “em larga escala” se refere a abrangência e a extensão alcançadas pela avaliação. Também pode ser chamada de avaliação externa, pois é construída fora do contexto escolar, em que os/as docentes não participam do seu processo de construção.

Werle (2011) pontua que as primeiras experiências da avaliação tiveram um caráter participativo, em que docentes, pesquisadores e estudiosos/as eram convidados/as pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a fazer parte do processo da avaliação. Todavia, em decorrência da terceirização dos procedimentos técnicos da avaliação e da inserção dos organismos multilaterais na indução das políticas, a participação foi se tornando cada vez mais reduzida. Com efeito, os/as docentes ficaram com responsabilidades técnicas e operacionais.

O Brasil conta com diversas avaliações em larga escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), etc. Portanto, vale mencionar que a avaliação que optamos por analisar é a do SAEB. Na concepção de Dalben e Almeida (2016) a avaliação de aprendizagem sempre se fez presente no âmbito escolar, neste sentido, é uma prática cotidiana e corriqueira, que visa avaliar e monitorar a aprendizagem dos/as estudantes.

A avaliação em larga escala se baseia em planos de longo prazo e as provas são aplicadas em períodos delimitados, já que visam uma análise temporal da qualidade da educação. Já o SAEB é entendido como um conjunto de avaliações externas que permitem que o INEP realize um diagnóstico acerca da qualidade da educação e dos fatores que podem interferir no desempenho dos/as estudantes. As provas do SAEB são direcionadas aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e avalia os desempenhos dos/as discentes nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e de Matemática com foco em resolução de cálculos (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

A avaliação do SAEB é uma avaliação padronizada e avalia todos/as sob uma mesma ótica. Neste caso, algumas particularidades e singularidades são

deixadas de lado pelo sistema, o que pode favorecer a uniformização dos/as estudantes e as diferentes formas de exclusão, que já são vivenciadas pelos sujeitos fora do contexto escolar.

As notas obtidas pelo SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar obtidas pelo Censo Escolar dão origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB, é tido em tese, como o principal indicador da qualidade da educação e reúne em apenas um instrumento a possibilidade de avaliar a qualidade educacional e de monitorar as políticas públicas.

Mesmo que a avaliação seja uma prática comum às escolas, a partir da reforma do Estado ela assume um papel central no estabelecimento de metas e critérios relacionados ao desempenho e proficiência dos/as estudantes, por meio dos testes padronizados. Logo, a avaliação da aprendizagem assume outros objetivos e torna-se elemento primordial para a análise e financiamento dos sistemas educativos e instituições escolares. Isto posto, com as reformas do Estado a escola passou a ter novas atribuições e precisou inovar a sua forma de organização e gestão, com vistas a produzir melhores resultados (DALBEN; ALMEIDA, 2016; SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

Afonso (2000) baliza que é importante compreender quais são os interesses implícitos da avaliação, pois isso implica em entender que a avaliação é uma atividade política. Para o autor supracitado, a avaliação é um mecanismo de prestação de contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público e sobre o trabalho que é desenvolvido pelos/as docentes nas escolas. Menciona também, que a avaliação introduz fatores de mercado no sistema educativo e gera efeitos perversos na educação, pois colabora com a exclusão dos/as estudantes, em especial aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem.

Para Amaro (2013), um dos aspectos preocupantes da política de avaliação centralizada em testes estandardizados é a responsabilização que recai aos docentes. As pressões para atingir metas estabelecidas e para alcançar a eficiência e eficácia e dar respostas imediatas ao mercado, fazem com que os sistemas de ensino se encontrem numa encruzilhada entre melhorar os índices ou ser responsabilizados pelo fracasso. Uma das formas de responsabilizar a comunidade escolar é por meio da mídia, em que resultados são divulgados pela imprensa e insere as escolas na dicotomia entre boa ou má escola.

Ball (2005) discorre que os docentes estão inseridos numa cultura que visa a performatividade. Para o autor, a performatividade é uma tecnologia ou um método de regulamentação que emprega comparações e demonstrações por meio de mecanismos de controle, atrito e mudança. Afere desempenho individuais e coletivos, com base em parâmetros de produtividade ou de resultados que indicam a qualidade ou sua ausência. Os/as docentes e os sistemas de ensino, acabam por responder aspectos funcionais e instrumentais, em que o conhecimento se transforma em mercadoria.

As políticas públicas da educação são frutos da reforma do Estado, que sob a perspectiva neoliberal, tem como objetivo a redução do Estado nos setores sociais, como é o caso da educação e saúde, e a suposta autonomia aos sistemas. Dessa forma, na próxima seção discorreremos sobre as políticas de descentralização, que oferecem, a princípio, maior autonomia para as escolas e para docentes.

2 Políticas de descentralização

De acordo com o já referido, as políticas de descentralização indicam que os sistemas de ensino têm autonomia para tomar decisões. Souza (2003), em contrapartida, reflete que tais políticas apresentam e reforçam uma concepção simplista da educação e têm como foco o modelo de gestão empresarial, que

responde à lógica da eficiência e eficácia. Desta maneira, não levam em conta toda a complexidade do sistema escolar, em que a escola deixa de ser vista como espaço de formação e é vista como prestadora de serviços (NÓVOA, 1998).

Na perspectiva de Souza (2003), as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe, nos últimos anos, têm uma característica em comum, qual seja, a ênfase nas políticas de descentralização. Estas políticas surgem em um período em que o Estado abandona o seu papel de benfeitor dos interesses sociais e passa a favorecer a economia.

O Banco Mundial (BM) é um dos principais responsáveis por estabelecer esse padrão. Lauglo (1997), ao analisar o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” formulado pelo BM, menciona que o banco reconhece que as condições para a implementação das suas determinações não são iguais, deste modo, aponta ser necessário que as diversidades econômicas, políticas e sociais sejam consideradas. Todavia, embora reconheçam tais especificidades impõem determinações homogêneas, o que o torna contraditório, conforme sugere o autor.

No tocante ao gerenciamento dos recursos financeiros, para o BM tal gerenciamento deve ser de responsabilidade mais descentralizada, com a finalidade de incentivar as instituições a usufruírem de maior autonomia possível. Esse gerenciamento, no entendimento do banco, precisa ser balizado por um conjunto de indicadores padronizados pelo viés da gestão da qualidade (LAUGLO, 1997).

Para Lauglo (1997), a descentralização é a principal ferramenta apontada pelo banco para a implementação das reformas educacionais. O documento postula maior flexibilidade local, ênfase na privatização, uso de indicadores, gerenciamento por objetivos, maior controle dos usuários, etc. Essas premissas

geram mais competição entre escolas e mais pressão aos docentes. Portanto, a concepção adotada pelo BM é oriunda da própria cultura financeira internacional. Com efeito, a educação, docentes e estudantes passam a ser vistos como clientes e o investimento na educação visa a produtividade no mercado de trabalho (SOUZA, 2003).

Carnoy e Castro (1997) discorrem que foi constatado que as reformas educacionais proporcionaram a redução dos custos nacionais, contudo, diminuíram a qualidade do ensino e aumentaram a desigualdade existente. Neste sentido, de acordo com os autores, a descentralização financeira, por si só, não redonda em qualidade do ensino, bem como autonomia dos sistemas escolares, não produz melhorias significativas para a qualidade.

