

PESQUISAS
CRÍTICAS EM
POLÍTICAS
EDUCACIONAIS
MOVIMENTOS E
ESPERANÇAS

Organizadores:

Ivanise Monfredini
Maria do Carmo Luiz Caldas Leite
Renato Frosch
Virgínia Sene Fernandes





UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

Chanceler	Dom Tarcísio Scaramussa, SDB
Reitor	Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa	Prof ^ª . Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação	Prof ^ª . Dra. Rosângela Ballego Campanhã
Pró-Reitor de Pastoral	Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva



Conselho Editorial (2024)

Prof^ª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho (Presidente)

Prof. Dr. Fernando Rei

Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas

Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira

Prof^ª Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias
11015-002 - Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Ivanise Monfredini
Maria do Carmo L. Caldas Leite
Renato Frosch
Virgínia Sene Fernandes
organizadores

PESQUISAS CRÍTICAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS MOVIMENTOS E ESPERANÇAS



Editora Universitária
Leopoldinum
Universidade Católica de Santos

Santos
2024

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

Pesquisas críticas em políticas educacionais [e-book]:
movimentos e esperanças / Ivanise Monfredini, Maria
do Carmo L. Caldas Leite, Renato Frosch e Virgínia
Sene Fernandes (Organizadores). -- Santos (SP) : Editora
Universitária Leopoldianum, 2024.

140 p.

ISBN 978-65-87719-40-5

1. Educação. 2. Livros eletrônicos. 3. Pesquisa. 4.
Política - Educação. I. Monfredini, Ivanise. II. Leite,
Maria do Carmo Luiz Caldas. III. Frosch, Renato. IV.
Fernandes, Virginia Sene. V. Título.

CDU: e-book

Revisão
Organizadores

Planejamento Gráfico / Diagramação / Capa
Elcio Prado

Sobre o e-Book

Formato: 160 x 230 mm • Mancha: 130 x 190 mm
Tipologia: Times New Roman (textos/títulos)

Este e-Book foi produzido em março de 2024.



Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	07
Antônio Fernando Gomes Alves	
PESQUISAS CRÍTICAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS PALAVRAS A TÍTULO DE APRESENTAÇÃO.....	11
Ivanise Monfredini	
EDUCAÇÃO E CUBANÍA: CENTO E CINQUENTA ANOS DE REBELDIAS, AVANÇOS E RETROCESSOS EM CUBA.....	23
Maria do Carmo Luiz Caldas Leite	
A REDE PÚBLICA DE LABORATÓRIOS DE FABRICAÇÃO DIGITAL DA CIDADE DE SÃO PAULO: AS CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS DOS ESPAÇOS MAKER.....	39
Renato Frosch	
ENADE: DISPOSITIVO COERCITIVO DO ESTADO NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....	53
Virgínia Sene Fernandes	
CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO.....	69
Maria do Carmo Pierry Barreiros	
JUSTIÇA RESTAURATIVA E CULTURA DE PAZ COMO POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO.....	101
Liliane Claro de Rezende	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	117
Nadja Ferreira da Silva	
SOBRE OS AUTORES.....	138

PREFÁCIO

PESQUISAS CRÍTICAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. MOVIMENTOS E ESPERANÇAS é um livro que articula saberes e práticas acerca da educação. No cotidiano, o que nos apresenta são desafios, desejos e incertezas que foram traduzidas na busca incessante da razão acerca de uma paideia. Nestas páginas, a narrativa contagiante dos envolvidos se revela na entrega compartilhada das aprendizagens vividas, nos momentos únicos partilhados, na convivência fraterna e nas descobertas singulares que se fazem luz, ao transpor o desconhecido no rol das palavras, entre o início da escrita ao fazer comprometido, até o incessante ponto final, tornando-as coletivas. Nesse movimento dialético, sujeito e objeto se inter cruzam numa cientificidade em que o resultado é complexo, esperançoso e edificante no palco da educação. Resultado das dissertações e teses acadêmicas desenvolvidas no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, traduz a sapiência articulada nas narrativas pelos seus autores. A educação no século XXI carece dessas análises críticas com o objetivo de descortinar o véu cinzento que paira sobre as Políticas Educacionais. O desafio apresentado remonta à necessidade de pensar e agir em prol da educação, restabelecendo o significado da política educacional para um fazer educativo. A diversidade que aproxima os autores revela a riqueza na qual os saberes se inter-relacionam e, legitimamente, contribuem para um pensar e fazer político da educação. Ainda que as contribuições sejam de âmbito singular, seu agrupamento, neste livro, oferece um olhar caleidoscópico acerca das Políticas Educacionais, e, para aqueles que apreciam esse conhecimento, uma ampla oportunidade de formação.

Ivanise Monfredini, em Pesquisas críticas em Políticas Educacionais: algumas palavras a título de apresentação, nos brinda com a reflexão acerca do papel do Estado nas Políticas Educacionais. Nesse contexto da conjuntura mundial pandêmica, o Estado tem sido o protagonista das inúmeras ações em prol da sociedade salvaguardando o humano, seja no campo da Economia, da política, da saúde, do social e da educação. Monfredini permite essa inspiração, uma vez que o Estado não pode ser um espaço somente de conjugações de forças utilitaristas, precisa ser a bússola no qual a sociedade caminha na vanguarda da construção das Políticas Educacionais dentro e fora da escola. Nesse contexto, a política educacional não poderá ser mitigada quanto a sua repercussão, ao contrário, são desdobramentos específicos e complexos que transformam a sociedade num palco do humano em movimento, mediante a realização do aprendizado.

Em Educação e cubanía: cento e cinquenta anos de rebeldias, avanços e retrocessos em Cuba, Maria do Carmo Luiz Caldas Leite traduz o sentimento político da ilha caribenha, revelado na insurgência contra os domínios espanhóis e a deposição de Fulgencio Batista pelos revolucionários Fidel Castro e Che Guevara, em que a

liberdade depõe armas instaurando a esperança de um povo livre. Herança desse modelo pós-1959, a autora faz um percurso da pedagogia da ilha com os princípios de José Martí, numa educação libertadora e comunitária. A perspectiva educacional, nesse enfoque, permite alcançar a igualdade social, humana e política entre os sujeitos, bandeira essa do legado revolucionário cubano. Todo o esforço igualitário por uma sociedade de direitos trouxe uma cultura libertária, nas palavras da autora, “[...] consolidadora do projeto societário, no qual a elevação cultural caminhou junto às lutas contra a dominação estrangeira”.

Revisitando uma educação complexa, a formação do ser é sempre inquietante. A Rede pública de laboratórios de fabricação digital da cidade de São Paulo: as contribuições sociais dos espaços maker, por Renato Frosch, procura o significado pedagógico dos fazeres nos espaços makers para uma política em educação diante dos desafios da inovação tecnológica em 3D. A contribuição dos FabLabs consiste na importância da Rede como elemento de capilaridade na cidade de São Paulo como espaços educativos. O desafio apresentado pelo autor foi a construção do conhecimento pelo sujeito como um vir a ser, percorrendo o pensamento foucaultiano no embasamento para as releituras da educação nos vieses dos demais referenciais teóricos que permitiram a consolidação da tese. O deslocamento conceitual de Frosch repercute num desafio do pensamento que se faz na caracterização de pensar a cultura maker na constituição do sujeito e para além do sujeito. Nessa contribuição, é imperativo mudar a mentalidade acerca da política educacional institucionalizada para uma estrutura de colaboração com os avanços educacionais vigentes, contrários ao capitalismo que fragmenta e desagrega enquanto sistema regente do coletivo. Insurgente em tempos do capitalismo predatório, da privatização da vida e minimização da humanização, o autor destaca sua afirmativa impertinente em que “[...] os laboratórios da Rede Fab Lab Livre SP se desenvolvam sem realizarem a contradição posta pelo tempo, uma vez que a criação aberta e coletiva e o uso democrático do conhecimento ficam limitados pela sua apropriação privada”.

Nessa lógica neoliberal, esse capitalismo se nutre com a força motriz das configurações na altivez dos sujeitos. Diante desse desafio de reposicionar o papel da educação no equilíbrio humano, a subjetividade deve ser reconstruída. Essa desconstrução humana é moldada numa trama social em que se busca permanentemente entender e decifrar conceitualmente a noção de pessoa e as relações que dela se originam e transformam a sociedade. Nessa sociedade dual e concorrencial, persistir no jogo das relações das trocas coloca em evidência um modo avaliativo em que estão expostos os sujeitos. Nesse sentido, e não menos desafiador, Virgínia Sene Fernandes, ao construir o capítulo ENADE: dispositivo coercitivo do Estado neoliberal na formação dos sujeitos, insiste em pensar para além do controle, mas como elemento constitutivo para a da formação cidadã. Dessa maneira, frisa a autora que a “[...] avaliação de aprendizagem ou escolar, mas quando está orientada prioritariamente para a seleção, à mensuração, à comparação, aos produtos quantificáveis, ao controle e à

racionalidade própria do mundo econômico, perde o sentido original de sua concepção, a de formar sujeitos para exercer a cidadania”. Distante desse maniqueísmo imbuído de julgamento, a autora busca romper com a visão fim da avaliação para uma prática processual do fazer pedagógico, num caminho corretivo e menos punitivo percorrido pelo sujeito em formação. Entendendo o espaço educativo com métricas e processos formativos, a Universidade é o locus desse fazer e saber numa trilha da constituição do sujeito. Se o sujeito pode ser configurado como elemento central da discussão, ou mesmo instigante na sua constituição, a Universidade é o espaço interlocutor para essa formação. Da mesma forma, as pessoas, imbuídas de subjetividade, completam o cenário pedagógico a partir das suas singularidades e particularidades. Juntam-se aos outros para compor o coletivo, mas sem perder a consciência de si mesmas. Cada pessoa é tocada o tempo todo por outra pessoa e assim constituem as relações nos espaços sociais e educativos, de encontros e desencontros na sociedade. Cumpre dizer, parafraseando Heidegger, discorrendo sobre a “morada do ser”, que o homem não é sujeito nem objeto, mas projeto, o que remete ao espaço público e privado da Universidade como ambiente formativo da constituição do ser.

O espaço do saber não se faz somente nos ambientes escolares superiores. Com isso, a formação dos sujeitos, por meio da educação, está presente na escolaridade do Ensino Médio, uma vez que ali o caminho da constituição da personalidade encontra-se numa fase de ebulição. Para isso, o Ensino Médio vem sofrendo transformações estruturais na sua oferta para a sociedade, mediante as modificações das Políticas Educacionais. Essa discussão está pautada nas diversas temáticas, assim como na discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como desafio para as escolas, professores e gestores na tradução do componente curricular a ser oferecido aos estudantes. Nessa direção, em Contextos de influências na construção das políticas públicas de ensino integral para o Ensino Médio, Maria do Carmo Pierry Barreiros constrói esse entendimento sobre as Políticas Educacionais, a gestão pública ou mesmo um novo modelo da escola em tempo integral. Pensar a integridade desse estudante, valores e suas idiossincrasias é levar em conta uma cultura universal prevaiente na justiça, nos direitos e na paz. Para isso, em Justiça Restaurativa e cultura de paz como política pública em educação, Liliane Claro de Rezende legitima a resolução dos conflitos como elemento das práticas sociais no município pesquisado, prevalecendo os anseios democráticos como elos indissociáveis para uma política pública educacional não punitiva na transformação dos sujeitos.

Repensar a educação é atuar no universo, em sociedade, é preservar a vida e o ambiente. Nadja Ferreira da Silva resgata em Educação Ambiental como política pública a prioridade da construção do fazer pedagógico num olhar sensível e inteligente a respeito da verdade ambiental dentro e fora das escolas. Sua inquietação e problematização científicas transcendem o local para pensar o global. Nessa discussão, urge despontar a consciência coletiva para o diálogo possível na transformação da realidade ambiental planetária.

Por fim, essas várias práticas dos autores com suas construções teóricas sinalizam para uma política educacional inclusiva, prevalecente dos valores humanísticos essenciais à formação do ser. Não basta ser uma política institucional no âmbito da educação que não dialogue com os diversos segmentos sociais e comunitários da sociedade, necessita constar da essência e ser uma paideia para além do humano. Dessa forma, entendemos que a sociedade, nesses tempos sombrios, vivenciará a utopia de que a educação seja o farol para os fazeres e afazeres dentro das escolas e no além-muros, transpondo barreiras e obstáculos que nos condicionam a um maniqueísmo em nada visionário, acerca do humano.

Antônio Fernando Gomes Alves

PESQUISAS CRÍTICAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS PALAVRAS A TÍTULO DE APRESENTAÇÃO

Ivanise Monfredini

Nos capítulos que compõem este livro nos deparamos com análises sobre vários temas: laboratório de fabricação digital numa perspectiva maker, justiça restaurativa, avaliação no Ensino Superior, universidade como lugar de formação de pessoas que participam de coletivos, educação ambiental, uma análise das heterarquias relacionadas à política de escola de tempo integral no estado de São Paulo e, finalmente, a relação entre a formação da nacionalidade em Cuba e a educação. Todos os capítulos sintetizam resultados de pesquisas sobre políticas em educação, ou seja, pressupõem o reconhecimento de um campo específico, o da Política Educacional, com maiúsculas, e que precisa de diferentes aportes disciplinares. Estes estudos se diferenciam daqueles voltados para a pesquisa de Políticas Educacionais, os quais, de acordo com Krawczyk (2019, p. 2), referem-se a estudos de “[...] diferentes Políticas Educacionais, seus propósitos e suas consequências”.

Os capítulos trazem reflexões elaboradas a partir dos resultados das investigações que foram realizadas pelos autores, durante a sua formação no Mestrado ou Doutorado, no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Por esse motivo, nas referências destas reflexões finais, essas teses e dissertações estão citadas, em vez dos capítulos desta obra.

Neste capítulo fazemos uma análise das características dessas produções, comparando-as com o que se apresenta na área da pesquisa em Políticas Educacionais. Para isso, buscou-se autores que, em diferentes momentos e com diferentes focos, analisaram os estudos na área, especialmente a produção brasileira, trazendo suas principais características e tendências. São eles: Ball (em entrevista a MAINARDES; MARCONDES, 2009); Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Souza (2014) e Krawczyk (2019).

Para iniciar, vale destacar que a diversidade de temas que compõem os capítulos do livro reflete a condição na qual essas pesquisas foram realizadas, durante o Mestrado e o Doutorado dos autores, em um programa de Pós-Graduação em Educação. Neste ponto as pesquisas e, em consequência os capítulos da presente obra, também se assemelham à produção nacional em Políticas Educacionais, uma vez que, no Brasil, a pesquisa em Educação se institucionalizou nas universidades, o que

trouxo consequências, como indica Krawczyk (2019, p. 3):

[...] a institucionalização da pesquisa, conjuntamente à institucionalização da Pós-Graduação em Educação, diferentemente de outros países, trouxe como consequência uma forte associação entre atividades de formação (ensino) e de produção de conhecimento; e, principalmente, a burocratização do trabalho científico, o que reflete no que poderíamos denominar de “escolarização da produção científica [...]”.

A ideia de escolarização e burocratização da pesquisa nos remete a uma série de processos aos quais estão sujeitos mestrandos, doutorandos e orientadores, que afeta a investigação desenvolvida por eles.

O fato de que a pesquisa ocorra em universidades induz, geralmente, a que seja realizada individualmente. Embora a existência de Grupos de Pesquisa propicie a formação de equipes, o seu efetivo funcionamento dependerá da permanência dos estudantes de Mestrado e Doutorado, por tempo maior do que os cursos que realizam, o que nem sempre acontece. Dependerá também da participação nesses Grupos de Pesquisas, de técnicos e pesquisadores de outras áreas, assim como do maior ou menor acesso a equipamentos de apoio à pesquisa. Geralmente, o que ocorre é que o orientador desenvolve uma pesquisa guarda-chuva, que abriga temática e teoricamente aquelas realizadas individualmente, por mestrandos e doutorandos. Além disso, e como frisou Krawczyk (2019), a pesquisa é mais uma atividade, embora a principal, num curso de formação de pesquisadores (Mestrado ou Doutorado). Esse curso envolve outras atividades formativas, como disciplinas e participação em eventos da área. São atividades que recebem créditos e que precisam ser cumpridas num tempo determinado, como parte da formação na Pós-Graduação. A totalidade do curso de Mestrado ou Doutorado também deve ser cumprida em determinado tempo, que pode não ser o da pesquisa. Ou seja, as atividades de pesquisa também estão inseridas na lógica contábil (CHAUI, 2009) que caracteriza a formação universitária.

Dessa forma, a escolarização e a burocratização induzem a determinadas formas, processos e escolhas na pesquisa em Políticas Educacionais, resultando nas tendências que se refletem na produção da área, no Brasil, assim como nos capítulos que compõem este livro.

Dentre essas características, destaca-se a diversidade de temas apontada e analisada por Souza (2014) e Krawczyk (2019).

Souza (2014) estudou os trabalhos apresentados no GT 5 – Estado e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), entre os anos de 2000 até 2011, selecionando aqueles que se referiam às Políticas Educacionais, e constatou ampla variedade de temas nas 329 produções analisadas. Elas foram agrupadas em dezessete temas mais amplos que abrigam a diversidade encontrada. Vale a pena citá-los, pois contribuem para se ter uma ideia das inúmeras

possibilidades de temas de pesquisa em Políticas Educacionais: gestão da Educação (de sistema, escolar, gestão democrática), teorias e conceitos, etapas e modalidades, reformas (do Estado, Educacional), programas e ações, avaliação (políticas de avaliação; avaliação em larga escala), financiamento da Educação, trabalho docente, estado da arte/pesquisa em política educacional, conselhos (municipal; escolar; controle social), políticas curriculares, municipalização, legislação educacional, organismos internacionais, demandas educacionais e direito à Educação, intelectuais (da Educação, da política), História da política educacional (SOUZA, 2014).

A ampla diversidade de temas poderia colocar em questão a especificidade da área de Políticas Educacionais, sendo a ANPEd um reflexo disso, uma vez que todos os GTs abordam Políticas Educacionais relacionadas aos diferentes temas e áreas de interesse (são 24 ao todo, incluindo o GT 5). Há que se considerar também a “tensão na definição do estatuto epistemológico do próprio campo” das Políticas Educacionais, considerando que no GT 5 – Estado e Políticas Educacionais, também são apresentados textos que tratam de outros temas, como indica Souza (2014, p. 362). No entanto, para o autor, o que ocorre no GT 5 não se explica pela falta de especificidade da área, mas, sim, por um movimento próprio do campo, onde os pesquisadores determinam o que pesquisar, buscando, então, disputar a presença desses temas no campo.

O argumento da falta de especificidade da área desconsidera o movimento mais amplo, em processo no Brasil e em outros países, que é o da constituição da pesquisa em Políticas Educacionais como um campo próprio, teórico e metodologicamente fundamentado. Ele se aproxima das pesquisas em políticas públicas, cujos estudos se constituem no diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia Política, a Antropologia, a História, a Economia e a Psicologia¹. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.154) assinalam que no Brasil “[...] o campo das Políticas Educacionais é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes”.

Por esses motivos, o levantamento realizado por Souza (2014) contribui na medida em que fornece um panorama da produção desse campo específico e em consolidação, que é o da pesquisa em Políticas Educacionais. E, no caso, permite caracterizar os capítulos, nesse campo.

Para Souza (2014, p. 364), a diversidade de temas pode ser contributiva uma vez que fornece “[...] uma leitura não muito reducionista sobre o desenvolvimento das ações do Estado em dada situação/contexto/problema”. Isso se deve ao fato de que essas análises específicas colocam em dúvida “os arranjos mais gerais da política”. Mas há que se considerar que essa contribuição se efetiva em maior ou menor grau concomitante ao esforço de análise crítica realizado pelos pesquisadores, que permita a percepção de unicidade na diversidade. Ou seja, a contribuição se efetiva se considerar tanto o arranjo geral da política, como as particularidades realçadas

¹ Sobre isso ver, por exemplo, MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta (org.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

pelo estudo específico, o que exige considerá-la na totalidade (historicidade) dos processos sociais que determinam a forma com que a política estudada se apresenta.

Krawczyk (2019) contribui para a compreensão dessa questão quando analisa outra característica das pesquisas na área de Políticas Educacionais, que é a predominância dos estudos qualitativos. Krawczyk aborda esse ponto indicando que há duas grandes dificuldades nesses estudos: a de construir análises que considerem os processos contraditórios, e a de dialogar com a produção científica nacional e internacional. Se esses obstáculos não forem vencidos, a tendência é de se produzir meras descrições da realidade que remetem à singularidade dos fenômenos estudados, não permitindo uma visão mais ampla, de unicidade sobre o problema. Como afirma Krawczyk (2019, p. 4), “[...] a riqueza da pesquisa qualitativa não está na possibilidade de aplicar seus resultados a locais e a sujeitos semelhantes (sentido convencional de generalização), mas em sua propriedade de criar conhecimentos (afirmações) universais sobre os processos sociais gerais [...]”.

No Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação busca-se realizar esse movimento, pelo aprofundamento teórico que permite compreender o princípio histórico das mudanças (VILAR, 1988). Ou seja, busca-se pensar historicamente as Políticas Educacionais em estudo, de modo a realizar pesquisas sócio-históricas de Políticas Educacionais, num processo de trazer o passado para o presente, o que revela temas obscurecidos e as diversas posições, mais ou menos determinantes em relação ao objeto, como, por exemplo, as forças políticas, econômicas, sociais, além das diversas tendências culturais em disputa.

Por esses motivos, os estudos realizados no Grupo de Pesquisas podem ser identificados como sócio-históricos, dentro da área da Sociologia da Educação. No Grupo realiza-se o movimento constante de atualizar, analisar e, se for o caso, agregar diferentes contribuições teóricas e metodológicas que qualifiquem a produção do conhecimento. Esse é um processo particularmente necessário, tendo em vista que o campo de pesquisas em Políticas Educacionais está, ainda, em consolidação.

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143), a pesquisa em Políticas Educacionais vem se constituindo como um campo distinto de investigação, tanto no cenário nacional como no internacional, buscando ganhar centralidade especialmente a partir da década de 1980. No Brasil, a expansão e o fortalecimento ocorrem relacionados aos programas de Pós-Graduação, como já citado acima.

O fenômeno dessa ampliação, desde a década de 1980, está relacionado também à reconfiguração do Estado, que induziu formas de implicar a sociedade civil organizada, tanto na formulação como na implementação de políticas públicas, incluindo as educacionais. Esse processo não se desenvolve sem contradições. Ao mesmo tempo em que houve a aproximação das pesquisas em políticas públicas e o Estado, ocorreu também a indução para que as pesquisas se orientem por evidências/resultados. Isso posto num cenário em que prevalece uma perspectiva empresarial, econômica neoliberal sobre as políticas públicas, pode trazer profundas mudanças

no fazer pesquisa, incluindo os seus fundamentos epistemológicos.

Também se observa o movimento de organizar os processos da Educação Escolar a partir dessa mesma visão econômica, parametrizada por resultados e evidências. Por meio de tecnologias políticas, como a Nova Gestão Pública (NGP), que vem se implementando no Brasil desde meados da década de 1990, as Avaliações Externas e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, se reorganiza o trabalho escolar em torno de resultados. A tendência às evidências/resultados como parâmetro para fundamentar desde ações pedagógicas até as Políticas Educacionais também cresceu na Educação.

Nesse processo, muitos pesquisadores se tornaram analistas simbólicos, como denomina Fanfani (2007, *apud* Mainardes; Ferreira; Tello, 2011), ou seja, produtores de conhecimento em Políticas Educacionais, por encomenda de organizações, instituições e governos. Nesse sentido, Gordon *et. al.* (*apud* Mainardes; Ferreira; Tello, 2011) sugerem uma tipologia das pesquisas em políticas públicas que também contribui para localizar a produção apresentada neste livro. Os autores diferenciam as análises **para** políticas e as análises **de** políticas numa perspectiva, em parte, distinta de Krawczyk (2019): de acordo com as finalidades/clientela à qual se dirige. Dessa perspectiva, as análises **para** políticas incluem estudos visando produzir informações com o objetivo de apoiar, fundamentar, instrumentalizar determinados atores sociais para a proposição de políticas, por exemplo, partidos políticos, institutos, sindicatos e outras organizações da sociedade civil, assim como os governos. Ainda, análises para políticas produzem informações visando à defesa de políticas (*policy advocacy*), função que também pode ser assumida por diferentes atores sociais. Finalmente, a análise para políticas visa produzir informações para monitoramento e avaliação de políticas.

As pesquisas **para** Políticas Educacionais visam, então, instrumentalizar decisões políticas. Apoiados em Fanfani (2007), Mainardes, Ferreira e Tello (2011) alertam que, nessas análises, muitas vezes o conhecimento científico tem o papel de legitimar determinadas políticas, com base no poder e autoridade relacionados à ciência. Além disso, “[...] a realização de pesquisas com o objetivo específico de instrumentalizar decisões políticas pode restringir a autonomia dos pesquisadores acadêmicos”, como advertem Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 151).

Já as pesquisas **de** políticas analisam a formulação e o próprio conteúdo das políticas, de acordo com Gordon *et. al.* (*apud* Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Essa definição se aproxima e complementa proposta por Krawczyk (2019), no início deste texto.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) pontuam ainda que, entre o polo representado pela análise **para** política e o outro, representado pela análise **de** política, há um *continuum*, de modo que, mesmo nesse último, também pode haver contribuições para criação ou reorientação de políticas, ainda que esta não seja a finalidade primeira da pesquisa. Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.151), “[...] os pesquisado-

res, de um modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas”.

Os capítulos deste livro se constituíram a partir de pesquisas de Políticas Educacionais, se consideradas sob o enfoque proposto por Mainardes, Ferreira e Tello (2011). Sob o enfoque proposto por Krawczyk (2019), trata-se de pesquisas em Políticas Educacionais. E pesquisas críticas de Políticas Educacionais, acrescentamos.