As noções da reforma estão relacionadas ao progresso da sociedade. Entretanto, as reformas contemporâneas atendem aos princípios do individualismo liberal. As reformas embora se apresentem como progressistas, nem sempre serão, pois é necessário considerar que sofrem influências das concepções políticas, econômicas e sociais (SOUZA, 2003).

Tendo em vista os princípios das políticas de descentralização, que sugerem maior autonomia aos sistemas de ensino, na próxima seção dissertamos sobre as concepções de autonomia apresentadas pelos autores que refletem sobre a temática. Será que os sistemas de ensino, usufruem de fato, de autonomia em suas práticas?

3 Autonomia outorgada: instrumento de regulação?

A pesquisa realizada com os descritores “avaliação em larga escala” and “autonomia dos sistemas de ensino”, apresentaram como principal conteúdo a autonomia outorgada.

Conforme já posto, as políticas de descentralização têm em comum a transferência de responsabilidades e competências às escolas, o que indica o seu poder de decisão. Entretanto, por trás da liberdade de gestão, a autonomia pode se manifestar de forma artificializada. Nesta perspectiva, Amaro (1996, p. 18) leciona que “[...] o que se criou foram relações de dependência, em um quadro de hierarquização, sem uma relevante participação de cada um na tomada de decisões”. Sendo assim, os sistemas possuem autonomia para executar predeterminações e não para atuar nas tomadas de decisões.

Para Barroso (1996), a autonomia é decretada às escolas. O autor entende que a autonomia é o resultado do equilíbrio de forças entre agentes internos e externos. Se manifesta como expressão da unidade social e é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diversos atores escolares. Portanto, assim como a democracia, a autonomia não pode ser decretada. O que se pode decretar são normas e regras que regulam a partilha de poderes e distribuem competências aos agentes escolares.

Barroso (1996) também compreende que a autonomia oriunda das políticas descentralizadoras, está relacionada ao poder de decisão das escolas quanto à alocação de recursos financeiros, o que implica maior prestação de contas às autoridades e sociedade sobre os investimentos realizados. Por trás da lógica de prestação de contas há o controle e regulação do trabalho docente.

Se a autonomia não pode ser decretada às escolas, ela pode ser construída já que é resultado da relação que se estabelece com o outro. A autonomia dos sistemas está diretamente relacionada aos interesses dos diversos grupos sociais. Por isso, pensar a autonomia dos sistemas envolve levar em conta que esta autonomia não significa liberdade total, visto que a liberdade não indica ausência de limites ou fatores condicionantes. A escola autônoma não é aquela que age independentemente dos fatores internos, mas aquelas que age os levando em consideração, conforme pontua Rios (1995).

Souza (2003) e Casassus (1995) apontam que quando as políticas de descentralização anunciaram às escolas o incremento da autonomia, não a apresentaram como fenômeno político e relacional. A noção de autonomia foi vinculada ao aumento das atribuições das instituições no que tange a tomada de decisão e não está relacionada à autonomia dos indivíduos. Desta forma, Barroso (1996) compreende que não há como as escolas exercitarem autonomia sem que a autonomia seja exercitada pelos indivíduos. A autonomia é resultado concreto da ação dos agentes escolares.

Rosenfield (2002) reflete que as mudanças derivadas das reestruturações do mundo do trabalho, demandam um novo tipo de trabalhador, em que a autonomia exigida pelo *management*, objetiva mobilizar a inteligência e o investimento subjetivo do trabalhador, para que supram com as exigências da qualidade e flexibilidade. Demandas subjetivas são direcionadas aos trabalhadores, tais como a capacidade de coordenação, mobilização subjetiva, esperteza, etc. Ao mesmo tempo em que é oferecida autonomia aos sujeitos, eles são cobrados e restringidos, além de perderem sua individuação e até mesmo a cooperação entre pares.

Para Rosenfield (2002), a autonomia é outorgada na medida em que é imposta aos trabalhadores, entre outras palavras, é uma ordem a ser obedecida. A autonomia outorgada, no entendimento da autora, é um instrumento de coordenação das relações de trabalho e tem como foco alcançar um objetivo econômico e empresarial. Tal autonomia colabora com o acirramento da competitividade entre indivíduos e instituições. Portanto, a autonomia outorgada se manifesta como uma pseudoliberalidade, em que o/a trabalhador/a é submetido/a condição de objeto.

Martins (2001) também compreende que a reforma do Estado e as políticas educacionais originadas na década de 1980 estavam e são alicerçadas no ideário do novo liberalismo, em que a descentralização estatal e a privatização de seus serviços atuam como ferramentas para o alcance da eficiência e eficácia. Os preceitos que regem as políticas educacionais são a flexibilidade das instituições, descentralização da gestão por meio da delegação da autonomia, a relação entre qualidade e educação, verificação do desempenho das escolas, etc.

Para Martins (2001), a concepção de autonomia dos sistemas está relacionada a delegação de normas e regras a serem cumpridas, o que se distancia da noção de autonomia construída. Tais políticas não dão espaço para o exercício efetivo da autonomia e são controversas, na medida em que preconizam o exercício da autonomia escolar na construção de projetos, mas também estabelecem rigorosas regras e normas organizacionais, que em função de tantas predeterminações, torna-se difícil para as escolas que elas próprias construam seus regimentos.

Nesta linha de pensamento, ao que tudo indica, as escolas são mais estimuladas a construir projetos com vistas ao estabelecimento de parcerias e de obtenção de recursos do que para a construção e exercício da autonomia. Com efeito, há a diminuição do ônus e participação estatal, o que gera mais responsabilidade às escolas e aos docentes. É notório, portanto, que a autonomia escolar se refere ao microssocial, ou seja, ao espaço local do que na participação da construção das políticas (MARTINS, 2001).

A reforma do Estado trouxe mudanças significativas para as distintas esferas da sociedade e inclusive para a educação, e cujos efeitos reforçam os mecanismos de prestação de contas e regulação. Vale mencionar o conceito de re-

gulação, tendo em vista que a autonomia outorgada atua como um mecanismo de regulação e controle. De acordo com Barroso (2005), a regulação aplicada à educação, está relacionada, de modo genérico, ao objetivo de consagrar, mesmo que simbolicamente, outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, qual seja, o de regular.

No entendimento de Barroso (2005), o conceito de regulação, enquanto ato de regular, significa o modo como se ajusta a ação mecânica, biológica ou social de determinadas finalidades, que respondem a regras e normas previamente delimitadas. Tal conceito está associado ao controle de elementos autônomos, como a economia, por meio da orientação e coordenação dos agentes econômicos, regulação dos preços, regulação do comércio, regulação da energia e assim por diante. Por outro lado, na teoria dos sistemas, a regulação é primordial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, seja ele físico ou social e está associada aos processos de retroação, positiva ou negativa. Permite ao sistema, a identificação de perturbações, análise de informações relativas a um estado de desequilíbrio e a transmissão de ordens para órgãos executores.

Em decorrência da polissemia do conceito, Barroso (2005) resume que a regulação pode ser entendida como um processo constitutivo de qualquer sistema e tem como principal objetivo assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação do mesmo. A regulação não compreende apenas a produção de regras, mas também o reajustamento da diversidade das ações e dos atores. Para o autor, um sistema social complexo como é o caso do sistema educativo, tem uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação, haja vista a diversidade dos atores envolvidos, das suas posições e dos interesses que defendem.