Cada capítulo ofereceu análises de Políticas Educacionais específicas, como já citado no início deste texto, emanadas dos três níveis da federação. O municipal, como no caso do estudo realizado por Renato Frosch (2020), que analisou uma política do município de São Paulo, o Fab Lab Livre-SP. Vale ressaltar que esta pesquisa é a única que não focaliza uma política educacional, mas uma política pública que trouxe elementos importantes para uma análise crítica da chamada sociedade do conhecimento, tema que circulou fortemente entre os motivos que orientaram reformas educacionais. As pesquisas realizadas por Maria do Carmo Pierry Barreiros (2021) e Liliane Claro Rezende (2017) focalizaram programas do estado de São Paulo, respectivamente, o PEI, Programa Escola Integral do estado de São Paulo; e o Programa de Justiça Restaurativa na primeira escola do estado, onde ele ocorreu. Virginia Sene Fernandes (2021), Nadja Ferreira da Silva (2015) e Maria do Carmo Luiz Caldas Leite (2021) trazem análises de políticas que abrangem os territórios nacionais. As duas primeiras, para o Brasil, e a última, para Cuba. Virginia realizou amplo estudo sobre o Banco Nacional de Itens, que subsidia as provas do ENADE dos cursos de Pedagogia. Nadja Ferreira da Silva (2015) analisou criticamente a Educação Ambiental, e Maria do Carmo Luiz Caldas Leite (2021) as diretrizes sociais e políticas em Cuba, e as consequências para a formação da nacionalidade cubana. Com exceção deste último estudo, cujas informações foram obtidas em Cuba; do estudo realizado por Virginia Sene Fernandes, que teve abrangência nacional; e do estudo realizado por Renato Frosch na cidade de São Paulo, todos os outros, apesar de tratar-se de políticas estaduais ou federais, tiveram abrangência local, com informações obtidas no município de Santos ou nos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS).

São pesquisas críticas realizadas por professores que atuam (ou atuaram) profissionalmente na Região. Nesse sentido, essa produção é contributiva, pois permite analisar desdobramentos das políticas analisadas, no nível de atuação, que é local, na escola ou na universidade. Esses estudos refletem o próprio sentimento de pertencimento dos pesquisadores, assim como seu compromisso com os problemas educacionais (e as soluções), nas localidades de origem.

O enfoque local reflete também uma tendência dos estudos na área, como indica Souza (2014, p. 365):

[...] é crescente a tomada de políticas locais nos estudos do campo, e estas preocupações decorrem do fato de que o local parece

ser um espaço que tem provocado mais inquietações no investigador em políticas educacionais, porque também tem provocado mais inquietações em toda a sociedade, uma vez que, no limite, trata-se dela própria. Isto é, as pessoas residem em uma região do globo, em um país e em um estado (no caso brasileiro), mas efetivamente elas têm uma relação mais aprofundada de pertença com o município/localidade; logo, a pressão/demanda social se apresenta primeira e mais intensamente neste nível.

Krawczyk (2019, p. 3) também se refere a essa tendência ao afirmar que “[...] as especificidades nacionais alimentam os olhares dos pesquisadores” na área de Políticas Educacionais, mas que nem por isso “[...] esse olhar está livre da influência das tendências do debate regional e internacional”. A autora relaciona a tendência à realização de estudos nacionais e locais (acrescentamos, já que o local é uma dimensão do nacional), à institucionalização da pesquisa em Políticas Educacionais nas universidades, ainda que esse processo não aconteça apartado da influência do debate internacional.

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas e o conceito de atuação (*enactment*) propostos por Stephen Ball têm contribuído para as análises das Políticas Educacionais, no Grupo de Pesquisas. Para pensar o ciclo de políticas, Ball propõe o contexto de influência (debate e disputa de ideias), o contexto do texto (síntese das propostas em textos de políticas – leis, programas etc.) e o contexto da prática (interpretação, por parte dos diversos atores, do texto, e sua tradução em práticas). Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), propõe o ciclo de políticas como uma “[...] maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)”.

Ball usa a palavra *enactment* para indicar que nas escolas “[...] as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 3). Ou seja, na escola, os professores e demais educadores atuam como produtores de Políticas Educacionais ao interpretarem os textos de políticas e programas educacionais. Como explicam ainda Mainardes e Marcondes (2009, p. 315), “[...] Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção”.

Dessa forma, o texto da política passa por interpretações de acordo com os valores, experiências, conhecimentos dos atores (professores, coordenadores, diretores) nas escolas, nas Secretarias de Educação, nas Diretorias de Ensino, nos Conselhos de Educação e em outras instâncias de circulação dessas políticas e programas. Portanto, os educadores são atores ativos das políticas, que agem localmente, na

prática, a partir da interpretação que fazem. Entre o texto e a prática ocorrem processos complexos de interpretação, acordos, contradições e disputas. É por esse motivo que Ball considera que não há implementação de Políticas Educacionais: “Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo [...]” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Com base nesses conceitos propostos por Ball, é possível perceber o quanto as pesquisas realizadas localmente nas escolas e demais instâncias da administração escolar podem contribuir, subsidiando com os conhecimentos nelas produzidos os processos de elaboração e reformulação de políticas. No entanto, para que isso de fato aconteça é necessário superar algumas dificuldades que envolvem a relação entre a universidade e a sociedade, como propõe Krawczyk (2019, p. 7). Para a autora, seria necessário:

Repensar a divulgação da produção, dos resultados de pesquisa. Divulgar não é o mesmo que publicar. Pouco diálogo com a sociedade, ausência de explicitação metodológica, pouco debate escrito.

[...] Promover um diálogo entre conhecimento social crítico e a ação política na educação (o que significa debater questões complexas, em uma arena cheia de conflitos e tensões) é uma forma promissora de contribuir com o processo de democratização da educação. Devemos enfrentar o desafio por meio de uma postura interdisciplinar do estudo das políticas educacionais, de contrapor-mos a visão economicista da educação a uma visão “da evidência”.

A análise dessa tendência à produção local também precisa considerar o momento histórico no qual ela se dá, e que traz consequências também para o campo da ciência. As reformas parametrizadas por critérios econômicos (Krawczyk, 2019) determinam mudanças institucionais que também afetam as universidades e, em consequência, a pesquisa. Essas mudanças podem induzir a determinados temas, finalidades e tempos das pesquisas, como discutimos acima. Por outro lado, no campo das políticas sociais, há um processo regressivo em curso no nosso país desde meados da década de 2010. Está em processo o desmonte de políticas sociais criadas a partir da pressão popular por direitos. O resultado já se apresenta no aprofundamento de desigualdades.

O fazer pesquisa em Políticas Educacionais, nesse cenário, é um desafio que exige atenção e compromisso com a produção de conhecimento crítico. Krawczyk (2019, p. 7) considera necessário “[...] não se render às demandas imediatistas nem às ansiedades para encontrar respostas rápidas e ‘mágicas’, uma vez que [...] o tempo de maturação do processo de construção de conhecimento (individual e coletivo) não

é o mesmo que o das decisões políticas, o das necessidades dos professores e o dos gestores da educação”. E a autora complementa afirmando que é necessário:

[...] Assumir a tensão entre o campo acadêmico e o campo de atuação política, fronteira bastante sensível na área de política educacional. Produzir conhecimento novo e socialmente significativo, que incorpore uma reflexão, em uma perspectiva em médio e longo prazo e que não exclua alguns assuntos sob o argumento da inevitabilidade de algumas situações.

Dessa perspectiva do compromisso com a pesquisa crítica, os conhecimentos produzidos a partir das pesquisas desenvolvidas local e nacionalmente podem ser contributivos. Esta orientação crítica tem pautado os estudos no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação.

Para Ball (em entrevista a Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307), pesquisas críticas são orientadas pelo conceito de justiça social, entendido pelo pesquisador como um “[...] conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação”.

Os capítulos deste livro refletem a produção de conhecimento crítico em Políticas Educacionais, ou seja, em maior ou menor grau comprometidos com a justiça social. As diferentes temporalidades da sua produção permitem identificar o quanto o horizonte da justiça social foi se tornando mais premente, à medida que avançaram as forças sociais conservadoras.

No caso dos pesquisadores brasileiros, a ideia de justiça social não pode desconsiderar as desigualdades históricas e que, no atual momento histórico, recrudescem. Para Krawczyk (2019, p. 7), “[...] estamos diante de um processo regressivo de inclusão educacional que, ao mesmo tempo e implicitamente, reforça a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade [...]”.

Assim, consideramos que justiça social como perspectiva de análise em Políticas Educacionais deve incluir igualdade e equidade, que se traduzem na Educação como Direito. Krawczyk sugere que nos próximos anos as pesquisas na área, no Brasil, precisam enfrentar o desafio de comprometer-se com a “[...] construção de um conhecimento que desvende os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira” (Krawczyk, 2019, p. 7). A proposta de Krawczyk (2019) indica, para o caso brasileiro, um componente fundamental para a noção de justiça social proposta por Ball: o enfrentamento das desigualdades.

Assim, consideramos que justiça social como perspectiva de análise em Políticas Educacionais deve incluir igualdade e equidade, traduzidas na Educação como Direito. É com esse espírito que cada capítulo deste livro foi escrito, desde o momento da realização das pesquisas de Mestrado e Doutorado que os fundamentaram. Esperamos que a leitura deles tenha contribuído para a reflexão e a construção do Direito à Educação.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. **Trabalho e projeto de vida:** com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da cidade de Santos-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Santos-SP, 2021.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Revista ADunicamp.** Desafios da universidade pública. Campinas, ano 1, n. 1, p. 6-9, jul. 1999. Disponível em: <http://www.adunicamp.org.br/> Acesso em: 18 jul. 2009.

FERNANDES, Virginia Sene. **Avaliação, dispositivo coercitivo do Estado neoliberal na formação dos sujeitos:** análise do discurso das provas do ENADE elaboradas a partir do BNI. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Santos-SP, 2021.

FROSC, Renato. **A Rede pública de laboratórios de fabricação digital da cidade de São Paulo.** As contribuições sociais dos espaços *maker* para a perspectiva do conhecimento como um Comum. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Santos-SP, 2020.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **A educação como pedra angular da nacionalidade cubana. Escola e Cubanía do colonialismo à insurgência pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Santos-SP, 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/>

v30n106/v30n106a15.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

REZENDE, Liliane Claro de. **A Justiça Restaurativa como política pública de educação**: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Santos- SP, 2017.

SILVA, Nadja Ferreira da. **Um estudo da coordenadoria de Educação Ambiental de Praia Grande como política de meio ambiente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Santos- SP, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jan. 2024.**

VILAR, Pierre. História marxista, História em construção. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (comp.). **História**: novos problemas. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 146-178.

EDUCAÇÃO E CUBANÍA: CENTO E CINQUENTA ANOS DE REBELDIAS, AVANÇOS E RETROCESSOS EM CUBA

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época. Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive; es poner al hombre al nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote (JOSÉ MARTÍ).

BRASIL – CUBA – BRASIL

No ano de 1960, Jean-Paul Sartre visitou o Brasil acompanhado por Simone de Beauvoir, após sua histórica viagem a Havana. Prefaciando o livro, que em nosso país recebeu o nome de *Furacão sobre Cuba*, o filósofo narrou, em razão da curiosidade dos brasileiros acerca do movimento rebelde, as razões pelas quais a felicidade e a tristeza eram sentimentos fortemente vivenciados pelo povo cubano. “A alegria sempre desperta, no construir; a angústia, no temor permanente de que uma violência estúpida esmague tudo” (Sartre, 1960, p. 243). Diante dos inúmeros questionamentos, Sartre passou a acreditar, naquele momento, que o futuro da revolução cubana era mais instigante aos brasileiros do que a realidade de seu próprio país.

As significativas palavras do herói nacional de Cuba: “Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura” (Martí, 1975, t.4, p. 93) apareceram no documento elaborado ao término do II Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963. Os movimentos populares brasileiros em “oposição à recusa inflexível ao sonho e à utopia”, no dizer de Freire (2000, p. 15), atingiram seu período mais significativo, entre 1962 e 1964, anos marcados pela ruptura da teoria e da prática da classe dominante como única depositária da Cultura e da Educação.

O início da década de 1960, em função da crise sociopolítica-econômica e da busca de soluções alternativas, foi marcado por uma expectativa geral em relação ao novo. Assim, os movimentos culturais foram permeados pela influência de dois importantes acontecimentos de ordem internacional: a Revolução Cubana e o Concílio Vaticano II. O triunfo do movimento revolucionário cubano despertou a simpatia na maior parte das forças progressistas na América. Contudo, a burguesia, aliada ao

capital estrangeiro, e o latifúndio, impenetrável às mudanças sociais, armazenavam uma crise latente. As forças populares desarticuladas na América Latina não foram suficientes para resistir à barbárie. Em pouco tempo, as condições mudaram radicalmente e, mais do que nunca, o Brasil ficou distante de Cuba, um fruto proibido aos brasileiros.

Com o intuito de refletir sobre as conquistas, dilemas e tensões presentes na educação, dentro do projeto societário cubano, realizei minha primeira viagem a Cuba no ano de 1986, quando ocorreu o reatamento de relações diplomáticas entre o gigante sul-americano e a Ilha. O que me instigava era desvendar, com mais profundidade, o ideário educativo autóctone, enraizado desde a chegada dos colonizadores espanhóis, o entrelaçamento com as tradições do século XIX e a singularidade do desenvolvimento das ideias socialistas em Cuba. No primeiro momento, percebi que a escola cubana obrigatória, universal e gratuita não pode ser entendida sem vínculos com a trama histórica do povo – *a cubanía* –, que cunhou um imaginário de vertentes relativas às lutas de libertação, desde o colonialismo. Segundo Rodríguez Rivera (2005), a *cubanía*, de raiz afro-espanhola e de vocação latino-americana, é a materialização da nacionalidade, do caráter insular alicerçado desde as origens do país, que vem norteando as atitudes da população cubana em todas as épocas. Para tal, foi necessário levar em conta a construção do referencial, que fez da educação e da revolução cubana, iniciada em 1953, processos mutuamente inclusivos, como caráter prioritário de defesa.

Nos anos seguintes, dei continuidade a uma trajetória de pesquisas de cunho etnográfico, que permitiram o transitar entre a observação e a análise, entre a teoria e a empiria, ao longo das três últimas décadas. Os estudos exploratórios, que ensejaram os movimentos investigativos, tiveram início quando foram realizadas as primeiras visitas à *Ciudad Escolar Libertad* (Havana), à *Ciudad Escolar 26 de Julio* (Santiago de Cuba) e aos Institutos Superiores Pedagógicos em diversas províncias. A participação em encontros acadêmicos na capital cubana e o relacionamento com professores, alunos e dirigentes das organizações de massa, entre elas, a Federação de Mulheres Cubanas e a Organização de Pioneiros José Martí, em viagens de retorno, possibilitaram a formulação de uma postura mais profunda acerca dos processos societários na maior das Antilhas. O levantamento, que deu curso às pesquisas, foi realizado nos centros de documentação, museus e bibliotecas em Havana (Cuba) e Tampa (Flórida, Estados Unidos).

A INTERRUPÇÃO DO PROCESSO AUTÔNOMO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Quando da chegada dos espanhóis a Cuba, em 1492, a Ilha era habitada por indígenas. O propósito inicial não era dar curso a uma nova civilização, mas conquistar terras e usufruir das riquezas, com toda a rapidez possível. Os nativos foram

utilizados na busca de ouro e em trabalhos rudes, enquanto a Espanha transitava por um regime feudal, introduzindo em Cuba a propriedade privada. A forma como se viabilizaram as relações entre exploradores e explorados foi o sistema denominado *encomienda*. Segundo a lei, os *encomienderos* teriam que proteger os índios, dar-lhes instrução e exigir determinadas tarefas. Contudo, a História demonstrou que os espanhóis cobraram todos os direitos e cumpriram poucas obrigações. O enriquecimento dos colonizadores apoiou-se na submissão imposta aos nativos, interrompendo o processo autônomo das comunidades indígenas e implantando em Cuba a sociedade dividida em classes e a repressão do aparato colonial. Segundo Fernandes (1979), no desembarque dos espanhóis havia na Ilha 100 mil indígenas e, após 50 anos, não passavam de 5 mil, dizimados em razão dos maus-tratos e da perda do interesse pela sobrevivência. A violência dos conquistadores não impediu as marcas dos aborígenes no caráter dos cubanos. Como símbolo desse passado, das 29 cruzes trazidas por Cristóbal Colón, a de Parra, fincada em dezembro de 1492 nas costas de Cuba, é a única conservada até hoje. Encontra-se na Paróquia de Baracoa, cidade da Província de Guantánamo, sendo considerada a mais antiga relíquia histórico-religiosa do encontro das duas culturas, a europeia e a dos nativos de *Nuestra América*.

Em agosto de 1556, no desembarque dos jesuítas, entre eles Pedro Martínez, de *Valencia*, acompanhado por outros dois padres, a cidade de Havana contava com cerca de trezentos habitantes. Desde Madri, o rei Filipe II havia solicitado à Companhia de Jesus missionários para catequizar os índios da *Flórida*. Entretanto, o capitão do barco belga, em que viajavam os religiosos, não soube chegar a San Agustín e dirigiu-se a Cuba para obter informações sobre o rumo. O tempo em que ali passaram serviu para instruir os nativos na doutrina cristã. Em dezembro do mesmo ano, o barco retornou ao destino original, porém Martínez, ao desembarcar com um grupo de marinheiros, foi morto pelos indígenas, convertendo-se assim no primeiro mártir da ordem no continente americano. Os jesuítas voltaram a Havana para, mais tarde, dar curso à fundação de colégios, a parte vital da obra dos ignacianos na Ilha, ainda que focada em níveis superiores de educação, onde poderiam fluir somente as famílias abastadas (Buenavilla Recio, 2014).

A OLIGARQUIA SUBMISSA AOS SIGNOS DA ARISTOCRACIA IBÉRICA

Os registros da sociedade cubana produzida pelo açúcar e a História da escravidão têm interfaces de séculos com marcas profundas, que semearam o caminho da independência. Os negros exerceram todas as tarefas possíveis, desde abusivos trabalhos agrícolas até refinadas obras artesanais, como pintores e escultores, alavancando um desenvolvimento material discriminatório. À medida que o açúcar de Cuba foi penetrando nos mercados europeus, os fazendeiros tomaram maior consciência da rentabilidade do apreciado doce e fomentaram suas empresas com uma

mentalidade de corte burguês e idiosincrasia *criolla*¹.

Quando Cuba é observada nos mapas, vislumbra-se o Mar do Caribe, e com ele um mundo de abordagens amplamente relatadas na literatura, desde o século XV até hoje. Diferentes tipos de “bandidos” encheram de lendas a região, de tal forma que não dá para entender a História da Ilha sem um pouco de análise da pirataria e a consequente sublimação da violência inerente a ela. As imagens dos barcos simplificam uma realidade que ia além de ataques. O mundo dos piratas e corsários é mais que isso. É a violência do capitalismo nascente. Uma das mais belas imagens que o poeta Karl Marx levava dentro de si expressa a violência como a parteira da História. No dizer de Friginals (2005, p. 82), “[...] diante da ideia de homens do mar, que saem em busca de suas presas, temos outra realidade, geralmente oculta, do armador que montou a expedição e do governo que a financiou”.

No centro de defesa do império espanhol, Cuba foi cobiçada pelos interesses de estrangeiros, que aspiravam ao domínio militar na área estratégica do novo mundo. Os estudos da sociedade formada por retalhos de diferentes culturas mostram a acumulação de riquezas da oligarquia *criolla*, submissa aos signos da aristocracia ibérica. No século XIX, as famílias ricas foram responsáveis pela revolução agrícola – a chamada *plantocracia* –, que conduziu o país à posição de primeiro produtor mundial de açúcar. Contudo, sem um sistema escolarizado, onde apenas uma parte ínfima da população recebia algum ensino, Cuba foi a última colônia da Espanha na América.

AS RAÍZES DA PEDAGOGIA CUBANA

Precursor da tradição pedagógica progressista na Ilha, o sacerdote José Agustín Caballero foi uma das mais importantes figuras da Ilustração Reformista *Criolla* do final do século XVIII, movimento de ideias que se vinculou à ampliação do setor açucareiro. No ano de 1794, apresentou um projeto caracterizado por métodos não escolásticos, voltado à criação de escolas elementares públicas, razão pela qual é considerado o introdutor em Cuba do sistema de ensino em que o aluno poderia desenvolver uma aprendizagem mais sólida.

A primeira geração de cubanos que se atreveu a pensar por si mesma tem sua figura cimeira no padre Félix Varela. Com ele, o compromisso patriótico alicerçou as lutas travadas na segunda metade do século XIX. Defensor da ilustração do povo, foi o primeiro a assumir uma atitude radicalmente revolucionária, em especial na crítica ao modelo escravista. Varela expressou suas ideias nos marcos da liberdade cristã, pois para ele as potencialidades que existem no homem o conduzem, infalivelmente, pelos caminhos do bem, quando dirigidas corretamente. Crítico dos males de sua época, comandada por latifundiários que pensavam somente em suas caixas de café e sacos de açúcar, mais do que demandas imediatas, o sacerdote aspirava à

¹ A palavra *criollo*, apontada no texto, significa pessoa nascida na América, filha de pais europeus, radicalmente distinta do termo “crioulo”, em uso no Brasil, para designar um indivíduo negro, muitas vezes denotando preconceito.

emancipação da sociedade. “Quanto mais o professor fala, menos ensina, pois em sua concepção, a glória de um educador é falar pela boca de seus alunos” (González Soca; Reinoso Cápiro, 2002, p. 1).

A História da pedagogia cubana, por mais breve e concisa, não pode ser escrita sem referências ao papel desempenhado por José Martí, o “apóstolo nacional” de Cuba. Com a prisão de seu mestre Rafael Mendive, cristalizou-se em Martí a atitude de rebeldia contra a dominação espanhola. Em 1869, Martí foi condenado a seis anos de trabalhos forçados, mas passou somente seis meses na prisão, pois conseguiu permutar a pena pela deportação para a Espanha. Dedicou-se ao estudo do Direito na Universidade de Zaragoza. Entre 1881 e 1895, viveu em Nova Iorque, porém foi no México, na Guatemala e na Venezuela que alcançou o mais alto grau de identificação com a autoctonia da América, até o momento desconhecido a um filho de espanhol. Em 1882, trabalhou para o jornal *La Nación* da Argentina. No comando de um contingente de cubanos, após um breve encontro com tropas espanholas no vilarejo de Dois Rios, Martí, aos 42 anos, foi atingido, morto e seu corpo mutilado.

O ideário martiano impregnado de humanismo foi consolidado em 1889, quando da publicação de *La Edad de Oro*, revista voltada às crianças do continente latino-americano. Nessa obra, escrita e editada por Martí, surge a proposta de criar nos meninos de *Nuestra América* – ameaçados pela perda de sua identidade cultural – uma consciência anticolonialista. O jornalismo, conjugado à atividade política, ocupou grande parte de suas atividades. Como professor, ganhou a vida nas fases mais difíceis, porém sua profissão foi a de advogado.

Em suas bases, a herança do “apóstolo” desmonta o mito histórico do eurocentrismo e todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologético segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História. A trajetória de sua vida revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando-lhe conhecimentos avançados para seu tempo e a busca de uma legítima cultura ajustada à realidade latino-americana, não mais a uma educação com teorias importadas da América Anglo-Saxônica, ainda que alimentasse a abertura de Cuba ao mundo. Na concepção martiana, era um fato grave a educação seguir os padrões dos sistemas forâneos, desvinculados da realidade em que se aplicavam. No pensamento de Martí, “[...] a inteligência americana estava no penacho indígena, e quando se paralisou o índio, se paralisou a América” (Acosta, 2015, p. 26).

Martí possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – no qual a educação é concebida de forma multifacetada, ultrapassando as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de ideias de outras latitudes. Como estudioso não apenas dos problemas da instrução em Cuba, mas de todos os países do continente americano, Martí elaborou um pensamento pedagógico, com a urgência da sonhada República. Convencido de que “*Patria es humanidad*”, a síntese de tal ideário constitui, até hoje, um paradigma.

1. Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e

dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. “*Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres*” (MARTÍ, 2011, t.12, p. 375).

2. Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a Educação para o trabalho constituíam princípios básicos. “*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol*” (MARTÍ, 2011, t.8, p. 287).

3. Educação para a vida: o fim primordial da Educação consistia em educar o homem para seu momento e circunstância históricos. “*La educación ha de ir a dónde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo*” (Martí, 2011, t.22, p. 308).

A vigência do pensamento de Martí e a inserção de sua obra na História de nosso continente radica no sabor de testemunho e na capacidade de indignação diante das injustiças. Sob inspiração do ideário martiano, em 1896, com a publicação de *El cubano libre*, editou-se a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa do povo na vida político-social do país, em meio ao iminente colapso do colonialismo, onde todas as classes sociais, de forma ativa ou passiva, se envolveram.

No final do século XIX, o exército *mambí* – as tropas compostas por escravos negros, mestiços livres e proprietários rurais – foi dissolvido e o povo acabou arrastado à miséria, pois a luta contra a dominação não culminou com a vitória. A burguesia açucareira cubana, ainda que colaborasse economicamente com a insurreição, estreitava seus contatos com os Estados Unidos e o instava a intervir nos conflitos. Entretanto, havia chegado a hora de “[...] encarnar a ação e a História do *ethos* patriótico, iluminado pela poesia e pelo pensamento cubano” (Vitier, 2011, p. 42).

OS HERDEIROS DO LEGADO MARTIANO

Muitos pilares dos alicerces da *cubanía* foram montados no encontro de Cuba com os vizinhos ao Norte, de forma acentuada a partir do século XIX. A ocupação de Cuba estendeu-se até 1902, consolidando a reorganização de um sistema político, em função dos interesses neocoloniais. Nesse bojo, a influência estrangeira significou a interrupção, entre outras questões, do legado pedagógico dos pensadores cubanos desenvolvido nos séculos anteriores. Juntamente com a Emenda Platt, que oficializou, em 1901, o direito a intervenções militares e autorizava os Estados Unidos a arrendar as terras para as suas bases navais, começou a produzir-se a recuperação do ideário de Martí, mantido na palavra dos professores, os herdeiros do frustrado sonho independentista, que inscreveram na memória das crianças os versos martianos. Junto a eles, levantou-se a figura do herói, e com essa recordação começou a alimentar-se a utopia. Em sua essência, a herança de Martí desmonta o mito histórico

do eurocentrismo e de todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologetico segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História.

Segundo Pérez Jr. (2016), Cuba ocupa um lugar especial na História do imperialismo, porque foi uma espécie de laboratório para o desenvolvimento de seus métodos na criação global. As consequências da intervenção dos Estados Unidos em Cuba constituíram um largo processo e tiveram um impacto decisivo na forma pela qual os estadunidenses projetam seu poder para fora de suas fronteiras. Essa ação foi celebrada como resultado das qualidades que os estadunidenses mais admiravam em si: o apoio à liberdade, como uma questão imanente, ou seja, deles próprios, e a convicção de que seus propósitos morais eram a razão suficiente para impulsionar o uso da força em outros países. Quando se somam os meios utilizados pelos vizinhos do Norte na Ilha, observamos um microcosmo da experiência imperial no mundo: intervenção armada e ocupação militar; elaboração de uma Constituição; saturação cultural; instalação de regimes títeres; organização de exércitos, que atuem em seu nome; estabelecimento de base permanente; assistência econômica ou a sua negação, segundo requeiram as circunstâncias.

O século XX iniciou-se em Cuba com um conjunto de imposições decorrentes da primeira intervenção militar dos Estados Unidos no país. O triunfo da Revolução Socialista, em 1917, repercutiu em toda a América Latina, e entre as consignas dos trabalhadores surgiram novas vinculações das teorias revolucionárias às lutas no continente. Entre as décadas dos anos 1920 e 1940, na república *mediatizada* cubana constitui-se uma luta ideológica e política entre duas tendências pedagógicas contrapostas: de um lado, a democrática, que representava as aspirações do povo, e, do outro, a intenção das classes dominantes.

No início da década de 1930, ocorreu um acelerado envolvimento na Economia cubana de grupos financeiros estadunidenses. Em 1940, a Ilha era considerada um importante centro da delinquência internacional. A situação econômica era típica de um país agrário atrasado, onde coexistiam relações pré-capitalistas e relações capitalistas, baseadas na penetração do capital estrangeiro monocultor, exportador de açúcar e atado às necessidades econômicas dos vizinhos ao norte. Todavia, os professores cubanos forjaram nas novas gerações os ideais de soberania e o rechaço à opressão, concomitantes às péssimas condições de trabalho docente. A política da oligarquia *criolla*, a partir da crise globalizada do modelo neocolonial, passou a restringir a produção agrícola e industrial à esfera açucareira, mediante a cartelização.

A EDUCAÇÃO COMO PEDRA ANGULAR

No centenário natalício de Martí, um quadro retratava a desatenção aos serviços educacionais. Segundo dados do Ministério da Educação (Cuba, 1999):

1. Apenas 56,4% das crianças frequentavam a escola primária e 28% dos

jovens continuavam os estudos de ensino médio.

2. A Educação Especial era virtualmente inexistente.

3. Para a formação de professores, com matrículas limitadas, a Ilha dispunha de seis escolas normais oficiais e três faculdades de Educação.

4. Havia mais de um milhão de analfabetos.

O assalto ao Quartel Moncada, em Santiago, na madrugada de 26 de julho de 1953, inaugurou um novo período em Cuba, e o triunfo das forças populares despertou a simpatia dos movimentos progressistas no mundo. A lei que estabeleceu a primeira Reforma Integral do Ensino, promulgada ainda em 1959, adotou o pleno desenvolvimento humano como objetivo fundamental da educação. Os muros dos centros de tortura foram derrubados e, em apenas 19 dias, operários, estudantes e contingentes de toda a população converteram o sombrio moncada na *Ciudad Escolar 26 de Julio*, revestindo de transcendência moral a conversão de 69 quartéis em escolas para 40 mil alunos.

Em uma sociedade neocolonial, não havia como transpor a revolução para dentro do capitalismo. O novo homem, pela reapropriação da natureza humana, era o centro da sociedade, que pensava em converter-se numa grande escola. A ruptura do Estado burguês transformou a saúde, a educação e a cultura em direitos para todos os cubanos. As campanhas de alfabetização começaram na etapa de *Sierra Maestra*, quando os guerrilheiros deveriam ser, além de combatentes, os responsáveis por levar o conhecimento a lugares intrincados, produzindo um fluxo entre as necessidades dos camponeses e as preocupações em âmbito nacional. O povo percebeu, desde o início, que os revolucionários não apenas falavam que a educação seria priorizada, mas colocavam as suas ideias em prática. O sistema educativo, como pedra angular da revolução cubana, trouxe à população de Cuba um diferencial, que a caracteriza por sentimentos de autoconfiança (Buenavilla Recio, 2014).

Na primeira etapa da revolução, os grandes movimentos alfabetizadores constituíram uma fonte por excelência do envolvimento popular com as medidas que iriam atingir o país. No decorrer de 1959, foram implementados os conceitos de formação emergente e do professor como soldado da independência política. Uma das metas mais ambiciosas do governo revolucionário foi a erradicação do analfabetismo em 1961, o “Ano da Educação”. A Campanha de Alfabetização teve seus antecedentes na época do colonialismo espanhol, quando o exército dos *mambises* vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura à formação dos valores patrióticos. A relação, que estabeleceu Martí entre cultura e emancipação – o ser culto para ser livre –, complementada com os pressupostos do movimento 26 de julho, serviu de base para a concepção do novo Sistema Nacional de Ensino.

A campanha desencadeou-se com o chamamento de voluntários. Dela participaram 100 mil estudantes, 13 mil operários, 120 mil alfabetizadores populares e 34 mil professores, o que possibilitou a criação de centenas de documentários e

análises de estudiosos interessados em compreender as razões do sucesso. Na cartilha *Alfabetecemos*, o governo conclamava os voluntários a defender a soberania “dentro dos princípios de uma unidade incorruptível” (Comisión Nacional de Alfabetización, 1961, p. 5).

Quando se alfabetiza um adulto, “[...] a Pátria tem motivos para sentir-se orgulhosa de seus filhos”, segundo o prefácio de *Cartilla Cubana* (1959, p. 1). Esta experiência configurou um forte vínculo da educação à vida política, pois os alfabetizadores compartilharam tarefas comuns, como arar, transformaram-se em guias familiares e compreenderam os graves problemas que afetavam o país, dando um passo à frente para enfrentar a vida e também a morte. Fato marcante foi o assassinato dos alfabetizadores Conrado Benítez e Manoel Ascunse por grupos de contrarrevolucionários nas Serras de Escambray.

Em 22 de dezembro de 1961, Cuba foi declarada “Território Livre do Analabetismo”, data em que se comemora o dia nacional dos professores. A formação de docentes transitou por várias etapas a partir de 1964, quando foram fundados os Institutos Superiores Pedagógicos, com o objetivo de dar resposta à necessidade crescente de educadores.

A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO

Em janeiro de 1961, Washington, unilateralmente, ao romper as relações diplomáticas com Cuba, proibiu seus cidadãos de visitarem a Ilha. Como resposta, em abril do mesmo ano, o governo cubano proclamou o caráter socialista da revolução. Nesse contexto de enfrentamentos, as ações que passaram a ser exercidas contra Cuba não se enquadram na definição de “embargo”, ao contrário, transcendem e tipificam um bloqueio, uma guerra de baixa intensidade, sem bombas e estado de sítio, morte lenta por asfixia, afetando a saúde, a educação, o transporte, as comunicações, a ciência, a produção e, certamente, tudo isso incide de forma desfavorável na qualidade de vida do povo.

Com a solidificação das relações entre Cuba e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a principal opção na resistência ao bloqueio imposto pelos Estados Unidos, incluíram-se nas diretrizes pedagógicas cubanas os aportes da Pedagogia Socialista. Nessa época, surgiram os “destacamentos pedagógicos”, formados por alunos das universidades, que lecionavam para os níveis fundamental e médio. Com a explosão do número de matrículas, o governo teve que recorrer aos cursos intensivos e à incorporação imediata dos docentes à prática escolar e à formação de professores emergentes.

A Segunda Revolução Educacional veio como resultado dos programas de massificação do acesso às escolas de todos os graus, quando se incrementaram os cursos de licenciatura nas diversas áreas. Os problemas típicos de uma Rede em expansão revelaram-se no processo, o que induziu a procura de novas bases para o

Sistema Nacional de Ensino. As decisões, com tendência à centralização, conformaram uma estrutura encarregada de transmitir no sentido vertical – até as bases – as diretrizes elaboradas por níveis superiores.

Nesse período, as metas relacionavam-se à cobertura dos serviços educacionais, com o predomínio das investigações de caráter positivista, o que provocou uma sobrecarga de informações numéricas e de critérios tecnocráticos. Em 1975, tratou de implementar medidas de transição da educação tradicional a outra de cunho avançado. Milhões de operários, camponeses e donas de casa puderam ascender ao nono ano de escolarização.

A formação de professores fortaleceu a base político-ideológica e a integração de quadros ao movimento internacionalista, que se multiplicou no chamado Terceiro Mundo. Em 1976, as instituições científicas produziam de forma colaborativa e as universidades buscavam aplicar o elevado o potencial científico em distintas áreas. O trabalho das entidades de massa – Federação das Mulheres Cubanas, União dos Pioneiros e União dos Jovens Comunistas – consolidou o apoio ideológico necessário à unidade revolucionária.

Embora essas estruturas experimentassem lacunas, uma geração habilitada por diferentes vivências entrava em cena. A primeira revolução educacional alfabetizou e emancipou culturalmente, a segunda universalizou e implantou novas relações entre o estudo e o trabalho, mas no pequeno país, com limitadas fontes de matérias-primas e de energia, submetida às regras do bloqueio, a evolução da Economia foi escassa frente à capacidade da população jovem. Em meados de 1980, já eram visíveis os limites para engendrar os avanços, em um quadro mundial marcado pela centralização capitalista avançada. Em que pese o cenário adverso, o nível da educação cubana em três décadas atingiu conquistas inéditas na América Latina.

O PROGRAMA *BATALLA DE IDEAS*

Sob o impulso desencadeado no âmbito de reuniões internacionais, como a Conferência realizada em Jomtien, em 1990, abriram-se espaços às renovações em Cuba. Os eixos dinamizadores das políticas educativas eram a descentralização dos sistemas, a transformação dos estilos de gestão, o fortalecimento da autonomia, a introdução das novas tecnologias de comunicação e o aperfeiçoamento da profissionalização docente. Entretanto, carregado por dificuldades em todas as esferas, não somente econômicas, o advento do chamado Período Especial dificultou a concretização de inúmeros planos. Esta foi uma etapa de dificuldades iniciada pelo desmoronamento do antigo campo socialista, países com os quais Cuba mantinha relações mercantis, que alcançavam um percentual significativo de aproximadamente 85%, tanto na importação como na exportação. Juntamente com esses fatos, ocorreu o acirramento do bloqueio a Cuba.

Com o agravamento das condições econômicas, muitos professores migraram

a setores mais bem remunerados, ligados ao turismo. Apesar dos inúmeros entraves, oriundos do bloqueio, foram salvaguardadas importantes conquistas: nenhuma escola foi fechada e nenhum hospital foi encerrado. Em 1996, como resultado das contradições surgidas no projeto educacional, a atividade científica na Ilha apresentava deficiências relacionadas à falta de gestão integrada. As instituições elaboravam planos independentes, ocasionando a dispersão do potencial científico no país. Em muitos casos, não se investigava o prioritário, predominando o enfoque unidisciplinar. De acordo com Castellanos Simons (2001), os aspectos negativos vigentes eram:

1. A consciência igualitarista, originada ao longo do processo revolucionário, havia fomentado a ideia de bem-estar material, desconectada das possibilidades reais do país e da contribuição laboral de cada cidadão, o que resultou no debilitamento do trabalho como dever social concreto.
2. A fragmentação das instituições socializadoras, em especial a escola e a família, que não atuavam de forma coordenada, fortalecendo as influências negativas de grupos coetâneos e os comportamentos indesejados, tais como as atitudes consumistas.
3. A tecnocratização, ou seja, a educação dirigida às informações de caráter prático, em detrimento da formação humanista, o que enfraqueceu a flexibilização para os ajustes à realidade em constantes mutações.
4. O excesso de tutela na educação, de forma a reduzir a participação ativa dos jovens nas tarefas sociais e a capacitação na área profissional.

A partir de 1996, o Ministério de Educação (MINED), junto com o programa de Informatização, criou centros de softwares educativos em todas as províncias da Ilha e bancos de programas na área de computação. Os estudos elaborados pelos ministérios reconheceram que os impactos das transformações sociais suscitavam a reavaliação do papel da escola e a implementação de programas inseridos em uma revolução técnico-científica, assim como em ações para minimizar o impacto nocivo da globalização neoliberal. Isso se concretizaria no desenvolvimento de um cidadão consciente dos problemas que afetavam a própria sobrevivência humana e na defesa do pensamento marxista-leninista.

Em dezembro de 1999, o Programa *Batalla de Ideas* incluiu estratégias para minimizar as desigualdades geradas em consequência do período de crise. O que se buscava era uma sociedade sem desempregados e sem presos, garantindo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades. No mês de agosto de 2002, a Escola Formadora de Professores Salvador Allende recebeu 4.500 alunos, oriundos de todas as províncias. Buscava-se a concepção de um docente, em caráter emergencial, envolvido com o domínio de meios didáticos avançados e de práticas diferenciadas para cada classe e para cada aluno, consolidando o papel de um novo educador.

Após a realização de estudos conjuntos em todas as províncias, tomou-se a decisão de proceder à formação maciça, trabalhando com jovens egressos do ensino médio, que em um ano receberiam a preparação para incorporar-se de maneira direta às práticas escolares, responsáveis por grupos de quinze alunos e, com mais quatro anos de formação, obteriam o título de Licenciados em Educação. A transformação do professor emergente em licenciado estava amparada na figura do tutor, crítico construtivo, responsável pela orientação do estudante na dimensão teórico-prática dos componentes da formação docente.

A etapa de reanimação da Economia permitiu ao Estado priorizar a cultura integral a toda a população. Para a universalização da Educação Superior, inserida no *Batalla de Ideas*, hospitais, escolas e fábricas em diversos bairros foram convertidos em sedes universitárias, concebidas como microuniversidades. O conceito de universalização não foi concebido exclusivamente para formação de professores, uma vez que nas sedes colocava-se o universitário de todas as carreiras em contato com a realidade de sua profissionalização. Sob uma concepção integral, 22 das 3.150 sedes foram instaladas em prisões convertidas em escolas.

Na última década, o Ministério da Educação empreendeu um profundo plano de transformações na terceira revolução no ensino. Com esse intuito, foram priorizados o trabalho político-ideológico e a educação em valores, em todo o Sistema Nacional de Ensino, sustentados em maior conhecimento da História cubana e universal. O novo modelo incluía 21 carreiras docentes, para todos os níveis, sendo dois ou três anos de caráter presencial nas Universidades de Ciências Pedagógicas, em uma etapa de formação intensiva, propiciando a elevação da cultura geral do futuro profissional e a preparação para o trabalho nas escolas. Concluída essa fase inicial, o estudante se incorporaria a um centro escolar, próximo ao seu domicílio, para a sua formação profissional, sob a atenção direta de um tutor, com frequência às universidades pedagógicas, uma ou duas vezes por semana.

AS NOVAS DIRETRIZES SOCIAIS E ECONÔMICAS

Na concepção inicial da revolução cubana, pensava-se em incluir a pequena propriedade privada na estrutura econômica do país. Contudo, com a influência dos países do Leste Europeu, as interpretações que se fizeram do marxismo, os feitos do “socialismo real” e a posição contrarrevolucionária de alguns setores oriundos das classes abastadas, levou-se a cabo, no final da década de 60 do século passado, restrições à pequena propriedade. Em 1975, com a introdução do Sistema de Direção e Planificação da Economia, surgiu a autorização do trabalho por conta própria, legislado pelo Decreto-Lei nº 14 de 1978, para serviços como: cabeleireiros, costureiros, jardineiros, taxistas, fotógrafos, eletricitas, carpinteiros e mecânicos, assim como para profissionais graduados dentistas, médicos, arquitetos e engenheiros antes de 1964. Posteriormente, no ano de 1986, o modelo econômico cubano passou a expres-

sar ineficiências, que levaram ao período de *Rectificación de errores y tendencias negativas*. Como parte dessas medidas, o trabalho por conta própria se restringiria de forma considerável.

A partir de 2011, como parte do processo de atualização socioeconômica na Ilha, vêm aparecendo – de forma paulatina – disposições oficiais e jurídicas, a fim de ampliar o “trabalho por conta própria”, como é conhecido em Cuba o setor privado da Economia. Foram postas em andamento diversas práticas não subordinadas à administração do Estado, denominadas de *cuentalpropismo*. Medidas reconhecidamente válidas por todas as organizações de massa e necessárias ao desenvolvimento sustentável, essa gestão introduziu em Cuba mais de 200 ofícios, exercidos de forma individual ou em cooperativas. Não obstante, a maioria da juventude se encontra vinculada ao setor estatal. Isso está relacionado ao fato de que o Estado cubano continua priorizando a inclusão de jovens em seus órgãos e entidades (Cuba, 2017).

Em meio às tentativas de evitar que a corrupção comprometa o sistema produtivo em expansão, as reformas educativas em Cuba tendem a caminhar em conjunto com os planos atuais, que não são exclusivamente econômicos, mas envolvem as esferas políticas e ideológicas. Quando se pensa nos valores fundantes da nacionalidade cubana, surge uma tendência que constantemente obriga as instituições a colocarem de lado alguns esquemas e reorganizar prioridades.

Diversos relatórios internacionais, inclusive o *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura*, atestam a educação de qualidade, inclusiva e permanente para todos em Cuba (UNESCO, 2016). Nenhum país possibilita uma escola verdadeiramente popular sem a opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a sua oferta pública. A ambiguidade presente na maioria das reformas em curso no mundo pode ser sintetizada pela tensão entre o barato e o melhor, na qual a lógica do mercado, em muitos casos, é a única levada em consideração. Todavia, as soluções fáceis no momento de desenhar as mudanças não se enquadram no sistema educativo cubano.

À guisa de conclusão: as luzes e as sombras

De um lugar onde se escuta o canto das sereias, que nos convoca a sermos o que não somos, nós, os cubanos, persistimos em nossa identidade, que nos faz incólumes a todas as influências. Quanto mais se acerca de uma influência devastadora, mais regamente o cubano resiste em deixar-se dominar por ela (Rodríguez Rivera, 2005, p. 74).

Analisando, em dimensão abrangente, pode-se dizer que trajetória de uma cultura de resistência, consolidada nos combates da segunda metade do século XIX, nas quais pereceram cerca de 400 mil cubanos – um terço da população da Ilha –, ainda apresenta nítidos reflexos no cotidiano escolar. A Campanha de Alfabetização, na década de 1960, significou, mais do que uma estratégia educacional, uma experiência

profunda para transformar o triunfo do movimento 26 de julho em vitória política, consolidadora do projeto societário, no qual a elevação cultural caminhou junto às lutas contra a dominação estrangeira.

Pode-se dizer que o objetivo maior da grande campanha nacional foi conseguido: tirar a população da inércia e mobilizá-la coletivamente, transformando antigos traços culturais de acomodamento em relação à ação paternalista das autoridades. Entretanto, muitos dos problemas atuais não ocorreram somente pela oposição ao trabalho, porque, como valor, ele é aceito pela sociedade cubana, mas a questão se encontra na assimilação concreta da ideia, que nem todos possuem, muito menos quando as convicções necessitam ser transformadas em conduta efetiva. Esse fenômeno alcançou em particular a geração jovem, sem memória existencial do passado. A passividade imposta aos jovens em seu processo de socialização e a influência de padrões externos, sobretudo da comunidade cubana residente nos Estados Unidos, conformaram um modelo de bem-estar embasado no consumo e com tendências à mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor, problemas que dificultam a consolidação do ensino na esfera dos valores, especialmente na faixa etária mais vulnerável, que é a adolescência.

Pintada de luzes e de sombras, como é natural, adoção do trabalho por conta própria vem comprovando ser um recurso válido e irreversível, por constituir um campo emergente na Economia em Cuba. Resta saber se o desequilíbrio de salários entre os setores estatal e não estatal irá comprometer ou provocar uma evasão de quadros necessários ao bom desempenho das escolas. Contudo, a História aponta que a educação vem traçando pautas ao longo das últimas décadas na Ilha, para consolidar um corpo de resistência em defesa dos princípios do socialismo.

A educação cubana tem-se encarregado de reforçar o significado do genuíno, em contraposição ao colonialismo e ao neocolonialismo. Cada acontecimento traz à luz uma reação contra a pretensa universalidade que vem de fora, de um mundo antes jugulado por Portugal-Espanha, depois pelos Estados Unidos, ou, mais recentemente, pelas regras da globalização, reiterando a defesa das raízes autóctones em Cuba. Assim, é possível argumentar que os primeiros lampejos da *cubanía* estão calcados em uma cultura de resistência, base de um processo de elaboração ideológica transmitido como herança aos sujeitos sociais, que assumiram formas de rejeição ao que é imposto na forma de castigo e espoliação.

Sem pretender qualquer exaustividade em questões tão enredadas, a educação cubana descortina o que as receitas neoliberais pretenderam esconder. A intencionalidade declarada nas práticas e nos discursos é o alto nível de ideologização do ensino, negando o aspecto usual à maioria dos sistemas educativos em outros países, marcados pela descaracterização do cunho ideológico, sob uma suposta dimensão técnica que, no senso comum, tende a ser apreendida como neutra. A esta altura do processo revolucionário, sob a vigência do bloqueio, há evidências de que se criou um caldo de práticas e condutas, ao longo de sessenta anos, capaz de trabalhar os

problemas aqui apontados com a urgência requerida pela complexidade do processo histórico cubano. Por mais que as instituições escolares tenham sido afetadas em sua estrutura, elas ainda se apresentam como o principal alicerce do processo revolucionário em Cuba, que tem na Educação a grande igualadora social no país.

Gabriel García Márquez, em inúmeras conversas e em entrevistas informais na Casa das Américas, localizada em Havana, afirmou que escrever sobre os fatos em Cuba é uma tarefa impossível, porque seria preciso escrever de novo todos os dias, não se poderia terminar nunca, como nos contos das mil e uma noites.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Leonardo. **José Martí: el indio de nuestra América**. Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.

BUENAVILLA RECIO, Rolando. **Historia de la pedagogía en Cuba**. Habana: Pueblo y Educación, 2014.

CARTILLA CUBANA. **Leer, vivir y servir: Campaña Nacional de Alfabetizadores**, Concilio Cubano de Iglesias Evangélicas. Habana: Salud, 1959.

CASTELLANOS SIMONS, Doris *et al.* **Aprender en la escuela**. Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2001.

COMISIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN. Ministerio de Educación. **Manual para el alfabetizador**. Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

CUBA (República de). Conferencia Inaugural: La Educación en Cuba. *In: PEDAGOGÍA 99: Encuentro por la unidad de los educadores*. Habana, 1999.

CUBA (República de). Conferencia Inaugural: La Educación en Cuba. *In: PEDAGOGÍA 2017. Encuentro por la unidad de los educadores*. Habana, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

FRAGINALS, Manuel. **Cuba/Espanha – Espanha/Cuba: uma História comum**. Bauru: Edusc, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GONZÁLEZ SOCA, Ana María; REINOSO CÁPIRO, Carmen. **Nociones de sociología, psicología y pedagogía**. Habana: Pueblo y Educación, 2002.

MARTÍ, José. **Obras completas**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

MARTÍ, José. **Obras completas. Edición crítica**. Habana: Centro de Estu-

dios Martianos, 2011.

PÉREZ JR., Louis A. **Ser cubano:** identidad, nacionalidad y cultura. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2016.

RODRÍGUEZ RIVERA, Guillermo. **Por el camino del mar.** Habana: Boloña, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **Huracán sobre el azúcar.** La Habana: Ediciones R, 1960.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura. **Educación para todos (EPT), el imperativo de la calidad:** informe de seguimiento en el mundo. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 2016.

VITIER, Cintio. **Ese sol del mundo moral.** Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.

A REDE PÚBLICA DE LABORATÓRIOS DE FABRICAÇÃO DIGITAL DA CIDADE DE SÃO PAULO: AS CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS DOS ESPAÇOS *MAKER*

Renato Frosch

Este capítulo apresenta as análises das contribuições sociais da Rede de Laboratórios Fab Lab Livre SP, sob a perspectiva do conhecimento como um Comum.

O Fab Lab Livre SP é uma política pública implementada em São Paulo/SP, em 2015/2016, e que se mantém ativa até os dias atuais, por meio dos equipamentos chamados de laboratórios de fabricação digital.

Os conceitos definidos e debatidos como pressupostos da pesquisa são a cultura *maker*, os princípios do Comum na relação com o conhecimento, o acesso à informação aberta, o neoliberalismo e as contracondutas.

O objetivo foi analisar criticamente os espaços *maker* considerando o seu aspecto político, que é tensionado pelo acirramento das contradições trazidas pelo neoliberalismo, que restringe os espaços públicos.

O estudo, de caráter qualitativo, teve como base a análise das informações da própria política pública e, sobretudo, dos sujeitos que têm relação com a Rede em alguma medida, caracterizando-os como usuários ou representantes de coletivos, técnicos dos laboratórios e gestores da política pública, incluindo o secretário de serviços da capital paulista, na época da implantação da Rede. Esses sujeitos foram entrevistados durante o período compreendido entre os anos de 2018 e 2020.

A dinâmica de cooperação entre indivíduos e o modo próprio de gestão do conhecimento nos espaços *maker* apontam a hipótese de que tal forma de produção do conhecimento induz à necessidade de buscar alternativas de oferta de espaços abertos, públicos e democráticos, por meio de processos vinculados, no caso, ao uso *opensource* de recursos tecnológicos.