Embora o Estado seja uma fonte essencial de regulação, ele não é o único regulador, já que a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a

coordenação, equilíbrio ou a transformação dos sistemas resultem das interações dos inúmeros dispositivos reguladores do que, exclusivamente, da aplicação linear de regras do poder político. Barroso (2005) baliza que já que as ações que garantem o funcionamento do sistema escolar são determinadas por uma gama de dispositivos reguladores, é mais adequado falar em multirregulação.

Oliveira (2005) explana que embora o termo regulação seja mais conhecido nas áreas da economia e sociologia, ele se difundiu a partir dos processos de privatização das empresas públicas, que tiveram gênese nas reformas do Estado. A privatização das empresas estatais, responsáveis pelos serviços prioritários como energia elétrica, telefonia, gás, etc., desencadeou a necessidade de criação das agências de regulação, que objetivam controlar a oferta e o atendimento da população nestes serviços. A regulação atinge, ainda, todos os setores da sociedade. Todavia, as discussões da área educacional ainda estão restritas ao meio acadêmico, o que reafirma a necessidade de expansão das reflexões e dos conhecimentos para além da academia.

Esta seção destacou que a autonomia direcionada aos sistemas de ensino é uma autonomia imposta e decretada, por isso, é outorgada. Não é fruto de processos de reflexões e construções, mas sim de determinações que são acatadas. Neste viés, as políticas descentralizadoras, como é o caso da avaliação em larga escala, não oferecem possibilidades reais de autonomia aos sistemas de ensino e respectivamente aos docentes.

O Estado sob os preceitos do neoliberalismo recua nos setores sociais e os responsabiliza sobre seus insucessos. Assim sendo, a suposta autonomia dos sistemas de ensino, nada mais é do que uma ferramenta de controle e regulação dos sistemas. Em função da busca crescente e exacerbada pela produtividade e lucratividade, a educação perde o seu potencial transformador e emancipador.

Palavras finais

A avaliação em larga escala foi construída em 1980 com o objetivo de avaliar de modo abrangente a qualidade da educação. O SAEB é uma das avaliações utilizadas para avaliar a qualidade da educação. É aplicado no 5º e 9º ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. Os estudantes respondem questões de língua portuguesa e matemática e os/as docentes, secretários/as e gestores/as a um questionário socioeconômico. Aplicado bianualmente tem como perspectiva a análise temporal da qualidade da educação (SCHNEIDER; SARTOREL, 2015).

O IDEB é resultado das notas obtidas na avaliação do SAEB, juntamente com os dados obtidos no Censo Escolar, de aprovação, reprovação e abandono escolar. Por meio de cálculos complexos, a qualidade da educação é aferida. Mas, também tem a potencialidade de avaliar as próprias políticas públicas, de formulá-las, reformulá-las (DURLI; SCHNEIDER, 2011).

As primeiras experiências da avaliação tiveram um caráter participativo, no entanto, em função da terceirização dos procedimentos técnicos, a participação foi reduzida. As políticas públicas educacionais criadas após a reforma do Estado e sob influência dos organismos multilaterais têm como foco a descentralização, que de acordo com o já mencionado, sugerem maior autonomia aos sistemas de ensino.

Portanto, este trabalho respondeu ao seguinte problema: “Quais as possibilidades de autonomia dos sistemas de ensino diante da avaliação em larga escala?”. Os estudos analisados, indicam que a autonomia proporcionada pelas políticas de descentralização, possuem um caráter impositivo, em que as escolas precisam e têm o dever de ser autônomas. Neste sentido, a autonomia não é decorrente de trocas, debates e construções.

A autonomia é outorgada na medida em que é uma ordem a ser obedecida. Cabe aludir a Barroso (2005), que postula que não há como as instituições de ensino serem autônomas sem que a autonomia seja exercitada pelos indivíduos. Dessa maneira, esta pseudoautonomia tem como objetivo regular, controlar e responsabilizar as escolas e os/as docentes pelos seus insucessos.

Apontamos como sendo de suma relevância que pesquisas sejam realizadas com a finalidade de investigar quais são os efeitos e consequências da falta de autonomia para a comunidade escolar. Para que se tenham dados, mesmo que subjetivos, que apontem o discurso controverso do Estado e das próprias políticas públicas educacionais. Além disso, é necessário que os/as agentes escolares tenham espaços de fala e de compartilhamento das vivências sobre as realidades que experienciam.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000.

AMARO, Ivan. A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Portugal: Edições 70, 2004.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: O estudo da escola. Porto: Porto, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, out. 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio Moura (Orgs.). Como anda a reforma educacional na América Latina? Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CASASSUS, Juan. Tarefas da educação. Tradução de Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2016.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

MARTINS, Angela Maria. A Autonomia Outorgada: Uma Avaliação da Política Educacional do Estado de São Paulo (1995/1999). Ensaio, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 415-442, out./dez. 2001.

NÓVOA, António (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A autonomia como projeto: horizonte ético-político. In: BORGES, Abel [et. al.] (Orgs.). A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1995. (Série Ideias, n. 16)

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia outorgada e resistência: a relação do trabalhador industrial com seu trabalho. Lisboa: Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações Instituto Superior de Economia e Gestão, 2002.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; SARTOREL, Aline. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 40, p. 17-31, maio/ago. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

CAPÍTULO XII

INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: onde esses conceitos se encontram?

Ieda Pertuzatti

Silvia Regina Canan

Doi: 10.48209/978-65-5417-075-C

Resumo: Refletir sobre a formação docente, buscando olhar para a qualidade dessa formação e para a possível falta de incentivos encontrada pelas licenciaturas no contexto da internacionalização, é um dos objetivos deste artigo. Trata-se de um estudo exploratório, que se utilizou de análises bibliográficas e busca debater a necessidade de oportunidades mais efetivas de internacionalização nos cursos de licenciatura. Um possível pilar qualitativo na formação dos docentes, considerando que as normativas educacionais brasileiras apresentam uma forte influência internacional na sua elaboração e construção, reforçando a necessidade de o futuro docente reconhecer realidades e sociedades distintas da brasileira, podendo assim realizar estudos comparativos e acrescentar novas experiências à sua prática. Percebe-se a necessidade de políticas e incentivos mais eficientes para o exercício de internacionalização nas licenciaturas, como um subsídio na formação docente, uma vez que se considera a educação como ferramenta essencial na transformação e rupturas sociais, buscando o bem comum e a propagação dos conceitos democráticos. O docente que demanda a nova sociedade precisa também conhecer o papel e a influência da globalização, além dos impactos sociais que o capital desempenha. A prática da internacionalização nos

cursos de licenciatura pode aproximar o futuro professor das práticas de pesquisa, de conhecimento de outras realidades e estruturas sociais, culturais e econômicas, ampliando sua criticidade social e fortalecendo sua contribuição na construção de novos caminhos em prol de uma educação básica de qualidade e que contemple as demandas nacionais, sabendo compreender e argumentar sobre as influências internacionais que recebe.

Palavras-chave: Globalização. Formação de professores. Internacionalização.

Introdução

As políticas educacionais integram o projeto de nação, uma vez que estas compreendem o conjunto de ações, programas e atividades desenvolvidas pelo Estado, o que as torna um campo de intensas disputas. No contexto nacional brasileiro elas ainda estão solidamente fundamentadas por recomendações internacionais, por meio da participação de organismos e instituições que interferem e acompanham de perto toda a construção normativa do país, podemos citar exemplos, como o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017), resultados de uma agenda global, que encontrou na educação um pilar fundamental para o desenvolvimento econômico.

Neste artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica, parte-se da premissa de que a Internacionalização está presente na Educação Superior no Brasil, embora seja um fenômeno recente que ainda não se consolidou nos cursos de licenciatura. Wit (2013) destaca que mesmo sendo um termo recente na educação superior e que vem ampliando seu significado, o conceito de internacionalização precisa ser repensado, considerando as mudanças mundiais, visualizando este processo como um meio na obtenção de resultados qualitativos na educação e na pesquisa, não como um fim em si mesmo. Enquanto estratégia para

melhorar a qualidade do ensino superior, este fenômeno precisa encontrar nas políticas educacionais sua fundamentação e objetividade.

É essencial, neste cenário, compreender que políticas educacionais são elementos fundamentais para a transformação social e construção de um mundo menos desigual, o resultado, portanto, vai depender das forças que as delimitam. A participação ativa de profissionais da educação, incluindo aqui os pedagogos, responsáveis pela formação inicial dos sujeitos, na construção das normativas nacionais é uma discussão que se faz emergente quando a proposta é educação pública de qualidade e para todos.

Nesta proposta, Saviani (1986) destaca uma situação que ocorreu na década de 1980 e que ainda exerce influência na educação atual, impactando no ideal de escola para todos. Neste período, ocorreu a privatização dos ensinos de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e médio). Enquanto o ensino superior seguia sendo público, o que demonstrava “[...] que os beneficiários do ensino superior público pertenciam, predominantemente, às camadas econômica e culturalmente privilegiadas da sociedade brasileira”, considerando que os ingressantes do ensino superior seriam os jovens com condições financeiras para concluir o 1º e o 2º graus em escolas privadas. (SAVIANI, 1986, p. 18).

Antes mesmo deste cenário ser reconhecido e superado, o século XX veio com a proposição de inúmeras, intensas e significativas mudanças tecnológicas, culturais, políticas e ideológicas de nível mundial, as quais afetam, principalmente, o modo de ser e agir do ser humano. Essas mudanças, atribuídas ao processo de globalização, pouco pensadas, imaginadas pelas gerações anteriores, que afetariam a sociedade, a economia, a cultura, a religiosidade, são percebidas na educação e na escola, que sofrem para acompanhar tamanhas e ágeis transformações.

A globalização é um fenômeno real, inexorável, ela contribuiu significativamente para as muitas mudanças sociais, além de criar novas possibilidades no contexto educacional, principalmente na agilidade da comunicação e aproximação das culturas, a globalização percebe na educação um meio para garantir seu espaço na sociedade, no ensino superior, encontra nos processos de internacionalização o relacionamento entre as nações, os povos, as culturas, as instituições e sistemas. Para Morosini (2019), a globalização e a internacionalização são conceitos imbricados, difícil falar de um sem mencionar o outro. Teodoro (2011, p. 158) aponta que:

As políticas de educação, sobretudo depois dos anos 1990, foram incluídas como questão central da agenda da globalização neoliberal: a consideração do conhecimento como *commodity* transacionável relegou para segundo plano os fatores potenciais de emancipação e de mobilidade social, inerente ao ato educativo e ao projeto de *educação para todos*. Muito provavelmente, à agenda global hegemônica no campo da educação, imposta a partir deste conceito de *qualidade*, se deva contrapor uma outra, assente na palavra-chave *coesão social*, o que implicará preocupação dominante com a equidade, a inclusão educativa e a celebração de boas práticas.

No ensejo desta perspectiva, considerando a construção histórica para compreendermos os dias atuais e suas contribuições, algumas nuances precisam ser expostas para conhecermos melhor o enfoque desse estudo, que é o processo de internacionalização do ensino superior e sua importância no campo da formação de professores, buscando compreender as possibilidades e ganhos que este processo pode oferecer no desenvolvimento, na valorização e na ampliação da formação profissional do docente.

Pesquisas como as de Canan; Sudbrack e Campos da Silva (2020); Cachapuz (2020); Luce; Fagundes e González Mediel (2016), pontuam a inferência causada pela globalização no processo de internacionalização na educação superior, a qual precisa ser refletida e tencionada no campo da pesquisa, como mostram as autoras:

O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino à distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículo (CANAN; SUDBRACK; CAMPOS DA SILVA, 2020, p. 211).

As autoras ainda mencionam a importância do tema que vem sendo debatido nas universidades, com estudos, inclusive, que apontam a internacionalização como a possível quarta missão da Universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Tal dimensão amplia a necessidade de pontuar o processo de internacionalização nos cursos de licenciatura, inserindo, também, a formação de professores nessa discussão.

O texto se constitui a partir de uma revisão de literatura sobre o assunto, a fim de que possamos compreender as políticas educacionais de formação de professores e as relações dessas com a internacionalização e com as proposições internacionais sobre a temática. Ainda, buscando compreender a internacionalização da educação como um processo de dimensão intercultural e importante estratégia para a formação de professores, que possibilita interação no mundo globalizado e que contribui com o desenvolvimento social. Uma conclusão que não se permite acabada, fecha o presente artigo destacando a necessidade da implementação e expansão do processo de internacionalização nos cursos de licenciatura no país.

1 Formação de professores: reflexões necessárias

No Brasil, não diferente de outros países, a educação tem ocupado os discursos políticos como sendo prioridade, notadamente na criação de Políticas Educacionais. Toda esta importância nem sempre está ligada à preocupação com as necessidades da escola, com os sujeitos que nela se encontram e com

a formação de qualidade, mas sim, vem permeada por reformas, muito sutis e bem afinadas com as necessidades do mercado, gerando incertezas sobre o presente e sobre o futuro da educação, dando uma sensação de neutralidade do Estado. Para Zeichner (2008) as incertezas se solidificam perante um futuro mundial que pode ser duvidoso, diante de injustiças sociais crescentes, em uma realidade com grandes distanciamentos na educação e nas rendas sociais. Nesse particular, refere Canan (2016, p. 71-72):

Está claro que a nova configuração do contexto social, econômico e político, que se desencadeia com o processo de globalização (em especial na esfera econômica), impôs novos elementos na relação entre o Estado e a sociedade. Em função disso, não podemos pensar que as políticas são formuladas unicamente a partir de determinações jurídicas, fundamentadas nas leis que nos regem, como se estivéssemos a tratar do Estado como uma instituição neutra.

Um exemplo desta influência Estatal ocorre com o término do período da ditadura militar (1985) e a aprovação da Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã, em 1988, que foi crucial na consolidação de vários documentos norteadores das políticas educacionais até a atualidade. Muitos direitos foram firmados, avanços foram conquistados, não só em termos educacionais, como também no âmbito social. Neste processo, decorrente de nossas características históricas, algumas reformas no sistema educacional foram realizadas, com a finalidade de tornar o sistema nacional de educação mais eficiente e justo com a construção da cidadania emancipadora. (SAVIANI, 1986; 1989).

Após a Constituição Federal de 1988, outro importante marco foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, trazendo novos parâmetros e perspectivas para a educação brasileira. Muito embora o projeto de LDB aprovado não tenha sido, exatamente, o projeto proposto pelos educadores brasileiros. A partir daí, há uma transição política do período de ex-

ção (ditadura militar) para o regime democrático, com a eleição de governos como o de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 e a eleição dos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, que fortaleceram projetos e políticas educacionais comprometidas com a educação para todos mesmo que em perspectivas políticas distintas.