Na perspectiva do conhecimento como um Comum, as análises apontam para possibilidades que vão além dos preceitos da política pública, indicando uma via de aplicação da cultura *maker* na geração de conhecimentos e de formação de quadros vinculados à relação dos sujeitos com a sociedade.

A produção deste trabalho tem motivações de diversas ordens, fundamentalmente, a partir dos sinais da crise neoliberal, dualismos e a crise do sistema político. A abordagem da pesquisa propõe uma discussão entre formação, educação e políticas públicas, no contexto das possibilidades de transformação desta mesma sociedade neoliberal. A motivação intrínseca do movimento *maker* aponta caminhos

possíveis (e formativos) da democratização de velhos e novos conhecimentos em Ciência Aberta na defesa de causas políticas e sociais.

A pesquisa se passa com sujeitos que frequentam ou possuem algum tipo de relação com os espaços da maior rede pública de laboratórios de fabricação digital do mundo, a Rede Fab Lab Livre SP.

Os laboratórios *maker* são espaços com maquinários de fabricação digital (impressoras 3d, cortadoras a laser e outros equipamentos) e disponibilização de oficinas e programações de incentivo a projetos voltados à educação e prototipagem.

Uma das motivações para a escolha e aprofundamento das reflexões relacionadas ao tema deste artigo é a busca, mesmo que de maneira preambular, de uma atividade de resistência baseada em contracondutas à lógica neoliberal. Parafraseando Dardot e Laval (2016), uma tarefa de perscrutar fragmentos para uma possível outra governamentalidade, sob uma perspectiva foucaultiana.

Segundo Campos e Dias (2018), a experiência desses laboratórios, enquanto equipamentos públicos, tem se mostrado mais coerente e efetiva em relação à problematização abordada. É interessante notar como a democratização do acesso às tecnologias avançadas presentes nesses laboratórios passou a ser encarada como um direito social adquirido.

Hipoteticamente, os laboratórios municipais têm, ademais, potencial para se converterem em polos articuladores locais da administração pública, uma vez que podem agrupar diferentes esferas de governo no atendimento à cidadania, estabelecendo novas centralidades em muitas áreas da cidade, incluindo as zonas periféricas e, assim, fortalecendo mutuamente ações em diferentes campos, tais como educação, emprego, habitação, cultura, ciência e tecnologia. Dentro da diversidade de possibilidades que a Rede Fab Lab Livre SP oferece, o desafio tem sido equacioná-las frente às dinâmicas hegemônicas.

CONTEXTOS DA PESQUISA NOS FAB LABS

A pesquisa foi qualitativa, com elementos quantitativos, especificamente, na abordagem de resultados e indicadores numéricos da política pública pesquisada. Segundo Minayo (1992), pelo aspecto qualitativo, entende-se o trabalho de campo a partir da aproximação e observação dos indivíduos, somadas as relações em suas comunidades e lócus de pesquisa, que propicia não apenas a proximidade com aquilo que se deseja estudar e conhecer, mas, sobretudo, a possibilidade de criação de novo conhecimento.

Ainda a autora concebe o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Minayo (1992) completa que, além deste recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo em uma

dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada História a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para compreendê-la na relação com tema da pesquisa. A partir da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

O levantamento qualitativo da pesquisa ocorreu a partir da fundamentação e reconhecimento das pessoas e espaços, seguido da realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que participam dos Fab Labs e com um sujeito que participou diretamente da criação da Rede da Prefeitura de São Paulo. A partir das visitas do autor aos doze laboratórios, foram identificadas pessoas com expectativas e tipos de vínculos diferentes em relação aos Fab Labs. Foram entrevistados sujeitos com vínculos profissionais com a política pública, com o laboratório e com o instituto responsável pelas operações, como os líderes dos laboratórios, técnicos e estagiários dos espaços. Sob outra ótica, foram também entrevistados sujeitos que não possuem vínculos profissionais com o laboratório, os diversos cidadãos usuários dos espaços públicos.

Nesse contexto, os objetivos gerais da pesquisa foram: analisar as contribuições sociais dos espaços *maker* da Rede Fab Lab Livre SP do município de São Paulo (2015- 2020); discutir a perspectiva do conhecimento como um Comum, se ocorre (ou não) na Rede Fab Lab Livre SP, cuja proposta consideramos como ruptura à lógica neoliberal, identificada a partir dos aspectos referenciados à governamentalidade, às contracondutas e ao Comum.

O COMUM, O CONHECIMENTO E OS ESPAÇOS *MAKERS*

As análises mais recentes de Dardot e Laval propostas nas obras *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016) e *Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI* (2017) dão importantes subsídios conceituais a este trabalho, sobretudo relacionados à formação, investigada a partir da percepção e utilização do conhecimento, na política pública do Fab Lab Livre de São Paulo, prioritariamente com as interfaces do Comum como princípio de atividade política.

A nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016), obra produzida pelos autores franceses, teve sua primeira edição em janeiro de 2009. Na época, desejavam anunciar rapidamente as ilusões que haviam surgido naquele período com o pedido de falência do banco Lehman Brothers Holding, em setembro de 2008. Pela visão dos autores, a crise financeira ocorrida no período poderia soar, supostamente, como o final do neoliberalismo, ou até mesmo do capitalismo, dando espaço, talvez, para o “retorno do Estado”. Dardot e Laval (2016) indicam que a obra traz uma descrição distinta do neoliberalismo comparada àquelas até então apresentadas, afirmando assim que a crise de 2008 não representava o indício do fim do neoliberalismo, mas

sim uma nova etapa dele.

Diante dessa crítica aos conceitos das abordagens anteriores, os autores apresentam que a obra não possui caráter apenas acadêmico, no sentido tradicional do termo, mas possui uma abordagem política, tendo em vista a contribuição a possíveis alternativas para a crise daquele momento. O ponto fundamental de defesa e contextualização dos autores para essas saídas baseia-se no trabalho de Michel Foucault, especialmente apresentadas em *A hermenêutica do sujeito* e *Segurança, território, população*.

Um dos conceitos estruturantes debatidos a partir da ideia de Michel Foucault é a questão de se pensar o neoliberalismo como uma racionalidade, não como uma ideologia ou política econômica. Esta racionalidade política é nomeada por Foucault (2008) de governamentalidade, ou seja, aquilo que se relaciona a uma lógica regulamentar que tende a estruturar as relações de poder dos governantes, tanto quanto a conduta dos governados. “O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (Foucault, 2008, p. 219).

Trazendo para tempos contemporâneos e aproximando esta lógica da contraconduta, Dardot e Laval (2016) apontam para o Comum, e nesse ponto uma definição relevante e estruturante para a pesquisa, em que o princípio do Comum é pensado como uma nova razão política.

O Comum é “um objeto da atividade política” compartilhado por demandas e princípios de autogoverno de coletividades – uma coatividade elaborada sobre uma lógica social que “[...] designa uma tarefa histórica de reinstituição democrática da sociedade” (Dardot; Laval, 2016, p. 314). Não se trata de uma gestão, uma vez que o autogoverno do Comum não se limita ao governo de bens comuns, mas de um autogoverno no sentido da proposta de um espectro de autonomias da organização social dos indivíduos, instituições e regras.

Alves (2014), apoiado no pensamento de Odair Furtado, também expõe uma contribuição importante para as análises da Rede Fab Lab Livre SP, do ponto de vista das contradições entre o público e o privado na política referenciada. Essa realidade de construção do sujeito configura-se como expressão do campo dos valores que a interpretam e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas, numa relação que se estabelece e se transforma continuamente entre ambos de forma dialética: indivíduo e mundo social não são estruturas separadas, mas sim polos extremos de um mesmo elo de continuidade, razão por que a realidade será sempre subjetiva e apropriada.

Abordar as contribuições sociais nos espaços *maker* pode agregar novos elementos na discussão sobre o capitalismo imaterial. Alves (2014) infere que a ideia de que alguém primeiro se forma em um ambiente educativo e depois se qualifica por meio do trabalho numa empresa perdeu quase todo o sentido. A cultura *maker* apresenta características muito próprias de colaboração, seja em seus grupos específicos

ou com repercussão na sociedade, manifestada em ações do tipo “faça você mesmo” amparadas (prioritariamente) de recursos tecnológicos abertos. Tem como uma de suas principais inquietações a criação e socialização dos saberes produzidos pelos seus grupos por meio de ferramentas de compartilhamento digital e, dessa forma, o movimento prioriza o uso de recursos tecnológicos como o software e o hardware livre e distancia-se como afirmação política dos recursos proprietários.

Na pesquisa realizada nos Fab Labs Livres-SP foram observados, por um lado, o ineditismo e a referência nacional que a Rede de laboratórios adquiriu ao longo de implantação, com potencial para se converterem em polos articuladores locais, sobretudo sob olhar para o conhecimento da perspectiva do Comum, e, por outro lado, poucos usuários reconhecem os laboratórios como um provável local de reflexão ética e política, e assim mostrou-se no período analisado um local de incipientes contracondutas *maker* possíveis.

A POLÍTICA PÚBLICA FAB LAB LIVRE SP

A inauguração da Rede Fab Lab Livre SP, a partir da abertura dos primeiros quatro espaços, em 2015, é considerada um marco do movimento *maker* no Brasil. Em seguida, ao longo do ano de 2016, foram criadas mais oito unidades, atingindo doze espaços pela cidade. É considerada, segundo o site da Prefeitura de São Paulo, a maior Rede pública de Fab Labs do mundo. A iniciativa surgiu a partir da visita do então Prefeito Fernando Haddad a Bogotá, na Colômbia, e posteriormente a outros Fab Labs fora do Brasil. Na época, não houve oposição, na Câmara dos Vereadores, ao programa.

Quatro dos doze laboratórios são classificados como grandes, e oito, pequenos. A caracterização e definição de laboratórios grandes ou pequenos não se refere ao seu tamanho físico, ou número de projetos/cursos desenvolvidos, ou ao número de pessoas que frequentam o espaço, mas sim ao tipo de equipamentos disponibilizados. Todos os laboratórios, os grandes e os pequenos, possuem impressoras 3D, cortadora a laser, equipamentos de eletrônica e robótica, no entanto, só os laboratórios grandes contam com uma *router* CNC (*computer numeric control*) e serviços de marcenaria bruta.

Cassino (2019) destaca que o Fab Lab Livre SP pode ser categorizado como uma política pública distributiva. Se houvesse recursos, essa política seria universalizada. Como não há verba para atender 100% da área da cidade, a disputa pelos recursos se dá quanto ao seu local de instalação. Chama atenção que a mesma estrutura de pessoas (técnicos) e equipamentos é levada igualmente, seja para um laboratório no extremo da região leste, seja para o laboratório no Centro Cultural São Paulo, isto é, do mesmo modo que um usuário poderá “alfabetizar-se” na operacionalização de uma impressora 3D no periférico bairro do Itaim Paulista, ele terá as mesmas condições de realizar um projeto que um empreendedor experiente em

fabricação digital que vive ou trabalha no bairro da Vila Mariana.

O mapa a seguir ajuda também na visualização da dispersão das implantações nos limites geográficos dos bairros e da capital. Os Fab Lab pequenos são aqueles com marcação mais clara, e os considerados grandes com marcações mais escuras.

Figura 1: Mapa de localização dos doze Fab Lab Livre SP e bairros



Fonte: Site da PMSP - GeoSampa (2019), adaptado pelo autor.

Do ponto de vista dos aspectos relacionados à formação dos indivíduos que frequentam os espaços, são apresentadas a seguir as estratégias das atividades gerenciadas na política pública.

A primeira estratégia busca, por meio de visitas e seminários, a sensibilização da população quanto à política pública implantada, nas atividades que são realizadas no próprio laboratório ou externo a ele.

A segunda estratégia de divulgação se dá por meio de oficinas caracterizadas por níveis de profundidade diversos, com abordagens da fabricação digital. Essas oficinas ocorrem quase que de forma permanente nos espaços.

Neste aspecto, há um ponto bastante importante, que é a oferta de cursos desenvolvidos, desde os introdutórios, para reconhecimento de equipamentos e da própria cultura *maker*, até cursos mais especializados, como recursos específicos e mais complexos de uso de Arduino.

Há oferta de 40 diferentes oficinas que podem ser, prioritariamente, agendadas pelo site do Fab Lab Livre SP ou presencialmente nos próprios laboratórios.

Mesmo com a mudança da gestão pública, com o fim do mandato do prefeito

Fernando Haddad e das gestões João Dória e Bruno Covas, cabe ressaltar que os Fab Labs Livre SP permaneceram em funcionamento, com renovações dos instrumentos licitatórios e permanência da gestão feita pela entidade ITS Brasil, ainda que alguns aspectos operacionais tenham sido modificados e aprimorados pela atual estrutura organizacional.

Na ampla pesquisa de Doutorado desenvolvida sobre os Fab Labs, buscou-se identificar e analisar a organização, o funcionamento e desenvolvimento do programa, em relação com seus objetivos, as expectativas de seus participantes e os resultados obtidos.

Foram encontrados conceitos (hipoteticamente) emancipadores, que se manifestam em possíveis ações de contraconduta, a partir do desenvolvimento de projetos horizontalizados. A abertura e disseminação da cultura *maker* que desponta é prática contínua que sugere uma sociedade mais democrática, tolerante e justa. No entanto, há contradições neste cenário. Um espaço colaborativo está aberto a todos, incluindo possibilidades de interesses velados do capital, ou seja, de cunho privado. Se, por um lado, os laboratórios estimulam e monitoram a divulgação *on-line* dos projetos e compartilhamento das informações geradas nesses espaços, por outro, há uma tensão, implícita na própria lógica produtivista do capital, em áreas que até então constituíam, hipoteticamente, uma reserva social.

PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E ANÁLISES QUALITATIVAS

O autor deste trabalho realizou visitas aos doze laboratórios da Rede, ou seja, a totalidade de espaços, configuradas em vivências nos laboratórios para reconhecer as tipologias de implantação e, principalmente, buscar e reconhecer pessoas e conseqüentemente projetos e trajetórias formativas formais e informais que pudessem apoiar a construção da pesquisa quanto à perspectiva do conhecimento.

Esta aproximação e reconhecimento das pessoas foi um dos pontos essenciais no transcorrer da pesquisa qualitativa realizada. O estabelecimento de vínculos, respeitando a ética da pesquisa, resultou em um salto qualitativo quando comparadas as entrevistas realizadas antes e depois do exame de qualificação. Obviamente, neste processo, algumas aproximações para entrevistas não prosseguiram de modo efetivo e foram desconsideradas.

O autor preparou relatórios de cada uma das visitas realizadas nos laboratórios em formato de “diário de campo”. O pesquisador identificou nos laboratórios, ao longo do processo investigativo, sujeitos que de alguma forma poderiam contribuir com a pesquisa. A primeira ação foi a aproximação dessas pessoas e entendimento de suas motivações perante o laboratório. A partir dessa primeira aproximação realizaram diversas conversas aproximativas, que não poderiam ser consideradas entrevistas pela falta de rigor e registro daquele momento.

Além da aproximação e reconhecimento propriamente ditos, a maior contribuição direta dessas pessoas foram seus discursos, subjetividades e identidades apresentadas na própria fala que apoiaram a estruturação posterior das entrevistas, de acordo com suas relações com os laboratórios, sendo assim categorizadas: (1) profissional do laboratório – técnicos/gestão, (2) usuários, (3) coletivo.

As vinte entrevistas ocorreram: parte delas, nos próprios laboratórios da Rede, outra parte, em locais de encontro (escolas, faculdades e outros), e outras à distância, com uso de aplicativo de comunicação de vídeo e/ou voz. Foram realizadas dezesseis entrevistas com usuários e quatro com técnicos e gestores da política pública.

Para sistematização das entrevistas, foi elaborado quadro-resumo com divisões de eixos e categorias. O quadro é importante recurso metodológico para as análises e inferências qualitativas realizadas ao longo da pesquisa.

Em primeira análise, os discursos remetem a dois campos que apoiaram a definição dos eixos. Um primeiro, direcionado a entender a “relação” com a Rede de laboratórios *maker* públicos, em que estão contempladas as relações com a política pública, como: as formas de entrada, regularidade de uso do(s) laboratório(s) e impactos imediatos provocados nos indivíduos pela Rede.

O segundo eixo, chamado de “perspectiva do conhecimento como um Comum”, além do campo anunciado como um dos objetivos da investigação da pesquisa, é nesta análise que se encontram as subjetividades, as declarações das possibilidades de evidenciar as resistências, lógicas impostas pela propriedade privada e, supostamente, os ensaios do que foi chamado na investigação de *contraconduta maker* possível.

Quadro 1: Eixo 1 – Relação

		Eixo 1 - RELAÇÃO								
		Acesso		Visitas			Impacto			
		Sim	Não	1	2ou3	>3	Equip	Dem	Euf	Vinc.
ENTREVISTADA/O	1	1								
	2									
	3	1								
	4	13								
	5	1								
	6	6								
	7	1								
	8	1								
	9	1								
	10									
	11									
	12									
	13									
	14	1								
	15	2								
T	10	5	1	1	13	13	6	1	6	
PERF.3	1									

Fonte: Elaborada pelo autor

Quadro 2: Eixo 2 - Perspectiva do conhecimento como um Comum

Eixo 2 - PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO COMO UM COMUM									
Projetos		Opensource		Lógica da PP			Contra-indutora maker		
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Indício	Não	Sim	Indício	Não
		NA							
		NA							
		NA							
						III	III		
							III		
13	2	3	9	11	3	1	2	5	8
						III	III		

Fonte: Elaborada pelo autor

A seguir é apresentada a síntese do segundo eixo, conforme Quadro 2: é neste eixo que se encontram muitas contribuições para análise das subjetividades dos discursos.

Vê-se que os deslumbramentos e expectativas de usos de equipamentos de produção digital geraram projetos, mas não geraram elementos suficientes para induzir os usuários a um posicionamento reflexivo (e combativo) aos modelos tradicionais de produção, que se caracterizam por uma perspectiva de propriedade privada.

Iniciamos, assim, pela análise da categoria “projetos”, pois entende-se que por meio dos projetos, das atuações nos laboratórios por meio de uma prototipação, os conhecimentos compartilhados surgem através das trocas e construções coletivas ou, ao contrário, podem se manter privados, individuais.

Dos dezesseis sujeitos usuários entrevistados, catorze (ou seja, 87,5% do total analisado) apresentaram o desenvolvimento de projetos em um ou mais laboratórios da política pública.

Um importante aspecto foi avaliar o quanto esses projetos seguem por uma via da democratização dos arquivos produzidos, os chamados “opensource”, que pressupõem que o(s) arquivo(s) fonte e documentação dos projetos esteja(m) aberto(s), para que outras pessoas possam permanentemente aprimorar e replicar determinado produto ou processo. Mais do que uma análise de categoria, este item do compartilhamento é um dos fundamentais e estruturantes do movimento *maker*. Recordemos o pensamento de Hatch (2017, p. 1), que afirma no item *share* do Manifesto: “[...]”

compartilhando o que você faz, o que você aprendeu sobre o que fez é a forma pela qual esta satisfação de fazer é percebida. Em uma lógica *maker*, você não pode fazer e não compartilhar”.

Cabe ressaltar que compartilhamento não é considerado apenas uma perspectiva incentivadora. O pensamento colocado por Hatch (2017) é superficial em suas intencionalidades digitais reais. A etapa e ação do compartilhamento digital é, sobretudo, uma via política de democratização de conhecimentos e incentivo à propulsão de outros criados a partir da disponibilização inicial de arquivos ou linguagens, assim como foi (e ainda é) com GNU-Linux, com a Wikihouse, FreeCad, LibreOffice, projetos do LabicAR, do Silo Arte e Latitute Rural, da Colaboradora do Procomum, e tantos outros exemplos.

Pelas análises das entrevistas realizadas, observam-se alguns casos, ainda inexpressivos, do compartilhamento digital das soluções desenvolvidas nos laboratórios da Rede. Observamos que, das catorze entrevistas em que os usuários e usuárias dos laboratórios declararam terem realizado projetos, apenas três tiveram alguma intenção de compartilhamento (ou seja, 21%) conscientemente tiveram suas produções disponibilizadas digitalmente.

As duas categorias finais da análise desta investigação foram nomeadas de “lógica da propriedade privada” e “contraconduta *maker*”.

Na primeira categoria relembramos o pensamento de Dardot e Laval (2017), segundo os quais a autogestão do comum não implica a supressão total da propriedade privada e dos mercados, mas apenas a sua severa limitação.

Mesmo com inúmeras possibilidades democráticas na Rede de laboratórios, incluindo a própria repetição da aplicação da política pública em diferentes gestões, em diferentes regiões da cidade, apenas três usuários têm alguma clareza na intencionalidade da objetivação do Comum. O princípio do Comum, em todas as outras treze entrevistas, é oprimido pela própria lógica da propriedade privada.

As dezesseis entrevistas com usuários da Rede apontaram para contradições e reflexões que apoiam a pesquisa aqui realizada. Os relatos e conteúdos evidenciam a precariedade da perspectiva do conhecimento como um Comum.

Não é possível, então, segundo Monfredini e Frosch (2019), que os laboratórios de fabricação digital *maker* se desenvolvessem sem realizarem a contradição posta pelo tempo, uma vez que a criação aberta e coletiva e o uso democrático do conhecimento ficam limitados pela sua apropriação privada. É nesse sentido que se pode entender o processo, apontado por Silveira (2005), de aproximação das grandes empresas à forma de produção de conhecimento ‘aberta’. Essa ‘nova’ modalidade do ser, pelo conhecimento, também é determinada contraditoriamente pelo capital, e é dessa perspectiva que se pode entender os limites e dos Fab Labs: da lógica do mercado.

CONTRIBUIÇÕES DOS FAB LAB LIVRES DE SP E OS LIMITES RELACIONADOS AO TEMPO HISTÓRICO

A principal conclusão relativa à política pública Fab Lab Livre de SP evidencia o ineditismo e a referência nacional que a Rede de laboratórios adquiriu ao longo desse período da implantação até os dias atuais. Há relatos dos técnicos dos laboratórios que receberam comitivas de outros poderes públicos de outras cidades (secretarias, prefeituras etc.), para conhecerem a operação do modelo paulistano.

Um teor de ousadia da gestão pública (2013-2016) em propor um equipamento público com ênfases tecnológicas, especialmente nas periferias da cidade, e uma operação cooperada com instituto externo, demonstra o compromisso da gestão com os princípios democráticos e das possibilidades da geração, transmissão e reflexão de conhecimentos.

A política implantada da Rede Fab Lab Livre SP carrega novos e possíveis métodos de produção de tecnologia e conhecimentos específicos, sobretudo pela perspectiva do Comum, esperando-se que os resultados obtidos sejam compartilhados democraticamente e fomentem soluções que possam apoiar determinados coletivos.

O posicionamento claro da equipe gestora da política pública às escolhas pela democracia brasileira denota uma sustentabilidade operacional possível, visto que desde 2015 os doze laboratórios permanecem ativos no mesmo formato de cursos, projetos, acesso aos equipamentos, e, desta maneira, um dos primeiros papéis da política é cumprido com o reconhecimento das tecnologias e das possibilidades de vivências da cultura *maker* pelas populações que os frequentam(aram). No entanto, como afirma Bertholdo Neto (2017), a complexidade das relações que tangenciam a iniciativa da política pública dos laboratórios *maker* está pouco contemplada na dinâmica atual, resultando em metas e resultados simplistas que de fato não fazem jus ao real potencial que pode ser explorado dentro da Rede Fab Lab Livre SP.

O emprego dos dispositivos de governamentalidade, identificados a partir do referencial foucaultiano, no caso, os indicadores quantitativos de cada Fab Lab, parecem ter uma função dominante, em detrimento da qualidade. Isso é o que sugere a confrontação dos indicadores quantitativos com os dados qualitativos obtidos nessa pesquisa por meio dos depoimentos dos usuários. Relembrando o que Foucault (1987, p. 100) descreve sobre os dispositivos, ao indicar que são estratégias de relações de força suportando tipos de saber, e suportado por elas, ideia que permite afirmar que as expressões apresentadas nas entrevistas, no parágrafo anterior, estão entremeadas (ou não, no caso da única entrevistada na qual se vislumbra contraconduta) pela racionalidade neoliberal, que se encontra com a mesma racionalidade, na gestão dos Fab Lab Livres de SP. Os depoimentos trazem um discurso despretenhoso e distante, no que toca a algum compromisso social e coletivo. Nesse aspecto, cabe reforço da obra de Foucault (1995, p. 131) ao evidenciar como esses dispositivos estão na vida pública cotidiana e nas relações de poder: “Quando penso na

mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto onde o poder encontra o nível dos indivíduos, afetando seus corpos, inserindo-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”.

Não é possível, então, que os laboratórios da Rede Fab Lab Livre SP se desenvolvam sem realizarem a contradição posta pelo tempo, uma vez que a criação aberta e coletiva e o uso democrático do conhecimento ficam limitados pela sua apropriação privada.

Diante dos achados da pesquisa, a proposta baseada na cultura *maker*, intrínseca e estruturante na operação dos laboratórios da Rede pública, pode ir ao encontro e não se contrapor às formas neoliberais hegemônicas de produção de conhecimento e coisas, servindo aos propósitos de captura de saberes e conhecimentos pelo capital privado. Por fim, mesmo que identificados poucos aspectos de desenvolvimento social na perspectiva do conhecimento como um Comum, a partir da participação de indivíduos em projetos, notou-se a possibilidade de uma primeira e importante aproximação das populações dos laboratórios no sentido de acesso às tecnologias e, em alguns casos, ao reconhecimento da cultura *maker*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Fernando Gomes. **Consciência social & relações de trabalho**. Curitiba: Juruá, 2014.

BERTHOLDO NETO, Emílio. **Sistemas de tecnologias colaborativas urbanas: os casos da Rede Fab Lab Livre SP e do MobLab**. 247f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

CAMPOS, Paulo Eduardo Fonseca de; DIAS, Henrique José dos Santos. A insustentável neutralidade da tecnologia: o dilema do Movimento *Maker* e dos Fab Labs. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 33-46, maio de 2018.