Sob esse viés, podemos dizer que o Brasil foi construindo, a partir de muitas disputas e debates, uma proposta educacional mais acolhedora, voltada à uma prática cidadã, com anseios formadores e um compromisso com a ética, a coletividade e a justiça social. De outro lado, os fatos têm mostrado que a partir do pleito eleitoral de 2018, que elegeu o Presidente Jair Messias Bolsonaro, emergiram outras formas de entender o papel da educação, uma linha conservadora se torna visível, permitindo a instituição de um movimento de disputas por outro modelo educacional, que fortaleceu, ainda mais, o foco no mercado.

Esse modelo, constituiu-se, fortemente, dentro de uma lógica marcada pela formação aligeirada e superficial, com vistas a lucratividade, seguindo linhas do modelo neoliberal, cujos propósitos vão ao encontro de uma educação menos inclusiva, com alto poder de regulação por parte do Estado por meio dos processos avaliativos, que afasta da escola e das universidades sua autonomia.

Na mesma linha, a formação de professores vem sendo colocada em xeque, se considerarmos que o modelo de Educação à Distância que foi implantado no Brasil, capitaneado por grandes grupos, cujo capital circula na Bolsa de Valores e cujo propósito é o ganho em escala e não o ganho em conhecimento, vem afastando das Universidades presenciais os futuros professores. Esses dados são ratificados pelo Mapa do Ensino Superior 2020, publicado pela Semesp, como podemos ver nos dados a seguir, quando fica evidente que o curso de Pedagogia é o mais procurado no Brasil, em instituições públicas e privadas, porém na modalidade EaD:

Figura 1 – Cursos EAD mais procurados



Fonte: SEMESP (2020).

Nesse quadro, outro fator que pode ser refletido diz respeito às demais áreas que formam professores, dentre os cursos de maior procura aparece Letras, mas somente em instituições da rede pública, sendo que todos os demais nem são mencionados, nem nas públicas, nem nas privadas. Esse dado pode ser um indicativo de que a formação de professores vive uma grande crise, com baixa procura e com identidade e valorização em condições precárias, que merecem ser discutidas e repensadas. Se considerarmos que na escola se constrói a base dos saberes, nosso compromisso precisa incluir o debate sobre essa questão.

Formar professores é uma incumbência que extrapola a sala de aula, está condicionado a um compromisso ético-político de formação de pessoas que possam pensar, planejar, projetar com autonomia. Para isso, não basta ter formação, ter diploma de nível superior se, muitas vezes, o conhecimento que permite a autonomia passa ao largo dessa formação. Precisamos, cada vez mais, de professores preparados para enfrentar os desafios que a sociedade exige, com formação de qualidade e aprofundamento cada vez maior de conhecimentos.

Saviani (1996, p. 61) nos ajuda a compreender essa questão: “[...] aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica, desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras”.

Para Saviani (1996), esse profissional com formação polivalente precisa ter a capacidade de enfrentar os desafios impostos pela realidade educacional. Embora, sejam percepções anteriores ao século XXI, a necessidade segue sendo a mesma. A formação de professores é fundamental para esta identidade profissional, uma vez que, “o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, forma de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexo” (GATTI et. al., 2019, p. 42).

Ainda nos faz refletir sobre o processo de formação, pois este:

[...] Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva (GATTI et. al., 2019, p. 178).

Nesse particular, o compromisso das instituições formadoras de professores é capacitá-los para que compreendem o processo educativo, sua função docente e pedagógica, seu compromisso com os alunos, com a gestão da escola, que para além dos conteúdos escolares tenham visão de mundo, conhecimento das políticas educacionais, de legislação, das novas metodologias, dos recursos tecnológicos, que se posicionem frente a temas e situações que possam ser vividas no seu espaço profissional, que compreendam as influências que a globalização exerce sobre a sociedade, e que tenham, capacidade de pensar e tomar decisões por si mesmos.

O Brasil, assim como muitos outros países, busca atingir suas metas na construção de um padrão na profissionalização docente, de acordo com as responsabilidades que a profissão exige. Muitas tentativas já foram realizadas, porém: “Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 256). As autoras também sinalizam que as ações necessárias são de diversas naturezas em relação à profissionalização docente e que estas precisam evidenciar melhorias para a profissão, seja na sociedade em geral, seja entre os professores.

Um conjunto de ações com o objetivo de reestruturar toda a educação escolar através de uma revisão nas normativas e mudanças de atitudes, tendo estas a percepção dos diferentes níveis de ensino e suas necessidades, ajustando a estes a formação de professores. O que parece evidente é uma fragmentação formativa, resultado de interferências de diversas fontes legislativas que acabam por desarticular o projeto pedagógico, pois pensam a formação a partir das ciências e de seus campos disciplinares, quando seria importante pensar a formação “[...] a partir da função social da própria escolarização — ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes à vida civil” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 257).

As transformações que vem acompanhando a profissão docente impactam profundamente o processo de formação profissional, inicial e continuada. Morgado (2011) apresenta três pilares essenciais da profissionalização docente: competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional. Para o autor, o conjunto destes pilares desenha um profissional que supera o mero domínio dos conhecimentos científicos. Embora a preparação científica seja necessária, conhecer o processo educativo, bem como o papel que a escola exerce no mundo de hoje e a correlação entre processo educativo, escola e cultura são fundamentais na construção identitária deste profissional. Sugere-se que ao

professor seja permitido se reconhecer em um determinado grupo profissional. Conforme destacam as autoras: “Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. [...] A formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 259).

Neste aspecto, é possível pensarmos nas contribuições que a internacionalização pode oferecer no processo de formação docente, agregando na qualidade à formação e sendo essa, também, uma prática que possa colaborar com a valorização da profissão de professores. Para tanto, faz-se necessário que as políticas educacionais de formação de professores normatizam sobre este processo, com reflexões estratégicas, garantindo a qualidade e efetividade das proposições, também para as licenciaturas, bem como o espaço para as instituições planejarem esta prática em seus cursos, incluindo aportes financeiros.

Compreendemos que o mundo contemporâneo é permeado pelo acesso a informações e experiências que ultrapassam as fronteiras geopolíticas e as transformações globais que chegam na educação podem ter como aporte a dialogicidade que a internacionalização oferece.

2 Internacionalização na Educação Superior: onde está a formação de professores?

Muitas expressões são usadas para conceituar ou questionar a internacionalização: qualidade, sustentabilidade, inovação do conhecimento e excelência. Morosini (2019, p. 13) destaca que “internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global”, para Martinez (2017, p. 16-17), “[...] o discurso oficial da internacionalização da Educação Superior é uma construção ideológica [...]” em sua análise, a internacionalização está “[...]”

atrelada à ideia de globalização presente no senso comum da atualidade”. Para Morosini (2019), a popularidade da internacionalização vai se ampliar com a globalização. Globalização e internacionalização são conceitos com uma estreita ligação e, nesse sentido, a globalização é a principal razão do interesse pela internacionalização da educação.