CASSINO, João Francisco. Popularização tecnológica e colaboração no programa Fab Lab Livre SP. **V!RUS**, São Carlos, n. 18, 2019. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus18/?sec=4&item=2&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro:

Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo. Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Traduzido por Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

HATCH, Mark. **The maker movement. Manifesto.** New York: McGraw-Hill, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Fase de trabalho de campo.** O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MONFREDINI, Ivanise; FROSCH, Renato. O espaço *maker* em universidades: possibilidades e limites. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 49, p. 1-20, e13341, abr./jun. 2019.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **A mobilização colaborativa e a teoria da propriedade do bem intangível.** 123 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ENADE: DISPOSITIVO COERCITIVO DO ESTADO NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Virginia Sene Fernandes

O texto apresenta reflexões acerca do tema da Avaliação Externa como prática pedagógica e política pública, que, na forma de exames nacionais, vem mostrar-se como mecanismo que analisa, controla e vigia. Uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir por meio dos resultados dos exames. Lógica que tem a ver com disciplina e competição, estratégias típicas da política neoliberal. As Avaliações Externas, ou em larga escala, distinguem-se das avaliações de dentro da escola, na medida em que são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de propor juízos de valor e alternativas mais amplas, que vão além dos interesses da instituição de ensino.

Desde os anos 1990, instalam-se novas práticas de governo, as quais determinam que o Estado seja “[...] mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor” (Dardot; Laval, 2016, p. 274). O mercado regido pela concorrência com o apoio do Estado se fortalece e se prolonga ao importar as regras de funcionamento do mercado concorrencial para o setor público, até que o poder governamental seja pensado com a mesma racionalidade da empresa. A nova política neoliberal radicaliza a ação do Estado ao visualizar a concorrência como instrumento mais eficiente para melhorar o desempenho da ação pública (Dardot; Laval, 2016,). A ação governamental na lógica neoliberal vai muito além da ação econômica, pois exerce uma função estratégica que visa modificar a sociedade e a conduta dos sujeitos.

Nesta nova ordem mundial, as avaliações tornam-se práticas e mecanismos de regulação das políticas públicas em educação. Na Educação Superior, a avaliação assume lugar especial dentre as Políticas Educacionais, seja para a orientação de diretrizes mais amplas, seja para as ações dos órgãos competentes: MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), responsável pela elaboração e aplicação de avaliações nacionais em larga escala da educação brasileira (Brasil, 2010).

No Brasil, as avaliações, inspiradas na Economia empresarial, tornam-se estratégias importantes de dispositivos de vigilância, controle e incentivo à competição para as políticas de Educação Superior. Exames nacionais, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos); ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica), se configuram

como uma tecnologia de poder e a tendência das últimas décadas.

Nesse contexto, surgem as dúvidas: a nota obtida por um curso depois de avaliado revela, de fato, a qualidade esperada e prevista nos parâmetros do MEC/INEP? Quais discursos estão ocultos nas provas, que se materializam como tecnologias de poder e que levam à formação de sujeitos? Para responder às indagações, direcionou-se um olhar investigativo sobre as provas do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), avaliação elaborada pelo BNI (Banco Nacional de Itens do INEP) e aplicada aos estudantes de Graduação do curso de Pedagogia dos anos de 2014 e de 2017. O objetivo foi conhecer que influência essas provas exercem sobre a formação dos sujeitos.

ENADE, exame aplicado aos estudantes de todos os cursos de Graduação, em formato de testes, avalia competências, habilidades e conteúdos curriculares adquiridos ao longo do curso, ou seja, indicadores previstos nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) correspondentes a cada curso. Os resultados obtidos são utilizados para classificar o curso por meio de notas, numa escala de 1 a 5 pontos. Divulgados, alimentam o indicador de qualidade do curso.

Com base nos fundamentos teóricos-metodológicos de Michel Foucault (1987, 2006), sobre o dispositivo de vigilância e controle que as provas exercem sobre a formação dos sujeitos avaliados; e de Dardot e Laval (2016), sobre o conceito de avaliação a serviço da lógica do desempenho dos governos neoliberais ao instaurar um Estado “avaliador” que mobiliza instrumentos de poder na formação do sujeito neoliberal, a investigação teve por instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico; análise documental; análise de conteúdo e análise de discurso das provas; questionários. Neste capítulo, apresentam-se resultados obtidos da análise de conteúdo dos textos; análise do discurso dos cadernos de provas; e das entrevistas com professores e estudantes.

AVALIAÇÃO EXTERNA COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE

Desde que os processos de vigilância, por meio de programas de Avaliações Externas, ocorrem no Brasil, a tendência de avaliar tornou-se o guia de referência das relações entre os centros de decisões políticas e os órgãos de execução, que têm autonomia de gestão e estão sujeitos à avaliação. Hoje, essa é a forma mais comum de pensar as relações entre níveis hierárquicos, avaliações cada vez mais sofisticadas resolvem um problema, isto é, o comportamento oportunista do executante dispõe de uma informação que o avaliado não tem.

A lógica neoliberal da concorrência é o ponto-chave da nova gestão pública, por esse motivo a lógica da avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, baseada em níveis de acordo com o desempenho, se oficializa com a implan-

tação do Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileiro (SINAES), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu artigo 3º dispõe critérios de análise em escala crescente de 1 a 5 às IES avaliadas.

Na Educação, as políticas neoliberais visam oficialmente tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho. Esse é o ideal, ou a ideologia de fundo do neoliberalismo. Além disso, o neoliberalismo estimula a competição, fazendo com que o indivíduo possa levar as suas capacidades o mais longe possível, incita a concorrência entre as instituições com testes e avaliações sistemáticas, levando os professores e as próprias instituições a manterem a competição entre si. Em resumo, para os neoliberais, para a obtenção do ideal de melhor desempenho da instituição, basta instalar em toda parte situações de mercado, isto é, situações de concorrência. Primeiro, vem a concorrência local, os pais partem para escolha da instituição que é mais bem avaliada, ou que tenha a maior nota nos exames nacionais, transformam-se em consumidores, enquanto o ensino se transforma em produto de compra e venda. A lógica de mercado competitivo se configura em um discurso falacioso:

[...] é preciso haver muito mais escolha, não apenas entre prestadores de serviços públicos, mas dentro de cada serviço. Onde é possível a escolha, melhora a qualidade do serviço prestado aos mais pobres e auxilia na luta contra as desigualdades, ao mesmo tempo fortalece o apreço das classes médias pelo serviço coletivo (Dardot; Laval, 2016, p. 304).

A liberdade da população pelas escolhas dentre as várias instituições, ou escolha pelo conceito que lhe foi atribuído, ou optar pelo estabelecimento que mais corresponda às suas necessidades, talvez possa satisfazer a maioria, mas a sociedade brasileira é muito desigual, e como as famílias não possuem a mesma capacidade de exercer as escolhas com as mesmas vantagens, torna-se um processo injusto e excludente.

Essa forma de mensuração do desempenho tornou-se a *tecnologia* das relações de poder nos serviços, uma “obsessão pelo controle”. A avaliação como processo de normatização leva os indivíduos a adaptarem-se aos critérios de desempenho e qualidade, a respeitarem novos procedimentos que, com frequência, são tão formais quanto as antigas regras burocráticas clássicas (Dardot e Laval, 2016, p. 315).

A CORRELAÇÃO ENTRE O GOVERNO DE SI E O GOVERNO DAS SOCIEDADES

O fortalecimento dos mecanismos, das relações e comportamentos do mercado favorecem a formação de um novo sujeito: o homem neoliberal, mais competitivo, imerso na competição mundial. A empresa torna-se um modelo geral a ser imitado e como uma atitude a ser valorizada na criança, no aluno, no assalariado, um modo de ser, que é produzido pelas mudanças institucionais. Estabelece-se uma cor-

relação entre o governo de si e o governo das sociedades, em que a empresa define uma nova ética, que pode ser compreendida como um trabalho de vigilância sobre si mesmo, cujos procedimentos da avaliação se encarregam de reforçar e legitimar. “O primeiro mandamento da ética do empreendedor é: *ajuda-te a ti mesmo*” (Dardot e Laval, 2016, p. 332).

As técnicas de avaliação por meio das provas vão permitir a objetivação, ou seja, a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele. No entanto, o principal não é a medição, mas o tipo de poder que é exercido sobre o sujeito forçado a entregar-se completamente pela empresa para satisfazer o cliente, dependendo do tipo de contrato que o vincula à empresa e pelo modo de avaliação que lhe é aplicado a provar comprometimento pessoal pelo trabalho. O que distingue um sujeito de outro é o seu próprio aprimoramento, ou o que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos.

A empresa de si mesmo é encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida. Ser empreendedor de si mesmo começa cedo, desde os 15 anos, quando o jovem começa a se perguntar o que quer fazer da vida. Tudo se torna empresa: o trabalho, o consumo, o lazer, de onde se procura tirar proveito e utilizá-lo para a realização de si, com maneiras criativas (Aubrey, 2000).

A nova figura do sujeito está atrelada ao conjunto de técnicas e práticas que o indivíduo tem à disposição para chegar a esse desenvolvimento de ser empreendedor de si. O verdadeiro trabalho da empresa de si mesmo é um trabalho que se faz sobre si mesmo e a serviço dos outros (Aubrey, 2000).

Cada indivíduo aprende a ser sujeito ativo e autônomo na ação e pela ação, e vai atuar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprende por si mesmo a desenvolver estratégias de vida para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor forma. São atitudes que levam o indivíduo a um autodiagnóstico: eu e minhas competências; eu e minha maneira de agir; eu e meu cenário de sucesso (Aubrey, 2000).

Um número significativo dos professores entrevistados demonstra ter consciência sobre a utilidade das provas, que é servir ao mercado das Instituições de Ensino Superior (IES), aos investidores de IES privadas, aos *rankings* entre IES e ao *marketing* institucional. Também percebem que as provas têm um caráter político de atendimento aos mecanismos do mercado empresarial. As provas do ENADE têm sido utilizadas como mecanismo de poder, típico de uma governamentalidade neoliberal, ao promover a vigilância dos indivíduos e facilitar o mercado das instituições privadas.

Quanto maior o desempenho do indivíduo, mais ele tem a chance de obter sucesso profissional, bem como a satisfação dos seus desejos e de felicidade. Além disso, quando algumas respostas indicam que a avaliação tem servido para avaliar, classificar, regular e credenciar cursos e avaliar rendimento dos estudantes, mais uma vez comprova-se a concepção de Foucault de que as provas e exames são estratégias de poder para vigiar, regular e punir aqueles que não atendem às performances

exigidas pelo mercado neoliberal.

Outro grupo de professores afirma que as provas não avaliam nem a IES nem o curso, mas contribuem para o *ranking* entre IES, e atendem aos interesses políticos e ideológicos ao tentar impor um único modelo de escolarização. Ao serem questionados sobre o conteúdo das provas, consideram o ENADE uma prova conteudista; em que apenas alunos que têm o hábito de leitura de jornais, de assistir a noticiários ou que têm contato com cultura têm sucesso. Para eles, a prova é injusta para os estudantes de regiões distantes e mais retiradas; consideram uma prova insuficiente, com critérios ruins.

Nesse item, pode-se perceber que, na medida em que a prova seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais pessoais, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais, demonstra técnicas da gestão de si com a finalidade de transformar a pessoa em todos os domínios da sua vida, toda subjetividade, e não apenas o homem no trabalho.

Entre os estudantes entrevistados, a maioria declara-se favorável à prova, afirmando que há questões bem elaboradas; a nota obtida é compatível com os conteúdos adquiridos durante o curso. Admitem que são bem preparados pelos professores, recebem prêmios das IES para participar das provas e sentem-se motivados. Consideram a prova ENADE um bom indicador de avaliação da qualidade do curso, e afirmam:

[...] o ENADE é uma forma de saber se o aluno se apropriou do conhecimento do curso; serve para testar o conhecimento do aluno; [...] é uma prova que considera “o ponto de partida e não apenas o de chegada”; [...] é uma prova em que se avalia se o curso é ou não de qualidade; [...] a prova pode verificar se a IES está oferecendo o currículo necessário (Estudante).

Um número muito baixo de estudantes discorda de que o ENADE avalia a qualidade do curso. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um ato de resistência, na medida em que leva os indivíduos a manifestarem seus descontentamentos. Ato de resistências ao poder devem ser entendidos como aqueles que visam à defesa da liberdade. Sob certas condições, a força dos grupos tem o potencial de contestar os sistemas hegemônicos de poder e de ter êxito em modificá-los, com a possibilidade de transformação da sociedade neoliberal vigente (Foucault, 1994).

Pelos resultados obtidos, observa-se que a maioria dos estudantes concorda que a avaliação é um mecanismo necessário tanto para as IES quanto para os alunos. Têm a falsa concepção de que as provas, mesmo sendo mecanismos de vigilância, podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas IES. Concordam que, na educação, as políticas de Avaliações Externas visam oficialmente tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho, mas não percebem que esse é o ideal, ou a ideologia de fundo do neoliberalismo. Portanto, mostram-se assujeitados pelas

tecnologias de poder da governança neoliberal.

Estimulados à competição pelas políticas neoliberais, os estudantes tendem a levar as suas capacidades o mais longe possível, contribuindo com a concorrência entre as instituições que os testes e avaliações sistemáticas promovem, levando-os junto os professores e as próprias instituições a manterem a competição entre si.

Se é preocupante que os estudantes saiam da universidade com desempenho acadêmico insatisfatório, mais preocupante ainda é saber que os jovens tenham uma formação sem consciência crítica e sem os ideais humanitários de uma sociedade justa. Empenhar-se em prepará-los apenas para o empreendedorismo, para ocuparem cargos de liderança, como se todos tivessem a chance de se tornar empreendedores, talvez não seja o mais importante, mas as IES deveriam resistir a essa lógica da competitividade, ter seus interesses voltados para preparar bons cidadãos do seu país, bons cidadãos do mundo e pessoas mais felizes.

Em vez de produzir diplomas, produzir mais conhecimento e pesquisas. É preciso mostrar aos estudantes que vale a pena ser honesto. É preciso criar Histórias em que o vencedor não é o mais poderoso. Histórias em que quem foi escolhido não foi o mais arrogante, mas o mais tolerante, aquele que mais escuta os outros. O poder disciplinar consiste em não se apropriar, retirar, mas, sim, “adestrar”, para apoderar -se do sujeito ainda mais, produzindo, assim, um perfil dócil e útil. É dessa maneira que se dão os disciplinamentos que compõem a sociedade neoliberal: “Nessa atualidade aparece o indivíduo moderno, produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição” (Fonseca, 2003).

O HOMEM ACCOUNTABLE

Ser empreendedor de si mesmo significa conseguir ser instrumento de seu próprio sucesso social e profissional, mas, para aumentar o nível de exigência e de controle de si mesmo, é preciso vigilância, e vai ser o processo de avaliar o sujeito por meio de provas que vai aumentar o nível de exigência, ou do controle de si mesmo. O essencial é fabricar o homem *accountable* (*Accountability*: uma responsabilidade orientada aos resultados e que não pode ser delegada). As técnicas de produção do eu produtivo estão intimamente ligadas ao modo de controle (Pezet, 2007).

A avaliação por provas e exames torna-se o meio de orientar a conduta pelo estímulo ao bom desempenho individual. Avaliação é “[...] uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados” (Pezet, 2007, p. 23).

O sujeito neoliberal aceita ser julgado com base nas avaliações, e sofrer as

consequências torna-se constantemente avaliável, ou seja, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas e dos critérios estabelecidos exteriormente (Dardot e Laval, 2016).

O sujeito não vale mais pelas qualidades que são reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional por títulos, diplomas, *status*, experiência acumulada, mas tem valor de uso mensurável de sua força de trabalho, como afirmam Dardot e Laval (2016).

Para Dardot e Laval (2016), os sujeitos participam ativamente de um dispositivo diferente, o dispositivo característico da era industrial, a técnica de si mesmo, técnica do bom desempenho num campo concorrencial, enquanto para Foucault (1999, p. 152), “[...] a palavra “*sujeito*” tem duas conotações: “*sujeito*” assujeitado a alguém pelo controle e dependência; e “*sujeito*” preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

Os modos de subjetivação para Foucault (1987) são encontrados em três tipos de ação: lutas contra a dominação religiosa, de gênero, racial, entre outras; lutas contra a exploração do trabalho; e lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros. O primeiro e segundo tipo de luta – contra dominação religiosa e contra a exploração do trabalho – são bastante recorrentes, mas as lutas contra as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade, estão se tornando cada dia mais presentes nas sociedades contemporâneas. É como se o antigo poder pastoral exercido pela igreja se modificasse em torno do século XVIII em um novo poder pastoral exercido agora pelo Estado.

A escola é a instituição moderna mais poderosa e ampla a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer os saberes ao mesmo tempo transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas que instituíram e continuam instituindo o sujeito. Hoje, substitui-se a lógica da disciplina pela lógica do controle (Deleuze, 1991).

Da análise do conteúdo dos textos das provas do ENADE, observa-se que, das 80 questões analisadas, pode-se afirmar que 49 exigem do estudante conhecimento conceitual, ou seja, são conteúdos curriculares previstos nas DCNs, os quais se tem a expectativa de que o egresso de Pedagogia conheça e obtenha bom resultado na solução dessas questões, desde que o curso tenha tido um desenvolvimento adequado. Desse modo, observa-se que são itens coerentes com as exigências do BNI/INEP, portanto, as questões da prova têm possibilidades de avaliar o curso oferecido pelas IES.

Por outro lado, em 45 questões, os textos exigem do estudante outros tipos de competências, como: competência leitora (27); competência de leitura de gráficos/tabelas (08); que o estudante saiba estabelecer relação entre diferentes tipos de textos (03) e que tenha competência para fazer cálculos (02). Essas questões tratam de

competências que não são exigências apenas do curso de Pedagogia, mas traduzem um tipo de conhecimento adquirido pelo estudante ao longo de toda sua vida escolar.

Desse modo, o resultado deixa dúvidas quanto aos resultados dessas provas, pois nessas questões os alunos mais preparados durante sua vida escolar têm a chance de se sair melhor, revelando que estudantes de classes mais favorecidas, cujo ensino em escolas mais equipadas podem ser beneficiados, a presença da meritocracia, típica de uma política neoliberal, favorecendo os mais bem classificados e excluindo do processo a classe menos favorecida. Deduz-se, assim, que estudantes com maior habilidade em leitura e escrita têm a chance de obter melhores resultados, pois 56,2% das questões da prova não exigem conteúdos apenas do curso de Pedagogia, portanto, os resultados das provas do ENADE deixam dúvidas sobre a nota que o curso obtém nessas Avaliações Externas.

Além das inconsistências, identificam-se vários itens com problemas do tipo: 1) o texto-base não contribui como elemento motivador para que o estudante acerte a questão; 2) existem questões sem articulação entre o texto-base e as afirmações das alternativas; 3) há 01 questão sem coesão entre as partes do item: texto-base; enunciado e alternativas; 4) uma das questões trata do tema da Administração de Empresas, totalmente fora do contexto das DCN de Pedagogia; 5) 01 questão foi retirada de um site preparatório para concursos públicos; 6) 01 questão de extrema complexidade para chegar ao resultado correto.

Se os indicadores das provas não podem revelar a qualidade do ensino de um curso, nem fazer a mensuração da aprendizagem do estudante egresso, questiona-se: a quem ou a que os dispositivos da avaliação têm servido?

As estratégias utilizadas nas provas do ENADE vêm de encontro à lógica do controle, na medida em que impõem os saberes desejáveis que os estudantes devem demonstrar para atender à política neoliberal. Saberes reconhecidos e impostos como necessários para o exercício da profissão que o estudante escolheu, classificando-os em bons ou maus, transferindo a eles a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

No processo de elaboração e aplicação das provas do ENADE pelo BNI/ INEP são reconhecidos os três modos de subjetivação propostos por Foucault, que transformam os seres humanos em sujeitos: o primeiro, a objetivação dos sujeitos no campo dos saberes (conteúdo das provas); a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica (sistema de avaliação das IES que divide, classifica, mensura) e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (a população que se submete ao processo e perde o controle sobre si mesmo).

Conclui-se que as provas e exames nacionais caracterizam-se como prática escolar e institucional aplicada sobre educadores, estudantes e população

em geral como norma de controle, onde os indivíduos tornam-se *assujeitados* no processo de formação do sujeito.

A TECNOLOGIA DO EXAME

Para Foucault (1987), o Exame combina as técnicas da hierarquia, que vigia, e as técnicas da sanção, que normaliza. É um controle, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No centro dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. O “exame”, com seus rituais, seus métodos, seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação. É nesta técnica sutil e delicada de exame que estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. O exame tem a sua própria tecnologia, um esquema que põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saberes (Foucault, 1987).

Da mesma forma que por meio do exame a escola pode controlar seus alunos, por meio do ENADE o Estado pode controlar as instituições de Ensino Superior, e não apenas no contexto didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente vigiado:

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – “obra-prima” autenticava uma transmissão de saber já feita –, o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre (Foucault, 1999, p. 166).

Na avaliação institucional o Estado, representado pelo BNI/INEP, assume o papel do professor, ou seja, é aquele que tem o poder de cobrar das IES por meio dos alunos o saber que lhes foi transmitido durante seu curso de Graduação, e torna seu poder muito mais visível e acentuado no momento em que pune, não por meio

de castigo físico, mas ao divulgar a nota e a classificação da instituição na mídia, dispondo a instituição ao mercado econômico atendendo à lógica da concorrência e competitividade típica de um Estado neoliberal.

Além disso, advêm as complicações internas nas IES dos cursos mal avaliados: caso os alunos não sejam bem-sucedidos nos exames, sofrem pressão dos gestores, causando um mal-estar geral, pois alunos e professores assumem a responsabilidade pelo fracasso ao ignorarem o esquema de subjetivação que as tecnologias do poder exercem sobre os indivíduos.

A formação dos sujeitos perpassa pelos debates, conflitos e controvérsias que têm lugar na área da educação e da formação de professores, em particular na universidade, quando envolvem dispositivos de controle da vida dos professores, expressos em novas formas de entender a educação: indicadores de qualidade, performance, normas, padrões de avaliação, *ranqueamento*, acreditação, Avaliação Externa, porque interfere nos modos de apropriação dos saberes (Nóvoa, 2000).

Em toda relação pedagógica há um professor, um aluno e um saber, os quais, pela regra geral, dois desses pontos estão intimamente ligados, ficando o terceiro como “excluído”. Nas pedagogias clássicas, era o professor ligado ao saber, ficando de fora o aluno. Nas pedagogias “inovadoras”, o professor está ligado ao aluno, e o saber tem um papel secundário. Seria possível estabelecer uma nova dinâmica na relação pedagógica onde se privilegia a relação entre o aluno e o saber, concedendo ao professor papel fundamental, não tanto na transmissão do saber, mas no apoio ao aluno na construção e na configuração desse saber? (Nóvoa, 2000).

Nesse sentido, Monfredini (2016) aponta pela necessidade de reflexão mais aprofundada acerca do que é ou poderia ser formar sujeitos na universidade neste tempo histórico, tendo em vista a contradição entre a formação ampla e a busca de rentabilidade e a gestão contábil. A crise da universidade é reconhecer a sua mercadorização, ou seja, a universidade como empresa.

A escola não é uma empresa, a concorrência conduz à segregação escolar generalizada e sistemática, o que resulta numa queda do nível de educação no conjunto da população escolar. Desse modo, além de o objetivo não ser alcançado, aumentam as desigualdades entre os estudantes e as famílias.

OS DISCURSOS NAS PROVAS DO ENADE

No decorrer da pesquisa, entendemos que as provas do ENADE representam um dos locais em que os poderes e os discursos operam, incidem, influenciam, e na medida em que deixam seus rastros, observam-se práticas acionadas na produção de verdades de uma sociedade neoliberal. É dessa forma que os dispositivos de controle e de vigilância são exercidos sobre os indivíduos, e quando se deparam com esses discursos ditos como verdades, eles se apropriam e interiorizam essas “*pseudo*” verdades, tornando-as como práticas ideais para se atingir o sucesso profissional ou uma

vida de felicidade.

Alguns discursos agem sobre o fazer do estudante, do professor ou do profissional da educação, geralmente voltados para os fins imediatos do seu trabalho; outros incidem sobre a alma por meio de técnicas direcionadas ao eu do próprio indivíduo; e algumas daquelas verdades recaem sobre a sua vida social, tornando as relações como se fossem diferenciais competitivos. Forma-se, assim, uma Rede discursiva na qual o perfil profissional desejado constitui um dos seus pontos de apoio. Com tal entendimento, verificam-se os procedimentos internos de limitação para vê-los como ferramentas do discurso que conspiram os acontecimentos, a fim de manter certa regularidade nas suas estratégias. Para tanto, consideramos o caderno de provas do ENADE de 2014 e de 2017 como um dos espaços dos discursos do governo empresarial.

O conceito de prática discursiva, para Foucault (2008), não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso, como se observa nos enunciados coletados das provas:

Questão n. 29, Prova de 2014. “(...) *ele não vê mais o professor como um transmissor ou principal fonte de conhecimento; (...) exige um novo perfil de professor; (...) ele aprende com o aluno*” (BRASIL, 2014, p. 25).

Questão n. 31, Prova de 2017. “(...) *Professor, aquele ser que seduz, que encanta pelo conhecimento. (...) professor sacerdote, aquele que professava uma fé. (...) professor aquele que tinha o poder de interferir na mobilidade social era capaz de possibilitar ascensão aos que se dispunham de dedicar-se ao trabalho acadêmico (...) professor retratado de forma caricaturada (...) professores não conseguem cumprir seu papel social!*” (BRASIL, 2017, p.33).

Questão n. 10, Prova de 2014. “(...) *A organização escolar cabe elevar a qualidade dessa aprendizagem. Diante disso o docente deve atuar para atingir esse objetivo, o que exige cada vez mais, formação de qualidade; (...) No processo de formação docente devem ser desenvolvidas competências e habilidades relacionadas (...); (...) O preparo profissional docente requer apropriação e mobilização de conhecimentos (...)*” (Brasil, 2014, p. 12).

Nos referentes apontados há textos contendo discursos sobre o perfil do professor que se adapta, ou não mais se adapta, à sociedade atual. Fala e faz falar esse discurso, fala e faz falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a figura da professor “colaborador” da empresa, com a ideia de que o novo professor precisa interiorizar as normas de desempenho da qualidade da sociedade neoliberal, ou uma tecnologia do poder que reduz a autonomia do professor, onde a empresa torna-se um modelo a ser imitado como também uma atitude que deve ser valorizada na criança, no aluno, no professor, um novo modo de ser, uma nova ética. É como se o indivíduo pensasse: “minha maneira de agir é meu cenário de sucesso”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ficam claras as críticas e posicionamentos dos sujeitos sobre as provas ENADE elaboradas pelo BNI/INEP para avaliar as IES.

Entre os estudantes, vemos um grau muito baixo de consciência crítica, sem a percepção das formas de poder que vêm sendo exercidas sobre suas mentes e sobre suas vidas, na medida em que aceitam e se submetem aos processos de Avaliações Externas, reconhecidas como estratégias de um governo por individuação ou normalização.

Dos dados obtidos, percebe-se um gigantesco aparato de técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar a vida das pessoas, seus modos e estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar, pensar.

Os Cadernos de Provas do ENADE são espaços dos discursos do governo empresarial, confirma-se a ideia de que os discursos dos textos utilizados pelos elaboradores das questões do BNI/INEP contribuem para a produção de subjetividades, impregnados de expressões e vocabulários que reforçam situações de concorrência e de competitividade próprias dos modelos de empresa em uma lógica do neoliberalismo, quando privilegiam os mais aptos e os mais fortes e impelem a adaptação dos indivíduos à competição, considerada como a fonte de todos os benefícios.

Nas provas elaboradas pelo BNI/INEP, observamos essas técnicas e saberes dentro do projeto de otimização do poder. Se essas provas não trazem contribuição para o desenvolvimento e formação dos estudantes, elas têm o objetivo explícito de conhecer e controlar a vida subjetiva de cada um dos membros submetidos aos seus campos de ação. Para Foucault (1999), essa é a técnica característica do poder neoliberal, ou seja, dispor, simultaneamente, de técnicas totalizantes e procedimentos que visam ao “governo por individuação”.

Um modo de governar por “individuação ou normalização” seria o substituto contemporâneo do poder pastoral desenvolvido no passado pela igreja. Mas agora o poder tem novos processos e conhecimentos à sua disposição: avaliações, relatórios, enquetes, pesquisas e bancos de informações, provas, exames, testes onde estão disponíveis dados pormenorizados e sutis, levando a um exercício do poder que não é visível, como afirma Foucault, “[...] sem conhecer o que se passa na cabeça das pessoas, sem explorar suas almas, sem forçá-las a revelar seus segredos mais íntimos” (Foucault, 1987, p. 229).

Essa técnica do poder por individuação pretende conhecer a consciência das pessoas, com o objetivo de dirigi-las. O resultado desse processo de controle nada mais é do que o sujeito “assujeitado” a normas e padrões de constituição de sua subjetividade, e autoidentificado por meio de regras previamente perpetradas de conduta.

Trata-se, nesse caso, do indivíduo condicionado e autocondicionado, do “bom moço” instituído nos padrões individualistas do modo de vida ocidental, regido pela

moralidade capitalista e seu paradigma do modo de ser burguês. Mas é possível contrapor-se a essa realidade normalizadora das técnicas de conhecimento e de controle das subjetividades por meio das lutas de resistência em torno do estatuto da individualização, sintetizadas por: “[...] sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é o de descobrirmos, mas o de nos recusarmos a ser o que somos” (Foucault, 1987, p. 232).

Sendo assim, não se deve ter a ideia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade. Nas situações em que o poder, como um modo de ação sobre a ação dos outros, ou do governo dos homens uns sobre os outros, também pode existir a liberdade. O poder apenas se exerce sobre “sujeitos livres”, e enquanto são “livres” (sujeitos individuais ou coletivos) têm diante de si um campo de possibilidades no qual muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Esses estudantes não estão acorrentados, não estão em uma situação física, sem se mover ou reagir, desse modo têm a liberdade de movimentar-se, de fugir, e assim resistir.

Por outro lado, os professores da pesquisa, por exemplo, mostram-se mais críticos, apontam as falhas do processo, manifestam suas insatisfações, dando a demonstração de serem contrários, não se deixam enganar por um sistema de poder. Desse modo, as formas de resistência por individualização são pertinentes, desde que sejam colocadas em ação, na práxis.

Não se trata de uma liberdade simplesmente teórica, nem tampouco vista no plano das lutas sociais, mas o campo da liberdade é o da práxis, é o da ética, ou seja, são as estratégias que sustentam a lógica dessas práticas e, por conseguinte, a maneira pela qual os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus afrontamentos, em seus projetos, constituem-se como sujeitos de suas práticas ou se recusam às práticas que se lhes são propostas e impostas.

A liberdade somente pode se externar em um espaço público no qual sejam garantidas as condições mínimas para seu exercício, e estas somente podem ser dadas num ambiente explícito de tolerância político-social ao exercício da liberdade. Foucault chama de lutas no campo dos afrontamentos e resistências ao poder:

[...] as lutas contra a dominação (étnicas, sociais, religiosas); as lutas contra as formas de exploração (que separam o indivíduo do que ele produz); e, finalmente, as lutas que levantam a questão do estatuto do indivíduo (lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade e submissão (Foucault, 1987, p. 662).

As lutas em torno da individualização são as que trazem questionamentos, métodos e objetivos inovadores, com efeitos que não são desprezados pela esfera pública. As lutas individualizantes, enfim, são lutas efetivamente potentes contra as tecnologias de poder desenvolvidas na sociedade ocidental nos últimos séculos, e que têm no Estado contemporâneo um de seus principais representantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que a prova do ENADE tem sido utilizada como mecanismo de poder, típica de uma *governamentalidade* neoliberal, promove a vigilância dos indivíduos na medida em que atende à lógica empresarial do mercado das instituições privadas: quanto maior o desempenho do indivíduo, mais ele tem a chance de obter sucesso profissional, bem como a satisfação dos seus desejos e de felicidade. O exame é uma técnica do poder por individuação, pretende conhecer a consciência das pessoas, com o objetivo de dirigi-las. O resultado desse processo de controle nada mais é do que a formação de um sujeito “assujeitado” a normas e padrões de constituição de sua subjetividade, e autoidentificado por meio de regras previamente perpetradas de condutas.

Apesar de o poder estar disseminado por todas as partes do mundo social, no INEP, nas IES, nas provas e exames, numa trama complexa e heterogênea de relações de poder, as resistências ao poder também fazem parte e estão ali presentes, como se vê entre os professores. Sendo assim, há possibilidades de resistir, desde que se entenda a forma como o controle se dá, como afirma Foucault: “[...] é o fato de que ele se exerce sobre cada indivíduo, um controle que nos fabrica, impondo-nos uma individualidade, uma identidade” (Foucault, 1987, p. 662).

A individualidade é completamente controlada pelo poder, e todos nós somos individualizados, no fundo, pelo próprio poder, ou seja, a identidade de cada um é efeito e instrumento de poder. As resistências ao poder precisam ser entendidas como aquelas que visam à defesa da liberdade.

O problema não está somente no Estado e nas suas instituições, mas sobretudo na própria esfera subjetiva, onde eles têm uma influência produtiva de aniquilar do modo próprio da condição livre. A questão, assim, é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder.

As lutas de resistência, nos casos da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação, que exigem um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Exigem uma agonística na esfera subjetiva, de valor tanto político como também ético. Uma proposta de transformação seria de uma infinita tarefa de libertação, como a passagem para uma vida desvinculada de guias, tutores e autoridades que controlariam a consciência e a esfera subjetiva.

A própria IES, em parceria com professores e estudantes, pode promover encontros em conjunto com a população do bairro e da comunidade, com egressos e sua inserção no mercado profissional, não se deixando levar pela concorrência entre elas. A população poderia avaliar uma IES pelos serviços que realiza, e não mais por meio de “notas”, mas pela formação de sujeitos críticos, éticos e, conseqüentemente, mais felizes.

O ápice ao qual se poderia chegar a partir das lutas de resistência, desse modo, seria a governabilidade, ou seja, o autogoverno dos indivíduos livres e autônomos, uma autonomia a ser considerada numa esfera pública não restritiva, dependente apenas do grau de autonomia e liberdade de cada um dos membros da comunidade e da sociedade, espaço público, bem entendido, conquistado passo a passo pela re-criação e reinvenção constantes de novas formas de sociabilidade e novos estilos de existência.

Para Foucault (1999), essas seriam lutas anárquicas capazes de realizar o ideal de liberdade, de autonomia e de autogoverno. O futuro das lutas políticas e da reflexão ética, portanto, vive nos movimentos verdadeiramente inovadores e criativos da atualidade, os únicos dignos da modernidade: os diferentes tipos de anarquismo, cada vez mais presentes nos movimentos políticos ativos desde o final do século XX.

REFERÊNCIAS

AUBREY, Bob. **L' Entreprise de sol**. Paris: Flammarion, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Diretoria de Avaliação de Educação Superior – DAES. **O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (SINAES)**. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/ENADE/manuais/manual_do_ENADE_28092016.pdf. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Diretoria de Avaliação de Educação Superior – DAES. **O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (SINAES)**. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/educacao_superior/ENADE/provas/2014/36_pedagogia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Diretoria de Avaliação de Educação Superior – DAES. **O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (SINAES)**. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/educacao_superior/ENADE/provas/2017/37_pedagogia_licenciatura_baixa.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens. Banco Nacional de Itens – ENADE**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá

outras Providências. **DOU** nº 72, de 15/4/2004, seção 1, p. 3-4.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FONSECA, Márcio Aves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão, revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão, revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONFREDINI, Ivanise. As possibilidades de formação de sujeitos na universidade. In: MONFREDINI, Ivanise (org.). **Universidade como espaço de formação de sujeitos**. [Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface, comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v. 4, n.7, ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013. Acesso em: 12 abr. 2020.

PEZET, Eric (org.). **Management et conduite de soi**: enquête sur les ascèses de la performance. Paris: Vuibert, 2007.

CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO¹

Maria do Carmo Pierry Barreiros

Este capítulo aborda as influências internacionais e nacionais que ditaram os rumos das políticas públicas educacionais, questionando quais os desdobramentos observados no Brasil com o objetivo específico de analisar o contexto em que foi construída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada ao Ensino Médio. Inicialmente, apresenta-se um breve relato do ciclo das reformas ocorridos na educação para, em seguida, nominar e descrever as ferramentas, de origem empresarial, que passaram a compor as políticas públicas de um Estado Gerencial. A partir da exploração de aspectos que caracterizam essa Nova Gestão Pública (NGP), identifica-se a sua reprodução na BNCC para capacitar o indivíduo tanto para competir no mercado de trabalho, quanto para torná-lo um empreendedor de si mesmo. Por fim, apontam-se algumas potencialidades e fragilidades relativas à adoção do tempo integral para os jovens do Ensino Médio, considerado o contexto apresentado.

O CENÁRIO POLÍTICO QUE CULMINOU NAS REFORMAS DO ENSINO COMO FORMA DE ‘SOLUCIONAR’ OS ALEGADOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 158).

No período que abrange o final do século XIX até o início da década de 1990, do XX, as escolas públicas e as escolas particulares coexistiram no sistema edu-
¹ Versão reduzida do Capítulo 1 da dissertação da autora apresentada para obtenção do título de mestrado.

cacional brasileiro, mas caminhavam de forma distinta, seguindo os regulamentos impostos e traçando o seu rumo (Peroni, 2013; Peroni; Caetano, 2016). Assim, o sistema educacional brasileiro para o Ensino Médio sustentou a ideia da construção de uma sociedade nacional visando à uniformização e homogeneização dos sujeitos, sob o comando do poder central do Estado com uma estrutura vertical pública e reguladora.

São subprodutos dessa estrutura o currículo comum para todo o território nacional, a adoção de livros didáticos e o material educacional como ordenadores, a valorização dos símbolos da pátria e outros dispositivos impostos que pretendiam que os cidadãos atendessem padrões estabelecidos para ‘civilizar’ os estudantes e dar autoridade aos professores para garantir a eficácia de suas ações na sala de aula e atender às demandas do:

[...] mercado nacional e para garantir a conexão a um mercado mundial em expansão, demandante de produtos americanos, cuja exploração requeria a criação de recursos humanos, que se esperava obter por meio de uma ordem política e social legitimada pela nação (Iaies; Delich, 2010, p. 182).

A partir dos anos 1990, o contexto brasileiro passa por um processo de aproximação entre os setores público e privado, tanto na formulação de políticas públicas para a educação, quanto na atuação das instituições educacionais. O ciclo das políticas públicas com forte influência neoliberal inicia-se com o presidente Fernando Affonso Collor de Mello, ainda sem muita expressão, mas prossegue e ganha corpo a partir do Governo de Itamar Franco, quando o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) é publicado pelo MEC no final de 1993, seguindo as posturas acordadas pelos países signatários – entre esses o Brasil – da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que balizam as políticas e reformas neoliberais levadas a cabo pelas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (Krawczyk, 2018).

Freitas (2018a), em consonância com Saviani (2009); Azevedo (1994); Dalri (2009), Nunes (2000), considera que a despeito de a “reforma empresarial da educação” ter sido fruto de influências internacionais, ela foi favorecida, maiormente, pelo regime civil-militar e seus regulamentos. O estilo burocrático de gestão na educação na década de 1960, iniciado de forma incipiente já nos anos 1930, ganha expressão em função das especificidades do desenvolvimento capitalista no Brasil (Azevedo, 2002). “Nele as práticas sistemáticas do planejamento da educação construíram-se subordinadas aos planos de desenvolvimento econômico concebidos pela alta tecnoburocracia estatal” (Idem, 2002, p. 57).

A educação e a política brasileira educacional, especificamente, mantêm aspectos promovidos pela ditadura civil-militar no Brasil, entre os quais Saviani (2008, p. 295), destacou a:

[...] vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; im-

plantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da Pós-Graduação.

Ilustra tal afirmação fato ocorrido em 1965, quando o então Ministério da Educação (MEC) firmou o primeiro acordo político sobre Ensino Médio com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID, sigla em inglês) e, segundo Franzon (2015, p. 40623), “[...] o governo brasileiro praticamente renunciou em favor dos ‘especialistas de alto nível’ do país do Norte a produção legislativa da reforma na área do ensino”. Frigotto (2005, p. 8) observa que esse acordo visava “ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho”.

O Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967 reforça as posturas do acordo político entre o MEC e a USAID, quando demonstra a “[...] intenção de se alinhar a formação de técnicos de nível médio com o modelo de desenvolvimento econômico implementado nesse período” (Frigotto, 2005, p. 25).

Na década de 1970, sob influência de organismos internacionais de financiamento, sobretudo do Banco Mundial (Bird) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), conforme Fonseca (1998, p. 42-43) “[...] o aumento da produtividade dos pobres passou a ser considerado como a principal estratégia para garantir a distribuição dos benefícios do desenvolvimento”, e se fez publicar a Lei Federal n. 5.692/71 [Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Conforme Gomes *et al.* (2008, p. 37), a partir da análise da justificativa da referida Lei, sabe-se que “[...] a generalização da educação técnica no Ensino Médio decorreu de uma superestimação da necessidade de técnicos de nível médio para o setor produtivo”.

De acordo com essa visão, “[...] a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade” (Fonseca, 1998, p. 43), desobrigando, em grande medida, o Estado dessa responsabilidade. Reforça essa tendência a contribuição de Saviani (2019, p. 475-476) com relação à adoção de uma pedagogia tecnicista:

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Ao longo da década de 1980, a concepção produtivista de educação resistiu aos “[...] embates de que foi alvo por parte das tendências críticas e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo [...]” e sob a influência da “[...] implantação de estratégias privatizantes [...]”, elaboradas pelo Banco Mundial para “áreas sociais [...] que reforçam o deslocamento do público para o individual, sob o controle ‘natural’ das leis do mercado” (Fonseca, 1998, p. 43). Incluem-se

nesse deslocamento de responsabilidade os princípios trazidos pela teoria do capital humano, originalmente elaborada por Schultz, e “[...] tornando-se elemento central para o desenvolvimento econômico” (Mesko, 2018, p. 39), no tocante à preparação de “[...] pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada” (Saviani, 2005, p. 21).

Sob tais circunstâncias, em 1982, houve a alteração das disposições trazidas pela Lei n. 5.692/71, pela promulgação da Lei Federal n. 7.044 com relação ao Ensino Médio, que estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada, conforme necessidades e peculiaridades locais e regionais e diferenças individuais dos estudantes (Cunha, 2018).

Na mesma década de 1980, ocorria a abertura política, a ditadura civil-militar ia ficando para trás e se discutiam os dispositivos em movimentos sociais que se organizaram em torno de temas relevantes. Contudo, a incorporação de direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988 mostrou-se de validade relativa, uma vez que a base dessas disposições constitucionais se pautou no direito germânico que prevê a existência de recursos financeiros para honrá-los e da razoabilidade das demandas para fazê-los cumprir (Rosa; Ferreira, 2020).

Nesse sentido, os avanços sociais fruto da participação social e da luta por direitos consubstanciados e assegurados na referida Constituição Federal de 1988 “[...] em parte foram minimizados ou nem chegaram a se concretizar” (Peroni, 2013, p. 19), em grande medida, por influências de uma transformação nas relações internacionais e regionais, observada a partir da década de 1990. Nesse período, o Brasil sofria as consequências da “depressão [...] dos anos 1980” e a acolhida dos conselhos do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que frente à fuga de investimentos, ao aumento da dívida externa e à corrosão das finanças públicas, teve severas consequências. Essa pressão externa sujeitou o Estado brasileiro a adotar “[...] rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência etc.), liberação comercial, desregulamentação da Economia, flexibilização das relações trabalhistas [...]” (Hidaka, 2012, p. 69), incluindo, inicialmente, a “[...] abertura do mercado à competição internacional, promovida pelo então presidente Fernando Collor de Mello, agravando, ainda mais, o fenômeno do desemprego” (Gomes *et al.*, 2008).

Essa situação, de indisponibilidade financeira do Estado, dificultou a consecução plena dos “[...] direitos, com a dignidade que a carta política prescreve” (Rosa; ferreira, 2020, p. 151) e, desprezando “[...] a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país” (Giroto; Cássio, 2018, p. 17), atribuiu-se ao “[...] sistema público de ensino, que se configurava destinado a crianças e jovens de famílias pobres, [...] os altos índices de fracasso e a evasão escolar no ensino fundamental e a quase inexistência de um ensino médio para a maioria da população” (Krawczyk, 2018, p. 66).

A partir desse pensamento sofismático, porém hegemônico em que “[...] as

exigências de uma formação humanista e crítica entram em constante choque com as exigências pragmáticas e objetivas do conhecimento” (Pereira, 2008, p. 263), as carências educacionais associam-se, equivocadamente, à ineficiência do Estado, abrindo espaços para a exaltação das práticas, dos métodos de gestão e do ensino de ‘qualidade’, a partir de exemplos extraídos de instituições de ensino privado e das experiências internacionais, sobretudo, dos Estados Unidos.

Com a reunião das dificuldades nacionais e das ações decorrentes da pressão internacional – como citado –, Krawczyk (2018, p. 63) afirma que a década de 1990 “[...] pode ser considerada um divisor de águas entre o velho e o novo comportamento empresarial na esfera pública” e se inicia um novo ciclo das políticas públicas sob a influência das experiências das organizações educacionais instituídas nos Estados Unidos e no Consenso de Washington. Partia-se da crença de que “[...] as leis de mercado iriam trazer a felicidade soterrada pelo sonho socialista sob os escombros do Muro de Berlim” (Fortes; Pinsky *et al.*, 2011, p. 60-61), condicionando e transformando o comportamento do empresariado brasileiro.

Entre 1995 e 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, o gerencialismo ganha materialidade de forma expressiva (Caetano, 2018). A presidência considerava tal reforma como “[...] instrumento indispensável para consolidar a estabilidade e assegurar o crescimento sustentado da Economia” e acredita que, a partir dessa iniciativa, “[...] seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (Brasil, 1995, p. 9).

A responsabilidade do Estado é, então, compartilhada com o empresariado brasileiro, que passa a assumir papéis antes dos setores públicos, fazendo surgir o conceito de “Responsabilidades Social Empresarial” (Krawczyk, 2018, p. 63). “Essa Redefinição de rumos evidencia-se ao se compararem as décadas de 1980 e 1990: uma repleta de conquistas de direitos sociais garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 82). Entretanto, Bresser Pereira, autor do Plano Diretor da Reforma, afirma não se tratar de uma resposta pautada pela ideologia neoliberal, “caracterizada pelo Estado mínimo”, por esta ser irrealista e utópica (BRASIL, 1995, p. 15). Outrossim, realça a necessidade de “[...] recuperar a autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (Idem, p. 16). E, complementarmente, acrescenta:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da Redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na **função de promotor e regulador** desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda [...]. Para realizar essa **função redistribuidora ou realocadora** o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos

clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 17, grifo nosso).

Independentemente, de como nomear a reforma empreendida à época, o que se viu, posteriormente, foram mudanças na atuação empresarial e a legitimação de suas agendas que influenciaram a formulação das políticas públicas, aqui incluídas aquelas voltadas à educação. Com a incorporação na legislação federal de disposições, publicadas no final da década de 1990 e nos anos 2000, o Poder Público passa a ter a faculdade de qualificar pessoas jurídicas de direito privado para atuar em atividades de caráter público e, ainda, a firmar parcerias voluntárias – com ou sem o aporte de recursos – como especifica a Lei Federal n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (Brasil, 2015).

Observa-se que o arcabouço legal preparado para o regramento das organizações sociais (OSs) e das organizações da sociedade civil de interesse público (OS-CIPs), com finalidades sociais, aqui incluída a educação, passaram a garantir acesso a recursos públicos, admitindo a atuação do empresariado em políticas públicas para a batalha pela qualidade da educação básica, que, de acordo com Ball (2004, p. 1116), passam, paulatinamente, a “[...] enfatizar a inserção do *habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua ‘moralidade utilitária’, nas práticas educativas” (Ball, 2004, p. 1116), em todos os níveis e modalidades de ensino, e impulsionam reformas nas políticas públicas nacionais e mudanças nas formas de gestão da ‘coisa’ pública. Essa configuração, de acordo com Ball (2013), não só altera as relações do setor privado com as instâncias governamentais, como, também, modifica o próprio papel do Estado, como explica o autor:

[...] o Estado hoje faz o papel de ‘parteiro’ (*midwife*), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos. Com isso, a clássica antítese e antagonismo entre o Estado e o setor privado precisa ser compreendida de forma diferente no que diz respeito à criação de oportunidades para o setor privado e às mudanças das formas e modalidades do próprio Estado (Ball [Rosa], 2013, p. 461).

Contudo, a adaptação de tais práticas às Redes de ensino confronta com os fatores atinentes às instituições escolares, às peculiaridades locais e ao perfil dos estudantes e dos professores (Azevedo, 2011; Maia; Valladão, 2019). Segundo Arroyo (2000, p. 272), “[...] o mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana, nunca. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada”.

Sendo assim, essas iniciativas, originárias da administração de empresas, promovem a incorporação de modelos de gestão e de parâmetros de melhoria, eficiência e de qualidade para a aferição dos resultados e para a análise de desempenho. Partem

do princípio de que a gestão das escolas e os sistemas de avaliação dos professores e dos alunos viriam a resolver os ‘problemas’ dos processos de escolarização pública.

A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei Federal n. 9394/96, art. 22], ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

A Cepal, a Orealc e a Unesco² (1992) propõem, em documento traduzido para o português sob o título: “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, que tratava, entre outros pontos, da necessidade de uma profunda revisão dos conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos nas políticas e nos programas educacionais, de forma a priorizar o fortalecimento da inserção internacional, como requisito para estimular o crescimento, favorecer a incorporação de progresso técnico, elevar a produtividade e o nível de vida da população.

Somando-se a esses aspectos, paralelamente, houve a crítica dos sistemas educacionais existentes e constataram que os sistemas centralizados, uniformizantes e burocráticos deviam ser revistos para enfrentar a transformação da sociedade (Tassin, 2003; Larrosa, 2013). As posturas de organismos internacionais ganharam atenção por estarem alinhadas com a estratégia de formar o indivíduo ‘produtivo’, “[...] em especial, o Banco Mundial e [...] uma série de intelectuais transnacionalizados (os *experts*)” (Gentili, 1996, p. 7).

Nesse quadro, na tentativa de aclarar os rumos para a educação, promulga-se a Lei Federal n. 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em que há o reconhecimento do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica. No Currículo Paulista, em sua versão de 2020, após BNCC 2018, consta um entendimento da Educação Básica como sendo “[...] a formação essencial – científica, tecnológica, cultural e social – a ser garantida a todos os jovens” (São Paulo, 2020, p. 14), oportunizando tanto o ingresso no mundo do trabalho quanto o prosseguimento nos estudos superiores. Por sua vez, a LDB considera também (§2º, art. 1º) o vínculo da Educação Escolar ao mundo do trabalho e à prática social entre os processos for-

² Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

mativos dos estudantes (Brasil, 1996).