Para além de seu conceito amplo, percebe-se que a influência da globalização nas últimas décadas na sociedade, na economia, na política e na tecnologia, também reflete na educação e na sua estreita ligação com a internacionalização, tornando esta última um processo dinâmico nos cursos superiores, que ampliam seu destaque e pressupõe, inclusive, melhorias na qualidade das instituições de ensino superior. Considerada por Morosini (2017, p. 288) como um conceito-chave assumindo uma “[...] posição central e imbricada a uma noção positiva de qualidade”. Para a autora, o conceito da internacionalização na educação superior é complexo e abrangente:

No século passado, estava voltada, prioritariamente, à investigação e à produção do conhecimento, que via de regra ocorre em universidades e institutos de pesquisa, ou seja, estava em um campo restrito a poucos e com domínio de países desenvolvidos. Seu foco era a liberdade acadêmica e a autonomia do pesquisador e de seus parceiros, hoje constitutivos em redes para a construção da internacionalização. Já neste século, além da função pesquisa, a internacionalização tem como ponto principal o ensino e, dessa maneira, amplia seu espectro às instituições de educação pós-secundária de uma forma geral. Essa amplitude traz consigo discussões de fundo: a internacionalização atende à concepção de educação superior como serviço ou como bem público? Constitui-se em um grande negócio ou busca a integração solidária e o desenvolvimento mundial sustentável? (MOROSINI, 2017, p. 288).

O processo de internacionalização da educação na Educação Superior do Brasil ainda pode ser pensado levando em consideração a realidade educacional brasileira. Visualizar possibilidades de oferta da internacionalização para os estudantes do Ensino Superior, em especial para os acadêmicos que se prepararam para ser professores, é importante.

Em um artigo que ressalta o “[...] panorama da internacionalização da educação superior no Brasil neste século [...]”, Morosini (2021, p. 363-367) destaca que a educação superior no país ainda é um processo elitista, que reflete na internacionalização. Assim como a graduação não acontece para todos, falar de internacionalização do ensino superior é falar de uma minoria de sujeitos. Portanto, torná-la acessível para os interessados e despertar nos estudantes este interesse é um caminho ainda a ser trilhado no Brasil.

Para além desta situação, podemos citar a disparidade nos cursos de formação de professores neste processo. Conforme pesquisa realizada por Miranda e Stallivieri (2017), as áreas de conhecimento que mais apresentam pesquisas entre parceiros brasileiros e internacionais são as áreas da Ciência (Ciências Exatas e da Terra em primeiro lugar, Ciências Agrárias em segundo lugar e Ciências Biológicas em terceiro lugar). Em que pese, compreendermos a importância e a necessidade da pesquisa nas áreas citadas, no entanto, sempre há um desconforto quando vemos que o campo das Ciências Humanas, que abrigam a Educação, não é sequer lembrado, corroborando o que acontece, também, com os investimentos realizados pelo governo brasileiro, que se direcionam para essas mesmas áreas, consideradas prioritárias.

As iniciativas postas demonstram a necessidade de articulação entre os atores envolvidos, redesenhando um projeto de país que possa enxergar para além do modelo de mercado, que contemple, também, a formação humana e cidadã, que prepare as pessoas para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho e não somente para a perspectiva do mercado de trabalho.

Nessa questão, para além dos espaços de pesquisa, entendemos que a internacionalização também possa ser repensada, indo além de proposições para as chamadas áreas prioritárias, mas também, colocando os futuros professores da Educação Básica no centro da convivência com novas culturas, novos estudos e pesquisas de cunho internacional, novas perspectivas profissionais,

enfim, que tenham uma formação ampla e mais adequada ao momento vivido, especialmente às novas exigências que a sociedade impõe em termos de formação e conhecimentos.

Em análise sobre a questão, Miranda e Stallivieri (2017) apontam que o Brasil ainda carece de políticas para consolidar um modelo político e econômico que possa estruturar e objetivar a internacionalização na educação superior, ou seja:

[...] a ausência de um documento geral, de âmbito nacional, que oriente a formulação e a execução de políticas nacionais e regionais para a internacionalização da educação superior dificulta os avanços na área, o que interfere, também, na sua conceitualização para um país com as características econômicas, geográficas, linguísticas do Brasil e na definição de seus parâmetros de qualidade (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 610).

Ressalva feita também por Morosini (2021), quando, ao falar sobre a política de internacionalização no Brasil, menciona sua fragilidade, destacando que a presença forte no conceito fica por conta, apenas, da mobilidade presencial. A autora pontua a necessidade de o governo brasileiro discutir a concepção de internacionalização, pensando seus aspectos desafiadores, como as questões orçamentárias, questões socioeconômicas, considerando, inclusive, diferentes possibilidades de promover neste processo, não apenas a mobilidade, mas também a internacionalização em casa. É necessário que as políticas verifiquem a perspectiva latino-americana, pois estas estão refletindo uma posição dominante global.

Sendo a internacionalização um recurso que impulsiona os sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 320).

A educação superior nacional se desenvolveu muito internamente e vem, nos últimos tempos, caminhando ou buscando espaços para conquistar o con-

texto internacional. Nesse particular, entendemos, a partir de Cachapuz (2020) que a influência das políticas públicas neste cenário é um ponto decisivo, porém, é preciso, ainda, entendê-la como um meio estratégico, a fim de promover melhorias qualitativas na formação acadêmica, além de agregar na difusão do conhecimento, aproximando povos e culturas.

A universidade do século XXI passa a receber novos olhares quando o assunto é produção de conhecimento, considerando as transformações sociais que vêm ocorrendo, uma reconfiguração desta se torna necessária. As novas formas de pensar e agir que se observam na sociedade, delegam aos sujeitos sociais, históricos e culturais uma reestruturação em sua forma de viver e conviver. Dalla Corte (2017, p. 364), considera que “a internacionalização da Educação Superior se constitui fértil mecanismo de alargamento das relações fronteiriças e de integração regional”, podendo ser essa um mecanismo de fortalecimento de uma produção conjunta de conhecimentos, bem como uma proposta de disseminação ideológica disfarçada de integração.

A importância sobre o tema na Educação Superior também é abordada na Declaração Mundial de Educação Superior, aprovada na conferência da UNESCO (1998), que configura a internacionalização como elemento constitutivo de qualidade, a afirmação está em seu artigo 11, parágrafo D, que define:

A qualidade requer também que o ensino superior esteja caracterizado por sua dimensão internacional: o intercâmbio de conhecimentos, a criação de sistemas interativos, a mobilidade de professores e estudantes e os projetos de investigação internacionais, ainda quando se tenha, devidamente em conta, os valores culturais e as situações nacionais (UNESCO, 1998, n.p.).

É notável o movimento mundial que se instaura buscando integrar a universidade com as novas formas de pensar e agir da sociedade. A Europa se destaca com um movimento de integração de todo o sistema de ensino, buscando fortalecer vínculos, padronizar a educação e facilitar a mobilidade acadêmica, bem como sua certificação. Em seu estudo, Cachapuz (2020), faz

uma leitura crítica do processo de Bolonha, analisando as estratégias seguidas pelas Instituições da Europa na busca de internacionalização. Discute as críticas que este movimento recebeu e relaciona-o com o “[...] eventual interesse na criação de um espaço latino-americano de Educação Superior” (CACHAPUZ, 2020, p. 103).

As questões levantadas pelo autor nos permitem compreender que ainda há muito espaço para discutir e construir quando o assunto é internacionalização. Este campo ainda pode avançar muito no Brasil, com o estudo a partir das pesquisas já desenvolvidas e de novas, utilizando conceitos que já se consolidaram e outros que estão em construção, permitindo que a internacionalização, para além de um discurso se torne uma prática efetiva nas Universidades e, no caso que defendemos neste artigo, no âmbito da formação de professores. Temos muito a caminhar nos estudos sobre essa temática, ampliando ideias, conceitos e modos de fazer a internacionalização acontecer.