Sob o impulso de revisões e reformas, “[...] o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver, nem sequer, um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, [...] e a erradicação do analfabetismo” (Saviani, 2009, p. 20) e, não bastasse tais deficiências, a educação passa a ser tratada, em políticas públicas, com viés reformista e modernizador que Vianna e Unbehaum (2004, p. 83), concordando e citando Vera Peroni (2003), sintetizaram:

[...] a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Essa orientação justificaria, em grande medida, o avanço do processo de mercantilização da educação, promovido pelo setor privado, que se revela a partir de 2006 (Leher, 2019) por ocasião do lançamento da agenda “Compromisso Todos pela Educação”, que pode ser caracterizada como uma ‘agenda privada-mercantil’ por compreender um “[...] conjunto de proposições de grupos sociais empresariais para atuarem no âmbito dos encaminhamentos de políticas públicas da Educação Básica (Gawryszewski; Motta; Putzke, 2017, p. 2). O evento, ocorrido no Museu do Ipiranga, em São Paulo, com ampla publicidade, tornou concreto o envolvimento do empresariado em assuntos da educação brasileira e as influências que passariam a ditar, em grande medida, o ensino brasileiro.

Segundo Leher (2015), a coalizão de grupos econômicos denominada “Todos pela Educação”, de 2006, traz para o bojo das políticas públicas de educação básica a sua interpretação dos anseios da sociedade brasileira, concordante com a visão de um projeto afeto às classes dominantes. Aparentemente, a preocupação desses grupos está voltada, sobretudo, à alfabetização, à escolarização e ao aprendizado, o que é verdade, mas de forma que os jovens sejam educados para visualizar e valorizar o espírito capitalista e seu papel na sociedade como um importante fator de produção.

Os desdobramentos desse movimento, iniciado em São Paulo, alcança a esfera federal, já em 2007. O **Plano de Ações Articuladas** (PAR) (Brasil; MEC, 2007) compreende, entre outros instrumentos, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril, adotando, inclusive, a designação criada pelos paulistas. Apesar de ter sido cunhado como uma iniciativa da sociedade civil em geral, “[...] se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades constituídas”. Assim, a adoção dessa política que aproximou o empresariado do governo federal, em certa medida, implicou um certo distanciamento de suas bases originárias: os movimentos dos educadores (Saviani, 2007,

p. 1.243).

O referido Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, apesar de se descolar, em parte, do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, apresenta novidades com relação à qualidade da Educação Básica, tema reiteradamente tratado pelos educadores desde a década de 1920 e durante as décadas que se sucederam, vindo “[...] ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas, à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos” especificamente o Ideb (Saviani, 2007, p. 1.242) e visto como uma forma de ação sobre o ‘problema’ de há tempos identificado.

Salienta-se que, concomitantemente à constituição do arcabouço legal e normativo de cunho federal, ocorriam iniciativas para a instituição do Programa de Ensino Integral (PEI), criado nos anos iniciais da década de 2010, que também contou com a participação do terceiro setor como apoiadores e coautores, em colaboração com o Poder Público Estadual, e que traz algumas disposições convergentes com a Agenda “Todos pela Educação” e com a Base Nacional Comum Curricular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua versão de 2014, foi aprovado pela Lei Federal n. 13.005, mantendo o intuito das versões anteriores, ou seja, com vistas ao cumprimento das disposições da Constituição Federal, de 1988, prevê a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: [...] III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; e V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 2014). Tais dispositivos colocam em pé de igualdade a formação para o trabalho e temas primordiais como o analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

Nesses instrumentos legais, percebe-se que a formação para o mercado de trabalho – e não somente para o mundo do trabalho, como seria compreensível – está associada à constituição do projeto de vida dos jovens estudantes, que serão tratados a partir da Agenda Compromisso Todos pela Educação, ocorrida em São Paulo e que foi construída por uma heterarquia organizada com a utilização dos recursos coletivos provenientes das hierarquias funcionais do Estado, em seus vários níveis e, também, valendo-se dos recursos dos organismos do setor privado (Brugué, 2005). Essa Agenda inspirou políticas públicas concebidas para a Rede de ensino estadual a partir dos anos 2000, alinhando a qualidade do ensino e a formação para o trabalho aos princípios da livre concorrência, das vantagens competitivas e das ‘boas práticas’ empresariais.

Os sistemas educacionais passaram a dar maior relevância ao mercado de trabalho e à formação por toda a vida para a manutenção da empregabilidade. Assim foi tomando lugar a formação do sujeito como uma “empresa de si mesmo”, e as políticas públicas passaram a ser influenciadas pelas necessidades de produzir o “[...] indivíduo competente e competitivo” que fossem capazes de aprimorar-se para “[...] melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos” (Dardot;

Laval, 2016, p. 333).

A seguir são apresentadas algumas das práticas empresariais, sob a lógica da Nova Gestão Pública, que corroboram e exemplificam as iniciativas do empresariado civil e suas influências nas atuais Políticas Educacionais.

CONVERGÊNCIAS DAS PRÁTICAS DE GESTÃO EMPRESARIAL COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

No Brasil, a reforma empresarial da educação, alavancada pela criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e das Organizações Sociais (OSs), nos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, opera em Redes difusas de influência construídas a partir de alianças, envolvendo agentes das diversas instâncias e níveis de governo e dessas organizações do setor privado (Freitas, 2018a, p. 42), formalizadas em institutos e em fundações, entre outras designações – a nova filantropia ou o filantrocapitalismo. Ideologicamente, o movimento dos reformadores da educação agrega diferentes atores e interesses heterogêneos, envolvendo “posições de centro-esquerda, liberais e de centro-direita”, alguns cuja “[...] aspiração sincera é ter uma escola pública que garanta o ‘direito à aprendizagem’ e ensine a todos [...]”, porém, mesmo que inadvertidamente, esses bem-intencionados servem, tacitamente, aos interesses do empresariado da área da educacional para chegar aos seus fins (Freitas, 2018a, p. 42).

O processo de participação do terceiro setor acena com melhorias na qualidade da educação aplicando sua *expertise* às políticas públicas, inspirada nos ideais liberais, de caráter empresarial, privilegiando as exigências do ‘mercado de trabalho’, sob a alegação que “[...] se os sistemas de *Total Quality Control (TQC)* têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional” (Gentili, 1996, p. 7).

Consoante a tais ideias, a nova filantropia alinha-se aos discursos e sensibilidades dos negócios, adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e competição. Tal configuração altera as fronteiras entre o setor público, o setor privado e as instituições filantrópicas (terceiro setor), tornando os limites de atuação “inconstantes e opacos” (Rhodes, 2000, p. 346). Ademais, essa forma de atuação torna esses novos organismos filantrópicos parte do capitalismo dominante, à medida que as fronteiras entre os mundos com e sem fins lucrativos entram em colapso (Bishop, 2013, p. 483)³.

Esse conjunto de instituições, reunido em torno das agendas por eles formuladas, promove relacionamentos entre eles, os formuladores e os operadores do Estado, nas três esferas de governo, para viabilizar seu projeto de formação das crianças e jovens. Apesar da identificação de várias inclinações políticas dos agentes e

³ “[...] *new approaches to philanthropy to become part of mainstream capitalism, as the boundaries between the nonprofit and for-profit worlds collapse*” (Tradução livre da autora).

das organizações, as práticas empresariais continuam a gerar efeitos na formulação das políticas públicas educacionais, produzindo e perpetuando um ‘novo modelo de gestão’, “[...] reconfigurado em torno da autoridade gerencial”, como mencionam Newman e Clarke (2012, p. 353).

Os autores citados (Idem, 2012) descrevem essa forma de atuação como Estado Gerencial. Nele, o gerencialismo, que é considerado pela iniciativa privada como um conjunto de ideias, ou uma ideologia, parte do princípio de que os setores públicos devem ter “[...] um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. [...] Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam Economia e eficiência acima de outros valores públicos” (Newman; Clarke, 2012, p. 358). Outrossim, em visão análoga, Caetano e Costa (2018, p. 255) nomeiam como ‘administração pública gerencial’ o modo como os assuntos públicos estão sendo tratados, com rebatimento na gestão das escolas e da educação públicas.

A Nova Gestão Pública (NGP), o gerencialismo, “tornou-se um elemento-chave” na lógica global e globalizante que influenciou “[...] vários programas nacionais de reformas e foram promulgadas por órgãos transnacionais” (Newman; Clarke, 2012, p. 354). Entretanto, os modelos de gerencialismo têm configurações diversas, pois dependem do Estado ou Nação em que são aplicados, das adaptações ao espaço e ao tempo em que ocorrem, mas que, em linhas gerais, são “[...] centradas em uma pré-condição essencial para ‘transformar’ as entediadas burocracias profissionais [de bem-estar]⁴ em organizações modernas (Newman; Clarke, 2012, p. 358). Porém, essa dita modernidade esvazia o papel do docente na “[...] relação específica entre o profissional e seu trabalho” a partir de uma “reflexão moral [...]” visando “[...] organizar a prática mediante a tomada da decisão correta em um panorama moral” (Ball, 2005, p. 541). Outrossim, além da preservação das intenções centrais do gerencialismo, os modelos de gestão seguem “[...] um conjunto de princípios fundamentais [...] que tem se manifestado nas políticas educativas”, que Verger e Normand (2015, p. 601), referindo-se a Hood (1991)⁵, elencam:

Gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e indicadores de desempenho explícitos; ênfase no controle de resultados; desagregação do setor público em unidades menores; aumento das competências e da concorrência no setor público; ênfase em modelos de gestão originários no setor privado; ênfase na disciplina e na responsabilidade no uso dos recursos públicos⁶.

⁴ Como nos esclarece Frigotto (2017, p. 26), o Estado do Bem-Estar não se concretizou na América Latina (inclusive o Brasil) e em países periféricos, como ocorreu no contexto europeu, como atestam os autores ingleses.

⁵ Hood (1991, p. 4). *Table 1 - Doctrinal components of new public management*. Tradução da autora.

⁶ Gestión profesional en el sector público; establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y medida en el

Contudo, em todos os modelos, “[...] as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (Ball, 2004, p. 1117) em um processo mais contundente, pois o Estado permite, concede ou delega suas atribuições e funções a “fornecedores privados, organizações voluntárias ou empresas sociais”, institutos, fundações etc., que estariam dispostas a colaborar independentemente de suas convicções políticas, associando-se aos reformadores liberais, talvez, em um ato de boa-vontade (Ball, 2013, p. 178).

Nesse sentido, o gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador (Ball, 2005), ainda que em processos de privatização endógenos, que se originam no interior de uma organização estatal. Isso ocorre pela influência de fatores externos, de outras instituições não estatais, de maneira a fazê-la mais eficiente e empresarial (Ball, 2013, p. 178), por meio de serviços contratados, exercidos, por exemplo, por assessorias ou assistências continuadas, que influenciam no funcionamento do organismo e em sua operação.

Sendo assim, a lógica gerencial, com seus métodos padronizados, desconsidera as desigualdades na disponibilidade de recursos materiais e financeiros, que têm sido observados no Brasil, com desdobramentos tanto na estrutura física quanto pedagógica e tecnológica, para gerar os resultados esperados no ensino de crianças e jovens, visando à aquisição das competências necessárias para serem produtivos e para contribuir com a sociedade, como acreditam os defensores desse modelo de gestão. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais têm sido permeadas de padrões e modelos sob a égide do gerencialismo, acreditando que “[...] os gerentes representavam uma contrapartida ao profissionalismo de gabinete [...] que habitassem o mundo da ação de mercado e que eram os carregadores naturais de seu empreendedorismo e dinamismo” (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

Observa-se que, por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), o governo federal monitora e controla a aplicação dos recursos e, para tanto, os dados são transmitidos pelos municípios e publicados, com previsão de sanções àqueles que desatenderem os prazos de envio das informações, “[...] impossibilitando a liberação de recursos da União e a celebração de novos convênios com órgãos federais”, conforme se pode constatar nos comunicados da Confederação Nacional de Municípios (CNM, 2021, s.p. [online]).

Ademais, com a intenção de aportar qualidade ao ensino, o gerencialismo utiliza-se de ferramentas de monitorar e controlar os resultados, tanto da docência quanto da aprendizagem dos alunos, de responsabilizar e criar formas de prestação de contas, de cobrar desempenho e de fazer o ranqueamento externo das escolas, por meio de indicadores e de testes padronizados internacionais e nacionais, de bonificar professores, entre outras técnicas originárias das corporações da sociedade civil adaptadas às instituições escolares públicas em contextos cultural, social e econômico diversos. (Mattos, 2020).

uso de recursos. (Tradução livre da autora)

Nesse nexos, insere-se, ainda, a instituição da meritocracia, intimamente relacionada à responsabilização, em várias instâncias do sistema educacional, o que acentua a lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, as ações visando à competição entre as escolas e entre os alunos, definindo responsabilidades aos estados e municípios, bem como critérios de competição (Libâneo, 2019, p. 7).

Segundo afirma Freitas (2012), a meritocracia e a responsabilização estão intimamente relacionadas e se constituem como duas categorias. E continua: “[...] a terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que [...] as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (Freitas, 2012, p. 386).

Ilustra a instituição da meritocracia a criação do “Programa de Valorização pelo Mérito”, em 2009, dirigido “[...] a professores, diretores de escola, assistentes de diretor, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis” que realizam provas para “[...] a avaliação das competências, entendidas como o conjunto de conhecimentos, procedimentos e iniciativas que o servidor possui e do qual se utiliza nas atividades desenvolvidas em seu ambiente de trabalho” (São Paulo [Estado], 2018). As metas estabelecidas têm como pré-requisitos critérios relativos a tempo de atuação e de assiduidade, e o seu alcance possibilita a progressão na carreira e aumento de salário para aqueles “[...] que conquistam bom desempenho em avaliação” (São Paulo [Estado], 2009; [SEDUC-SP s.d.]).

Desta forma, tendo em vista a transposição dos parâmetros gerenciais, os “professores autênticos” (Ball, 2005, p. 558) se submetem a critérios de avaliação, criados e prescritos de forma exógena, e passam a sentir esvaziada a sua autoridade docente e a perceber o estreitamento dos espaços de sua atuação fundadas, outrossim, em sua “responsabilidade moral” e no seu compromisso pessoal e intransferível (Ball, 2005, p. 541).

Sendo assim, “[...] o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544), de forma que os movimentos de autonomia das escolas e das iniciativas para a capacitação dos quadros diretivos esbarram tanto na estrutura organizacional quanto nas reais possibilidades de organizar o trabalho e as relações dos agentes do sistema, implicando tensão entre os profissionais da área educacional, internos e externos ao espaço escolar (Freitas, 2016).

Destaca-se que o sistema nacional de avaliação da educação básica constituiu-se em 1993 (Gatti, 2014, p. 14), ocasião a partir da qual passou a haver, de forma regular, “[...] a introdução dos modelos nacionais, e alguns regionais, de avaliação de desempenho dos alunos nas Redes escolares” (Idem, p. 10). Dessa maneira, “[...] a Educação Escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento, expressos em competências, como critérios

da avaliação em escala” (Libâneo, 2012, p. 19).

Gatti (2014, p. 21) afirma que “[...] o modelo [atual] utilizado, universalmente, nas avaliações [escolares] e a escala utilizada [...] [oferecem] pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino”. Essa ‘política macro’ sinaliza, por exemplo, que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) está baixo, “[...] ficando o comando implícito/explicito aos gestores: eleve seu Ideb. Mas isso é insuficiente para verdadeiramente qualificar melhor a educação básica pública no país”. Desta forma, arremata: “parece, que cada escola, cada Rede, [que] se ‘vire’ para atingir metas teóricas propostas”.

No Brasil o MEC tem o discurso de que os padrões não impedem que os estados façam seus currículos e que os professores estabeleçam suas metodologias. Mas isso oculta que a política de responsabilização baseada em testes exige que as crianças, os professores e as escolas para serem consideradas ‘boas’, tenham bom desempenho nos testes, os quais são feitos a partir dos padrões previamente fixados. Portanto, o que é ‘teoricamente’ concedido, é retirado, na prática, pela avaliação censitária das avaliações nacionais. Para que o desejo do MEC se concretizasse, as provas nacionais não poderiam ser censitárias, mas apenas amostrais. E isso está fora de cogitação, pois rompe o pilar básico da responsabilização verticalizada e autoritária que se quer criar (Freitas, 2018b, s.p.).

Cabe ressaltar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é nacional e utiliza os resultados da Prova Brasil, enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um indicador estadual e se baseia nas notas obtidas nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O Idesp está descrito no Programa de Qualidade da Escola, da Secretaria de Estado da Educação (São Paulo [Estado], 2014; 2020), como sendo “[...] um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. No mesmo documento é indicado que esse índice é calculado a partir de dois critérios complementares: (i) o fluxo escolar – para conhecer em quanto tempo os alunos aprenderam – e (ii) o desempenho dos alunos – para aferir o quanto aprenderam a partir dos resultados das provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicadas aos alunos do último ano tanto das séries consideradas, quanto do Ensino Médio (São Paulo [Estado], 2020).

Observa-se que a Secretaria Estadual de Educação (s/d), sustenta que “[...] o Idesp tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano”. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996. Todas essas provas e avaliações são justificadas pela busca constante da melhoria da qualidade

de ensino. Diante disso, “[...] no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver” (Ball, 2005, p. 549).

Abarcado e enfatizado pela Nova Gestão Pública (NGP), o sistema de avaliação traz paradoxos para o interior da Rede escolar. De um lado, a escola tem metas a cumprir que são engastadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas” e, ao mesmo tempo, é preciso cumprir o projeto político pedagógico, o plano de desenvolvimento e as atribuições cotidianas das escolas. O diretor não tem em mãos o poder de decisão com relação à provisão dos recursos necessários, condiscentes com a sua atribuição de ‘gestor’. Segundo Rezende e Carmo (2007, p. 10), cabe ao diretor-gestor uma tarefa de difícil conciliação:

[...] a gestão escolar, seja ela pedagógica ou financeira está sob sua responsabilidade. Ele é responsável pela qualidade acadêmica, no desempenho de professores e alunos, assim como, nas ações técnicas administrativas, como garantir a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Todo e qualquer ato administrativo do diretor irá interferir substancialmente na escola (Rezende e Carmo, 2007, p. 10).

Observa-se que tais avaliações passaram por transformações durante o século XX. Inicialmente, eram feitas pelo superior ou empregador, unilateralmente. Atualmente, é realizada pelos atores envolvidos com aquele trabalhador – chefias, colegas de trabalhos, fornecedores, clientes etc. que, por essa razão, é denominada como avaliação 360° (Venco; Mattos, 2019, p. 387), que corrói, cada vez mais e paulatinamente, o espírito de coletividade e de trabalho coletivo nas escolas, uma vez que coloca em disputa os docentes e eles em confronto com o corpo gerencial, prejudicando o ‘clima organizacional’. Nesse sentido, Ball ([1990] 1993) afirma:

A avaliação tornou-se uma das principais características da reconstrução política e do disciplinamento dos professores como sujeitos éticos [...]. Ela estende a lógica do controle de qualidade e dos indicadores de desempenho ao cerne pedagógico do ensino. Traz o olhar tutelar, tornando o professor calculável, descritível e comparável. Ela sujeita os indivíduos ao olhar avaliador e ao poder disciplinar⁷ (Ball, 1993, p. 161).

No mesmo sentido, Ball (2002, p. 9) pontua as consequências de ‘reformatar professores’, ação intrínseca ao ‘pacote’ de reformas educacionais: “O ato de ensinar

⁷ La evaluación se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980. Extiende la lógica del control de calidad y de los indicadores de la ejecución al centro pedagógico de la docencia. Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable. Deja inermes a los individuos ante el ojo evaluador y el poder disciplinario. (Tradução livre da autora)

e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão [de qualidade e excelência] e das novas formas de controle empresarial [através do marketing e da competição].”

Contudo, Gatti (2014) pondera que não se deve descartar toda e qualquer possibilidade decorrente das avaliações. Para tanto, fazem-se necessários “[...] os redirecionamentos, [...] as revisões e os aperfeiçoamentos, a diversificação de processos, de modo que tragam contribuições mais relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem” (Gatti, 2014, p. 24). O difícil desta postura seria livrar-se da meritocracia, da responsabilização e do modelo de gestão decorrentes das práticas empresariais da competição e do marketing.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-ENSINO MÉDIO: SOBRE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A reforma da educação alastra-se [...] pelo mundo [...]. Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e Histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores acadêmicos (Ball, 2002, p. 3).

Os argumentos e discursos que foram consubstanciados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a reforma do Ensino Médio centraram-se em arranjar um currículo que negligenciou aspectos centrais que viesse a garantir, de fato, o funcionamento qualificado das escolas públicas. Ilustram os aspectos desconsiderados:

[...] a ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; a inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; os planos de carreiras e de formação, os salários dignos e condições de trabalho, bem como a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada (Moura; Lima Filho, 2017, p. 120).

Ademais, além de não levar em conta os aspectos descritos, a maneira de formular o currículo nacional tem motivado resistências daqueles que consideram ter havido uma perversa substituição da “educação pela aprendizagem, [...]” pela formação por competências, desqualificando “[...] a formação geral e profissional

dos mais jovens”, como atestam Costa e Almeida da Silva (2019, p. 7).

Entre as entidades da área educacional, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi uma das que se manifestou contra o caráter reducionista, excludente e discriminatório de que se revestia tal proposta, perante as necessidades formativas da juventude de nosso país, apontando inúmeros problemas, tais como: a padronização curricular; a minimização de conteúdos e conhecimentos; a adoção de material didático previamente estabelecido; o fortalecimento de avaliações nacionais censitárias; o esvaziamento do Ensino Médio, entre outros aspectos (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p. 346).

Nesse ambiente, que privilegia ‘líderes’, se insere a BNCC, contendo, em síntese, o rol de competências e habilidades **essenciais à aprendizagem**, de forma a contribuir para a construção e a realização do projeto de vida dos jovens. O trecho a seguir foi extraído da publicação do Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime):

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às **aprendizagens essenciais** estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (Brasil, 2018b, s.p.).

Como se viu, as mudanças observadas nas “[...] políticas de gestão pública [...] e no desenho das organizações programáticas [...]” (Secchi, 2009, p. 348) que, no Brasil, ocorrem a partir do final dos anos 1990, passam a adaptar à administração pública as práticas advindas do setor privado, em uma paulatina substituição ao modelo burocrático de Estado, o qual é responsabilizado pelas eventuais deficiências e pelo distanciamento entre as necessidades da população e as políticas públicas propostas:

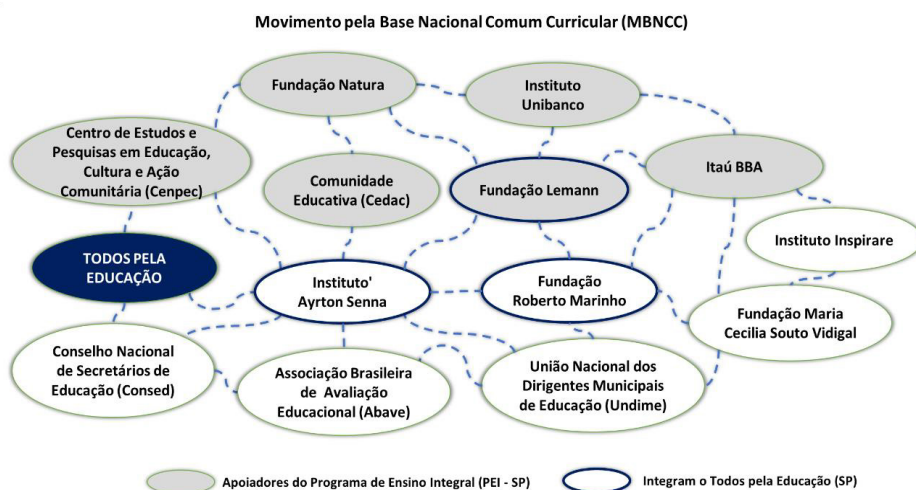
Há uma incessante preocupação com crianças, jovens e adultos advindos de um grupo populacional desfavorável em termos de condições socioeconômicas, e seus respectivos níveis de escolarização, o que sugere a intervenção objetiva por parte dos diversos atores envolvidos em tal processo (gestores, educadores, organizações sociais, entidades representativas) visando a transformação de tal condição por meio de políticas públicas que oportunizem condições consideradas dignas de trabalho, educação, saúde, moradia etc. (Mueller; Cechinel, 2020, p. 5)

É na lógica desse mercado competitivo, e pela reunião de quadros das instâncias governamentais e representantes da sociedade civil organizada, que se constituiu uma heterarquia, denominada de Movimento pela Base Nacional Comum

Curricular (MBNCC), que passou a atuar nos assuntos afetos à educação e que promoveram as discussões e prepararam os textos da BNCC, um exemplo daquilo que Freitas (2018a, p. 41) afirma tratar-se dos “[...] reformadores que operam *Redes difusas de influências*”, constituídas a partir de “[...] amplas alianças [...] imersas no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação”.

A Figura 1, apresentada na sequência deste texto, contém uma representação esquemática da heterarquia formada pelos organismos participantes do MBNCC.

Figura 1 – Parceiros e apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular Brasil



Fonte: Dados do site do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Figura preparada pela autora

Na Figura 1 estão identificados os organismos representados no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC), em que se destacou aqueles que apoiaram a elaboração do Programa de Ensino Integral (PEI) do Governo do Estado de São Paulo e que integraram a Agenda Todos pela Educação. O Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, apesar de comporem a referida Agenda, fizeram-se representar no Movimento, de forma independente. Observa-se que Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 44-50) fazem uma representação dessa Rede de organizações considerando-as como ‘Sujeitos coletivos do Movimento pela Base’ e explicam a influência deles na educação, na produção de conteúdo, e pontuam as suas orientações ideológicas e político-partidárias mais evidentes. Nesse sentido, também destacam os “neoconservadores” que defendem o regresso aos valores tradicionais, à moralidade e à religião.

Consideradas as influências expressas na BNCC, ficam relativizadas a alegada atenção às contribuições encaminhadas, cabendo esclarecimentos quanto aos aspectos que levaram as entidades da área educacional, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a discordarem do texto, como se apresentou, bem como do apressamento do processo de construção.

As discussões iniciadas por meio de consultas públicas, em 2015, foram abreviadas pela Medida Provisória n. 746/2016, convertida na Lei n. 13.415, de 2017 (Brasil, 2017a), a qual foi enviada ao Congresso Nacional após duas versões anteriores do texto da ‘Base’. Algumas contribuições relevantes, encaminhadas aos relatores – entre as mais de duas centenas –, foram desconsideradas no desenrolar apressado do trâmite de aprovação do instrumento. Enquanto isso, a validação do texto prosseguia acelerada e, conseqüentemente, com a contração do processo de discussão de seu conteúdo, avançou e estabeleceu as **competências** como o fio condutor do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, sem possibilidade real de contestação.