As licenciaturas, como campo científico da formação de professores, precisam ser olhadas com maior cuidado e com o compromisso da formação de qualidade. Os avanços na aprendizagem efetiva dos alunos que frequentam as escolas é, em grande medida, decorrência de um professor qualificado, que tem domínio do conteúdo que ensina, que tem visão do mundo em que vive, que conhece culturas diversas e as respeita, que, a partir de seus conhecimentos e vivências, torna-se um grande incentivador dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. Nesse particular, as experiências de internacionalização, em suas mais diversas formas, terão papel importante, pois contribuirão com a ampliação dos horizontes didáticos, pedagógicos, culturais, sociais e políticos do professor.

Para que isso possa se efetivar, conceitos como: conhecimento cultural, cidadania ativa, solidária e global precisam estar presentes no cotidiano das escolas e universidades, contribuindo com o crescimento e desenvolvimento

humano, realizando uma formação que ultrapasse o ideário do mercado que legitima a lógica neoliberal, em um investimento na humanização com compromisso ético de aprendizagem e conhecimento de alto nível. Nessa perspectiva, Dalla Corte (2017, p. 364) contribui:

Pelos caminhos da internacionalização da Educação Superior, olhando para os cursos de licenciatura, torna-se importante priorizar processos formativos aos futuros professores utilizando-se de pensamento fundamentado na ‘ecologia dos saberes’ para além das crenças da ‘modernidade’, composto por elementos ainda em transição da modernidade para a ‘pós-modernidade’.

Por esse viés, a internacionalização nas licenciaturas pode ser uma possibilidade de os acadêmicos imergirem em práticas alternativas, que valorizem potencialidades entre as nações, permitindo práticas de compartilhamento da produção de saberes, superando situações subalternas de transferências do conhecimento, que poderão contribuir na “[...] formação de professores mais equitativos, fortalecidos no conhecimento científico, multicultural e internacional [...]”, fortalecendo, inclusive, as relações nacionais dos docentes (DALLA CORTE, 2017, p. 364).

O processo de internacionalização nos cursos de licenciatura nos permite acreditar que indiferente da instituição universitária, das tradições e possibilidade, “[...] diferentemente sobre as instituições universitárias de diversas tradições e possibilidades, condicionadas e condicionantes de tecidos políticos, sociais e econômicos também muito diversos” (FAGUNDES; LUCE; DIAS SILVEIRA, 2019, p. 909), também é possível perceber que existe um “[...] consenso de que o desenvolvimento e a soberania das nações dependem, cada vez mais, da formação proporcionada nas universidades e do conhecimento que nelas se possa gerar e sistematizar” (FAGUNDES; LUCE; DIAS SILVEIRA, 2019, p. 909). Desta forma, consideramos fundamental expandir as possibilidades de internacionalização nos cursos de licenciatura em âmbito nacional, na

perspectiva de aprimorar a qualidade educacional em todos os níveis educacionais no país.

O processo de internacionalização é uma realidade, uma tendência global que se apresenta para a educação superior de qualquer lugar do planeta. O Brasil, país com várias instituições que são destaque no âmbito internacional, com dinâmicas de pesquisas eficientes e renomadas, precisa se movimentar para esta realidade, em níveis políticos, econômicos e socioculturais, com um olhar desde a formação inicial dos professores, podendo contribuir com a melhoria e efetivação deste processo no país.

Compreender que a formação de professores se faz necessária, que é urgente que haja avanços e que a internacionalização faz parte de um processo de mudança intencional, pois ela influencia políticas, decisões e ações institucionais, enquanto a valorização e a ampliação dos cursos de licenciatura é uma possibilidade que precisa ser olhada com atenção, uma vez que, estas fazem toda a diferença na formação inicial do sujeito.

Na linha do que já vem ocorrendo com a Educação Superior e na perspectiva de contribuir também com a formação de professores, pensamos ser fundamental possibilitar que os futuros docentes tenham acesso a programas de internacionalização. A partir do que dizem as autoras abaixo citadas, entendemos que o mesmo possa ser pensado para as licenciaturas:

A Educação Superior no século XXI foi o foco das conferências internacionais que, com esse processo de construção histórica, culminou na determinação de políticas que valorizaram o fenômeno da internacionalização como um ponto que auxilia no desenvolvimento das instituições e dos que dela participam (CANAN; SUDBRACK; CAMPOS DA SILVA, 2020, p. 217).

Podemos perceber, então, a cooperação internacional como uma estratégia positiva que pode agregar e contribuir na construção e desenvolvimento

da formação profissional docente, assim como já contribui com a formação de uma sociedade com ideias mais justas, solidárias e sustentáveis. É importante repensar, desta forma, a organização dos cursos de licenciatura, uma vez que, assim como destacou Gatti (2010), o distanciamento entre a teoria e a prática na concepção curricular destes cursos dificulta uma formação mais abrangente e clara da função social da educação e da profissão docente.

Compreendemos, desta forma, que as práticas de socialização e trocas de experiências que a internacionalização pode oferecer na formação docente, a torna um processo importante e necessário, para os cursos de licenciatura, podendo também contribuir com a necessidade de “[...] uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p. 1375).

Assim como a Universidade como um todo, as licenciaturas também são desafiadas a conhecer, compreender e conviver com as lógicas globais que se apresentam, sendo necessárias novas estratégias e dinâmicas na organização, podendo desta forma contribuir ainda mais com a organização do trabalho dos docentes e com a melhoria e avanços da educação nacional.

Considerações finais

O estudo nos permitiu compreender a necessidade de construir no país uma identidade docente mais autônoma e valorizada. A desvalorização, a falta de incentivos e a precarização dos cursos de licenciatura torna a profissão desprovida de encantamento. Existe um desgaste dos profissionais atuantes, um discurso estabelecido de descontentamento e desvalorização que se acentua ao longo dos anos. A falta de investimentos e condições favoráveis de crescimento na carreira acabam por afastar muitos jovens dos cursos de licenciatura.

Buscar possibilidades de resgatar a valorização profissional, bem como, ampliar sua participação na construção das políticas educacionais, é um importante caminho. A identidade valorizada do professor é fator crucial na retomada da qualidade da educação brasileira. Assim como o incentivo e a possibilidade de intercâmbios e trocas de experiências por meio da internacionalização são fatores que também intensificam e valorizam os cursos de licenciatura.

A cooperação que a internacionalização pode potencializar entre os profissionais que se preparam para a docência, permite a troca de experiências e aprendizados. Sabemos que a iniciação da vida profissional docente é permeada, muitas vezes, por medo, insegurança e incertezas, os cursos de licenciatura e as instituições de ensino superior precisam permitir que esta prática, já vivenciada por áreas e cursos de graduação que são vistos como prioritários, esteja presente também nos currículos e práticas de formação docente.

Nesse entendimento, consideramos que esta prática seja objetivada e concretizada como um suporte na formação de professores, que lhes dê condições de autonomia, de desenvolvimento do senso crítico, que possam ser reflexivos e capazes não só de analisar os problemas sociais, políticos e econômicos, mas também, de contribuir com soluções de problemas na construção de uma sociedade com maior igualdade, preocupada com as gerações futuras.

Compreendemos que a formação do professor pode ganhar muito com a possibilidade da internacionalização mais efetiva nos cursos de licenciatura, através de intercâmbios e outras formas de internacionalização, que permitam aos futuros professores conhecer e se inteirar de novos conhecimentos, diferentes realidades e culturas, dialogar com metodologias e profissionais de diversos países. Professores com apropriação de conhecimento, atentos e conscientes com as possibilidades de inovação e de processos eficientes na educação, capazes de participar ativamente no processo de construção da educação, reflexivos sobre suas práticas pedagógicas e construindo saberes junto com os estudantes.

Possibilitar que os futuros professores possam realizar esta troca, explorar mais as práticas e vivências de outros países, permitir intercâmbios de experiências, socialização, que já são percebidas nos demais cursos de graduação no Brasil, é uma necessidade premente, que faz com que esse tema ainda tenha que ser debatido. Esse é um dos pontos no qual os conceitos de internacionalização e formação de professores se encontram, na busca por uma formação de maior qualidade, que possibilite o intercâmbio de ideias, de conhecimentos, de culturas, de construções sobre e para a docência, que resultarão em professores melhor preparados para os imensos desafios da docência.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

CACHAPUZ, António. O processo de Bolonha e a Internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020.

CANAN, Silvia Regina. Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento? *Campinas: Mercado das Letras*, 2016.

CANAN, Silvia Regina; SUDBRACK, Edite Maria; CAMPOS DA SILVA, Thais. Construindo cenários de mobilidade acadêmica: o processo de internacionalização em uma universidade comunitária. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 25, n. 53, p. 207-232, jan./abr. 2020.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. *Revista Educação, Porto Alegre*, v. 40, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2017.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; DIAS SILVERIA, Paloma. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 904-927, out./nov. 2019.

GATTI, Bernardete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete [et. al.]. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de (Coords.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; GONZÁLEZ MEDIEL, Olga. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Avaliação*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

MIRANDA, José Alberto; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017.

MORGADO, José Carlos. *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOROSINI, Marília. Dossiê: Internacionalização da educação superior (apresentação). *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 288-292, set./dez. 2017.

MOROSINI, Marília (Org.). Guia para a internacionalização universitária. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Caracas, v. 33, n. 1, jun. 2021.

MOROSINI, Marília; BOLZAN, Doris Pires Vargas; DALLA CORTE, Marilene Gabriel D. Enciclopédia Brasileira de educação superior-eBes: construções teóricas-metodológicas em rede. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Caracas, v. 34, n. 1, p. 79-103, 2022.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Universidade de Coimbra, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Mapa do Ensino Superior, 10. ed. São Paulo: SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

TEODORO, Antônio. A Educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998.

WIT, Hans de. Repensando o conceito da internacionalização. Ensino Superior UNICAMP. Publicado em: 20 fev. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Edite Maria Sudbrack

Pós-Doutorado em Educação - Universidade de Aveiro/Portugal; Pós-Doutorado em Educação – UFRGS. Doutorado e Mestrado em Educação – UFRGS. Graduação em Pedagogia-UFSM. Pró-reitora de Ensino – URI. Docente do PPGEDU - Mestrado e Doutorado – URI.

E-mail. sudbrack@uri.edu.br

Jaqueline Moll

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Mestra e Doutoranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

E-mail: psiestefani.medeiros@gmail.com

Chanauana de Azevedo Canci

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Integrante do grupo de pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq/UFRGS). E-mail: chana.canci@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Arnaldo Nogaró

Doutor em Educação - UFRGS. Professor do PPGEDU/URI Frederico Westphalen-RS. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

Aline Ribeiro Santos

Mestra em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS. Grupo de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação e NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior.

E-mail: alineribeiro.gestora@gmail.com

Claudionei Vicente Cassol

Doutor em Educação nas Ciências - PPGEC - Unijuí (Bolsa PROSUC/CA-PES). Professor na URI - Frederico Westphalen-RS e CEEDO - Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen e do Grupo de Estudos Práxis: Educação, Sociedade e Docência - Unijuí-Ijuí. E-mail: cassol@uri.edu.br.

Caroline Luisa Ludwig Führ

Professora extensionista da Sociedade Educacional Três de Maio/RS (SE-TREM). Mestra em Educação (URI). Doutoranda em Educação em Ciências (UFRGS). E-mail: cllfuhr@gmail.com.

Chanauana de Azevedo Canci

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Integrante do grupo de pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq/UFRGS).

E-mail: chana.canci@gmail.com.

Cristiane Araújo

Aluna do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

E-mail: cristianeaaraujoo@gmail.com

Cesar Riboli

Doutor em Educação. Professor do Curso de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Avaliador de Cursos de Graduação do INEP/MEC. Membro das Comissões de Ensino Jurídico e de Saúde da OAB/RS. E-mail: criboli@uri.edu.br

Claudionei Vicente Cassol

Doutor em Educação nas Ciências - PPGEC - Unijuí (Bolsa PROSUC/CA-PES). Professor na URI - Frederico Westphalen-RS e CEEDO - Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisa e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen e do Grupo de Estudos Práxis: Educação, Sociedade e Docência - Unijuí-Ijuí.

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. E-mail: danielpulcheiro@uri.edu.br

Elisabete do Carmo Dal Piva

Graduação em História - UNOESC; Especialização em Metodologia de Ensino - Universidade São Luís; Mestrado em Educação - UFFS, Especialização em Educação e Segurança Humana - UNOChapecó; Doutoranda em Educação - URI. Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação - GPETE e Grupo de Estudos - LUGAR- UFFS. E-mail: eliza.dph@gmail.com

Edite Maria Sudbrack

Pós-Doutorado em Educação - Universidade de Aveiro/Portugal; Pós-Doutorado em Educação - UFRGS. Doutorado e Mestrado em Educação - UFRGS. Graduação em Pedagogia-UFSM. Pró-reitora de Ensino - URI. Docente do PP-GEDU - Mestrado e Doutorado - URI. E-mail. sudbrack@uri.edu.br

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Mestra e Doutoranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: psiestefani.medeiros@gmail.com

Gabrieli Schäffer

Licenciada em Pedagogia – URI/FW. Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior – UNIASSELVI. Pós-graduanda em Gestão, Marketing e Empreendedorismo - URI/FW. Mestranda em Educação – URI/FW, bolsista CAPES. Professora na rede municipal de Três Passos – Educação Infantil. E-mail: gabrielischaffer2020@gmail.com

Ieda Pertuzatti

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI/FW. Professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Erechim/SC. E-mail: a098321@uri.edu.br

Jaqueline Moll

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

Janaina Rossarolla Bando

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: janaina.bando@hotmail.com

Jean Mauro Menuzzi

Mestre e Doutorando em Direito. Professor do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Policial Civil/RS. E-mail: menuzzi@uri.edu.br

Laryssa Luana de Andrade

Licenciada em Educação Física e História. Mestranda em Educação PPGEDU/URI Frederico Westphalen-RS. E-mail: laryssadeandrade07@gmail.com

Rochana Basso

Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. E-mail: bassorochana@gmail.com

Sabrina Knopf Casarin

Graduada em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

E-mail: a091476@uri.edu.br

Sidinei Pithan da Silva

Professor do Departamento de Humanidades e Educação - Unijuí. Professor do Curso de Educação Física da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Unijuí. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física - Unijuí/Unesp. Doutor em Educação (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Graduado em Educação Física (UFSM), Farmácia (UFSM) e História (Unijuí). E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

Silvia Regina Canan

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. Líder do NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior. E-mail: silvia@uri.edu.br

Diálogos necessários sobre POLÍTICA EDUCACIONAL



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●