Da mesma forma, Melo e Marochi (2019) discordam da importância dada às competências na BNCC. Segundo os autores, há a “[...] identidade das competências com as reformas educativas neoliberais”, que enfatizam o ‘empreendedor de si mesmo’ e os projetos individuais, “[...] concatenadas ideologicamente com processos de enfraquecimento das ações coletivas da classe trabalhadora”. Por outro lado, esvaziavam os conteúdos formativos em função “[...] de uma série de competências tácitas e comportamentais, que se tornam o objetivo da Educação Escolar e das reformas educativas neoliberais” (Melo; Marochi, 2019, p. 13).

Consoante às posturas da OCDE (2015) relacionadas às ‘**competências** para o progresso social’, a BNCC, ao sofrer tais influências, se organiza da mesma forma, adotando tais princípios. Ademais, Invernizzi (2001, p. 121) faz críticas à adoção de um modelo fundado em **competências** – um conceito oriundo das empresas –, uma vez que se baseia na intenção de legitimar o individualismo e admitir a “exclusão dos não competentes”, ao mesmo tempo em que enfraquece os coletivos e prioriza a flexibilidade dos indivíduos que melhor atende à nova configuração do trabalho, decorrente da paulatina supressão de direitos trabalhistas.

Porém, não só essa maneira de formular o currículo nacional tem motivado resistências. Somam-se aos críticos, aqueles que consideram ter havido uma inadequada substituição da “educação pela aprendizagem, [...]” pela formação por competências desqualificando “[...] a formação geral e profissional dos mais jovens”, como atestam Costa e Almeida da Silva (2019, nota 2, p. 7):

Entre as entidades da área educacional, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) foi uma das que se manifestaram contra o caráter reducionista, excluden-

te e discriminatório de que se revestia tal proposta, perante as necessidades formativas da juventude de nosso país.

Para as duas primeiras etapas da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II – contando com o apoio do MBNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, “[...] institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017d, p. 41).

Em 21 de novembro de 2018, foi publicada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, do MEC, a Resolução CNE/CEB n. 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018c), dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal n. 9.394, de 1996, que previamente foi alterada pela Medida Provisória n. 746, de 2016, convertida na Lei Federal n. 13.415, de 2017, para comportar as alterações propostas (Brasil, 2017a).

A referida Resolução atualizou, notadamente, as disposições gerais – regras comuns para organização do Ensino Fundamental e do **Ensino Médio** –, a definição de termos utilizados e os princípios específicos para o Ensino Médio em “todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta”, em complementação aos princípios constitucionais e àqueles previstos na LDB e suas alterações. Da mesma Resolução nº 3 extraiu-se a definição atribuída à formação integral, para o Ensino Médio, para fins e efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

É o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu Projeto de Vida (Brasil, 2018c, p. 21).

Tais alterações possibilitaram que, cerca de um ano depois da publicação das duas primeiras etapas – Infantil e Fundamental –, o conjunto da **BNCC** para o **Ensino Básico** fosse concluído. A CNE, por intermédio da Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu, então, a Base Nacional Comum Curricular – Etapa do **Ensino Médio** (BNCC-EM), concluindo, assim, a base curricular para a Educação Básica.

Entre as dez competências gerais descritas na BNCC, destaca-se a Competência 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, prevista para os últimos anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (Brasil, 2018b, p. 120), visando:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer es-

colhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Nessa acepção, o Ensino Médio passa a incorporar como um de seus princípios o “[...] Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018c, p. 21).

Considerando que o Projeto de Vida se reúne ao Trabalho como uma das competências gerais da BNCC, cabe lembrar como o termo “competência” é definido:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 120).

Nesse sentido, de acordo com os instrumentos legais, que incluem a compreensão do mundo do trabalho, seus impactos na sociedade, as novas tendências e as profissões, caberia aos estudantes compreender que o desenvolvimento das **competências** contribui com a capacidade de gerir a própria vida e conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros, ou seja, o ‘empreendedor de si mesmo’.

Reforçam tal enfoque as subdimensões da competência ‘Trabalho e Projeto de Vida’ trazidas pela BNCC. São elas: “[...] determinação, esforço, autoeficácia, perseverança, autoavaliação, compreensão do mundo do trabalho e preparação para o trabalho” (MBNCC, 2018). Essas subdimensões confirmam o que Gentili (1996, p. 11) alega: “[...] o êxito e o fracasso social [...] passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de **opções individuais**” por meio “das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino [...]”, ou seja, um retrato do empreendedor de si mesmo.

Nessa cruzada individual, insere-se o que Dardot e Laval (2016, p. 323) designaram como a “[...] mercantilização das relações sociais, [...], um dos fatores mais poderosos para a ‘emancipação’ do indivíduo com relação a tradições, raízes, apegos familiares e fidelidades pessoais”. Por conseguinte, o que se destaca é o atendimento ao ‘mercado’, de perfil liberal, recorrentemente referido e pouco delimitado, que tem mais ressonância a partir de um **currículo flexível**. Conforme Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), “[...] o termo flexibilização é muito tentador porque remete à fantasia das pessoas [com relação] à autonomia, à livre escolha, ao espaço de criatividade e à inovação”. Contudo, a reforma educacional insere-se em um contexto, como apontam Dardot e Laval (2016, p. 323), de “[...] desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”.

Consistente com as tais afirmações, Ball e Avelar (2017), Rhodes (2000) e

Freitas (2018b) referem-se à BNCC do Ensino Médio como uma “reforma empresarial da educação” e cita as três principais formas de atuação identificadas, que compreendem: (i) a “política com evidência”, (ii) as “linhas de influência direta” (Freitas, 2018a, p. 133), estabelecidas por intermédio da filantropia com os recursos do empresariado afeto à área da educação, e (iii) a divulgação de “exemplos de sucesso” (Idem, p. 134), que nem sempre estão suficientemente detalhados e investigados, mas que funcionam como uma peça de propaganda e de convencimento.

Para Ball e Avelar (2017), o Estado está sendo reformulado como formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho com a interveniência do setor privado e da nova filantropia. Nessa trilha, Ball (2004, p.1107) destaca as “[...] tecnologias políticas genéricas”, entre outros fatores, que vêm sendo utilizadas para provocar as mudanças no Estado para torná-lo **gerencial**, advertindo que se trata de um processo que não se configura imediatamente no tempo, e que seus impactos devem ser observados e pesquisados de forma sistemática.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. Formação em Movimento. **Dossiê da Anfope**, [s.l.], n. 2, i. 2, n. 4, p. 336-359, jul.-dez., 2020.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 270-279.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo**: um estudo sobre a política educacional no Brasil. Campinas: Unicamp, 1994.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011.

BALL, Stephen John. (comp.) **Foucault and education**. Disciplines and knowledge. London: Routledge, 1990.

BALL, Stephen John. **Foucault y la educación**: Disciplinas y saber. Traducción de: Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

- BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen John. Novos estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da Educação**. Análise Internacional. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p.177-189.
- BALL, Stephen John; AVELAR, Marina. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, [s.l.], v. 64, p. 65-73, 2017.
- BALL, Stephen John (Entrevista concedida a) ROSA, Sanny Silva da. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 18, n. 53, p. 457-466, 2013.
- BARBOSA, Mayara Letícia Calixto dos Santos. **A avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2019. 168 p.
- BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. **Trabalho e projeto de vida: com a palavra, as jovens mulheres do Ensino Médio Integral de escolas estaduais da cidade de Santos – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. 220 p.
- BISHOP, Matthew. Philanthrocapitalism: Solving Public Problems through Private Means. **Social Research**, [s.l.], v. 80, n. 2, p. 473, 2013.
- BRUGUÉ, Quim; GOMA, Ricard; SUBIRATS, Joan. Governar ciudades y territorios en la sociedad de las Redes. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Caracas, n. 32, p. 1-8, junio, 2005.
- CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.204-220, jan./abr., 2018.
- CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda de Oliveira. Gerencialismo, in-

ternacionalização da educação e o papel da *Teach For All* no Brasil. **Revista Educação Em Questão**, [s.l.], v. 56, n. 48, p. 249-275, 2018.

COSTA, Marilda de Oliveira; ALMEIDA da SILVA, Leonardo. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 24, e240047, 2019.

CUNHA, Célio da. Ensino Médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas. In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (org.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 79-101.

DALRI, Vera Regina. FURB. Caminhos percorridos pelo Ensino Médio. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais [...]**, 2009. p. 7691-7699.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.

FORTES, Leandro. Política interna. In: PINSKY, Jaime (org.). **O Brasil no contexto: 1987-2007**. São Paulo: Contexto, 2011. (versão digital).

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. V Seminário Internacional de Profissionalização Docente – SIPO – UNESCO. **Anais [...]**, 2015. p. 40619-40632.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 36, n.99, p.137-153, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a. (Coleção Educação/Pedagogia).

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC e Common Core. 2018b. Avaliação Educacional. In: **Blog do Freitas**. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core/> Acesso em: 18 fev. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, História e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. A agenda privada-mercantil educacional: a gestão privada de escolas públicas da educação básica. **Anais Marx e o Marxismo**, [s.l.], p. 1867-1917, 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996 (separata p. 1-27).

GIROTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando Luiz. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 26, 2018.

GOMES, Candido *et al.* O enigma das juventudes. **Boletim Técnico do Senac**, [s.l.], v. 34, n. 3, p. 34-47, 2008.

HIDAKA, Renato Kendy. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

HOOD, Christopher. A public management for all seasons? **Public Administration**, [s.l.], v. 69, p. 3-19, Spring 1991.

IAIES, Gustavo; DELICH, Andrés. A reconstrução do “comum” nos Estados Nacionais do século XXI. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (org.). **Políticas Educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso (iFHC), 2010, p. 173-228.

INVERNIZZI, Noela. Teoria da competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 9, p. 115-131, 2001.

KRAWCZYK, Nora. **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2018.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? **Revista Retratos da Escola**, [s.l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LARROSA, Jorge Buendía. O papel da educação é subverter as regras. Entrevista concedida a Camila Caringe. **Revista Ciência Hoje**, [s.l.], 9 de abril de 2013.

LEHER, Roberto. Um panorama do atual estágio da Educação no Brasil. Entrevista concedida a Luiz Felipe Albuquerque. *In: MST*, [s.l.], jul. 2015.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In: LIBÂNEO, José C. et al. (org.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e Políticas Educacionais em debate*. Goiânia: Editora da UFG, [2019?]. p. 33-57.

MAIA, Thais Vianna; VALLADÃO, Rafael. Redes políticas, Estado e neoliberalismo: uma análise para as pesquisas sobre as Políticas Educacionais. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 000156, jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MATTOS, Rosemary. **Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista** – UFMG (*online*), 2019, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042> Acesso em: 28 abr. 2021.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. **O Programa “Educação-Compromisso de São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.
- MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação (UFSM)**, [s.l.], v. 45, p. 48-[1-18], 2020.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Revista Educação & Realidade**, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.
- NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 14, p. 35-60, 2000.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Interdisciplinaridade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA Júlio César França (org.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2008. 478 p.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional dos anos 1990 com a Redefinição do papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação – Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, [s.l.], v. 9, n. 17, 2016.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.
- PINSKY, Jaime (org.) *et al.* **O Brasil no contexto: 1987-2007**. São Paulo: Contexto, 2011.
- REZENDE, Ana Lúcia; CARMO, Carmem Lúcia do. Perfil dos diretores das escolas estaduais de ensino fundamental e médio na cidade de Jataí-Goiás. **Itinerarius Reflectionis**, [s.l.], v. 3, n. 1, 2007.
- RHODES, Rod AW. The governance narrative: key findings and lessons from the ERC's Whitehall Programme. **Public administration**, [s.l.], v. 78, n. 2, p. 345-363, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227787500> Acesso em: 6 jun. 2020.

ROSA, André Luís Cateli; FERREIRA, Jussara Suzi Assis Borges Nasser. Capital humano e empreendedorismo como forma de alcance dos direitos sociais. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, [s.l.], n. 42, p. 150-171, 2020.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da educação brasileira. (Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**” v. 20), 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação, 2009. (A pedido da Assessoria do MEC)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação), Edição Kindle (e-Pub).

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 43, pp. 347-369, 2009.

TASSIN, Etiène. Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, [s.l.], v. 12, n. 20, p.15-33, jul.-dez. 2003.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 381-400, 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/43122851/a05n121.pdf> Acesso em: 4 maio 2020.

REFERÊNCIAS – INSTITUCIONAIS

BRASIL. Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e

Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, p. 6592; retificado em 18 ago. 1971. (Revogada: pela Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASIL. Lei Federal n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p. (Documento da Presidência da República).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR – Plano de Ações Articuladas**: Relatório Público, Apresentação. Brasília, DF. [sem data] 2007. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [compõe o **PAR**], pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 5.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1 Edição Extra.

BRASIL. Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2015 | Edição: 239 | Seção: 1 | Página: 2.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 [Medida Provisória n. 746/2016]. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – versão digital. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017**, homologa o Parecer CNE/CP n. 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 1ª Etapa. Brasília: 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. (BNCC-Educação Infantil e Fundamental) **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41 a 44, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018**. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Brasília: 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-Ensino Médio). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018c.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. ARIAS ORTIZ, Elena; DUTRA, Ana; DUEÑAS, Ximena *et al.* **Vamos falar de política educacional na América Latina e no Caribe #7: Os avanços da educação no Brasil estão em risco?: Desafios e recomendações para reduzir o impacto da pandemia**. Abr. 2021.

CEPAL, N. U.; OREALC, UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. CEPAL, 1992

MBNCC. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. 2018.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Madrid, Fundación Santillana, 2015, 136 p. (*online*). Disponível

em: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 55.217, de 21 e dezembro de 2009**. Regulamenta a Lei Complementar n. 1.997, de 27 de outubro de 2009, que institui o Programa de Valorização pelo Mérito – Sistema de Promoção para o Quadro de Magistério.

SÃO PAULO (Estado). Programa de Qualidade da Escola. **Nota Técnica**. São Paulo, mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n. 49, de 3 de agosto de 2018**. Dispõe sobre o processo de avaliação no Sistema de Promoção dos docentes integrantes do Quadro do Magistério. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Programa de Qualidade da Escola. **Nota Técnica**. São Paulo, fev. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Programa de Valorização por Mérito. **SEDUC-SP** (s.d.). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Governo de SP anuncia maior expansão do ensino integral da História. Notícia: **SEDUC-SP** (s.d.). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-anuncia-maior-expansao-ensino-integral-da-historia/> Acesso em: 26 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 nov. 2020.

JUSTIÇA RESTAURATIVA E CULTURA DE PAZ COMO POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO

Liliane Claro de Rezende

A Justiça Restaurativa Educacional tornou-se objeto de pesquisa¹ após meu envolvimento com esta temática no ambiente profissional, a partir da experiência como servidora pública na Secretaria de Educação de Santos. A aproximação com o trabalho de gestão da política pública educacional pacificadora surgiu ao desenvolver ações junto ao gabinete da Secretaria de Educação. Acredito que não foi por acaso que me identifiquei com os princípios e valores da Justiça Restaurativa. Esta, por sua vez, busca no resgate das potencialidades e fragilidades da condição humana, respostas para o desenvolvimento de alternativas diante de atos conflituosos e violentos praticados na interação das pessoas no exercício da convivência. É uma forma de pensar, refletir e investigar sobre a construção das relações nas dimensões institucionais e sociais.

Em meados de 2014, a Prefeitura de Santos instituiu a Comissão de Gestão, onde atuo como Coordenadora do Programa de Justiça Restaurativa, visando à implementação e acompanhamento da política pública do referido programa, que preconiza a possibilidade de um novo modelo de resolução de conflitos. Esse modelo promove o diálogo entre todas as partes envolvidas (agressor, vítima e comunidade), além de sua responsabilização e reparação do dano. Foram envolvidas as Secretarias de Educação de Santos e a de Defesa e Cidadania. Foi a partir dessa motivação que desenvolvi a pesquisa que resultou neste estudo.

O referido trabalho está inscrito em um contexto de Estado Democrático de Direito e em um tempo histórico, em que os Direitos Humanos estão na agenda dos Estados-nação, em escala mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1948, e a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, compõem os documentos jurídicos de referência para a defesa dos direitos dos cidadãos brasileiros. Dentre estes direitos, está o direito à educação, que só pode ser assegurado através de políticas públicas e práticas sociais concretas.

¹ A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica acerca da temática (Justiça Restaurativa, Práticas Restaurativas, Políticas Públicas Educacionais, Município de São Caetano do Sul), e pesquisa documental (com base em Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, depoimentos, Proposta Pedagógica da Escola, Plano Gestão da Diretoria de Ensino de São Caetano do Sul, documentos oficiais sobre a Implementação e os resultados parciais das práticas restaurativas no município de São Caetano do Sul, dentre outros).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado no ano de 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, consiste em uma política pública para a promoção da Educação em Direitos Humanos no Brasil. O documento, atualizado em 2007, no capítulo que trata da Educação Básica, apresenta concepções e princípios que orientam as ações que devem ocorrer no ambiente escolar e em sua comunidade local para o desenvolvimento de uma Educação em Direitos Humanos

No decorrer do estudo, observou-se que as expressões “Justiça Restaurativa” e “práticas restaurativas” são apresentadas por diversos autores como conceitos aparentemente sinônimos. No entanto, é importante destacar que a Justiça Restaurativa consiste em algo muito mais amplo e abrangente, que só poderá ser de fato desenvolvida por meio de ampla participação de todas as esferas da sociedade. No entanto, a busca pelo ideal da Justiça Restaurativa motivou o surgimento, nos últimos anos, das práticas restaurativas, que consistem em eventos pontuais, que ocorrem atualmente nas comunidades, no sistema penal e nas instituições de ensino, nas quais equipes de profissionais capacitados desenvolvem estratégias de conciliação entre a vítima e o ofensor, com o intuito de restauração das relações e de reparação de danos causados por determinado conflito.

A justiça institucional tem a função de aplicar normas, que se traduzem em valores. Portanto, cabe à justiça assegurar valores por meio de processos e procedimentos. Nesse sentido, Brancher (*apud* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, 2010) alerta para o fato de que, diante do distanciamento e da desresponsabilização das comunidades em relação aos valores que envolvem a justiça institucional, este poder é transferido ao Estado, permitindo que a sociedade não assuma esse importante compromisso. A Justiça Restaurativa surge como proposta, a partir da compreensão e de uma visão crítica do conceito de crime.

No âmbito educacional, segundo Morrison (2005), a preocupação com a violência nas escolas, em nível internacional, começou na década de 1990, contribuindo para a realização, pela UNESCO, da primeira conferência internacional sobre violência na escola, em Paris, em 2001.

Nos Estados Unidos, Karp e Breslin (2001) acrescentam que o sistema de ensino escolar em Minnesota, além de 15 escolas na região metropolitana de Denver e uma pequena faixa de 6 instalações “alternativas” localizadas no sudeste da Pensilvânia, adotaram práticas de Justiça Restaurativa com o intuito de resolverem conflitos relacionados ao consumo de drogas e álcool, além de oferecerem uma alternativa à tolerância zero. Quase metade dos distritos escolares de Minnesota passou a utilizar as práticas restaurativas, e quatro distritos estão usando-as extensivamente, o que contribuiu para uma considerável queda nas denúncias de violência e, consequentemente, nas ações disciplinares como suspensões e expulsões.

A Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente no Brasil em 2004, por

meio do Ministério da Justiça e através de sua Secretaria da Reforma do Judiciário, que elaborou o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro” e, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apoiou os três primeiros pilotos de Justiça Restaurativa no Brasil que, segundo Passos e Ribeiro (2016), foram desenvolvidos a partir de 2005, em diferentes regiões do país: no município de São Caetano do Sul (SP), pela Vara da Infância e Juventude de São Caetano do Sul (SP); em Brasília (DF), pelo Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes; em Porto Alegre (RS), pela 3ª Vara da Infância de Porto Alegre (RS).

Em nosso país, algumas normas fazem referência à Justiça Restaurativa como a lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o Programa Nacional de Direitos Humanos, a Resolução n.125, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Resolução n. 225, do CNJ, que contém diretrizes para implementação e difusão da prática da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário, Decreto estadual n. 50431, do Rio Grande do Sul, dentre outros. “Todavia, trata-se de iniciativas ainda muito tímidas que não permitem dar a real amplitude para se reconhecer a consolidação da Justiça Restaurativa como política pública de pacificação de conflitos no Brasil” (Costa; Porto, 2015, p. 4).

De acordo com o Tribunal de Justiça de Rio Grande do Sul (2015), subsidiam a estrutura do Projeto Justiça Restaurativa os marcos legais, tais como: a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Crianças, as Regras de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude) e as Diretrizes de Riad (Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência). Com base nas Regras de Beijing e de Riad, são pontos básicos: a prevenção e não criminalização; a concepção de que o conflito é parte do processo de aprendizagem e de crescimento; o entendimento de que os rótulos eternizam uma situação transitória; a necessidade de se abrir ao jovem a oportunidade de participar; a garantia plena de direitos individuais de adolescentes envolvidos em atos tidos como infracionais e o empoderamento das vítimas; a mobilização da escola, da família e da comunidade em ações preventivas; o novo papel do Judiciário, focado na Justiça Social para todos os jovens e, por fim, a educação e a disciplina escolar fundadas no desenvolvimento da personalidade em todo seu potencial.

No estado de São Paulo, a Justiça Restaurativa é introduzida no ambiente escolar pela primeira vez a partir de julho de 2005, no município de São Caetano do Sul, por meio do “Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, envolvendo atores do Sistema de Justiça (Juizes, Promotores, membros do Ministério Público, Assistentes Sociais e Delegados), do Conselho Tutelar, do Sistema Educacional (Dirigentes, Supervisores, Técnicos, Diretores, Professores), das instituições de Segurança Pública (Policiais Civis, Militares e Guardas Municipais), da Comunidade (Jovens, Adultos e Idosos) e de Organizações Governamentais e Não Governamentais, e consistiu na capacitação de profissionais para o desenvolvimento de práticas

restaurativas como estratégia para a resolução de conflitos no ambiente escolar.

A pesquisa desenvolvida sobre a experiência de São Caetano do Sul teve como objetivos conhecer e analisar o processo de implementação da Justiça Restaurativa como política pública de resolução de conflitos, focalizando, especialmente, as práticas restaurativas nas escolas públicas estaduais, no município, processo iniciado em 2005.

A relevância do estudo está no fato de que as ações desenvolvidas em São Caetano do Sul são pioneiras em Justiça Restaurativa e contribuíram para a posterior implementação desta política pública em diversos outros municípios paulistas no decorrer dos anos seguintes.

A JUSTIÇA RESTAURATIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL: DA IMPLEMENTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

De acordo com o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Direito e Tratamento do Delinquente / Brasil (ILANUD/ Brasil, 2006), o programa de Justiça Restaurativa em São Caetano do Sul foi desenvolvido sob a responsabilidade da Vara e da Promotoria da Infância e da Juventude, com a liderança do Juiz Eduardo Rezende Melo e equipe, contando com apoio institucional do Tribunal de Justiça do Estado.

Possui duas vertentes distintas: uma educacional e outra jurisdicional, e conta com o apoio da diretoria Regional de Ensino, do Conselho Tutelar, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Escola Paulista de Magistratura e das OnGs CECIP (Centro de Criação e Imagem Popular) e CNV (Comunicação Não Violenta). A equipe multidisciplinar envolvida com o programa foi composta por juiz, promotor, assistentes sociais, as diretoras das escolas, os facilitadores, pedagogos, entre outros profissionais.

Com o intuito de promover encontros entre “ofendidos” e “ofensores”, Dominic Barter, profissional vinculado à Rede de Comunicação Não Violenta, promoveu a capacitação de educadores das escolas, pais e mães, alunos, assistentes sociais e conselheiros tutelares, em técnica por ele criada a partir de experiências internacionais em Justiça Restaurativa. “Por meio de uma série de oficinas, essas pessoas desenvolveram ou aprimoraram competências e habilidades em comunicação, acolhimento e não julgamento para atuar nos encontros, denominados Círculos Restaurativos” (Melo; Ednir; Yazbek, 2008, p. 13).

Em 2005, as escolas adotaram os círculos institucionais e a abordagem Zwelethemba, baseados nos princípios da comunicação não violenta. Essa técnica tem como foco principal a identificação das “raízes do problema”, ou seja, as causas institucionais ou comunitárias do conflito (Melo; Ednir; Yazbek, 2008).

Conforme Melo, Ednir e Yazbek (2008), o círculo restaurativo no contexto da Comunicação Não Violenta representa uma aplicação prática da Justiça Restaurati-

va, com o propósito de restabelecer a segurança, dignidade e harmonia entre os participantes, assim como dentro deles. A abordagem busca reparar os danos decorrentes de uma transgressão e reintegrar os envolvidos em suas comunidades.

Desenvolvido pelo educador e consultor inglês Dominic Barter, o modelo foi adaptado à realidade do Projeto. Baseando-se em formatos de conferências restaurativas utilizados em diversos países e documentados internacionalmente, essa abordagem representa uma maneira comunitária de lidar com a quebra das normas de convivência e de promover a harmonia social.

Os autores acrescentam também que os acordos firmados entre as partes precisam priorizar o elemento restaurativo das relações, embora possam também reparar danos materiais. “A diferença entre ‘reparar’ e ‘restaurar’ é que ‘reparação’ diz respeito a coisas, enquanto ‘restauração’ se relaciona ao significado que as coisas têm para as pessoas. Ofertas de acordo com baixo valor material e alto valor simbólico são [...] mais satisfatórias” (Melo; Ednir; Yazbek, 2008, p. 142).

Segundo Ozores, Tonches e Sinhoretto (2012), o programa em São Caetano se dividiu em duas frentes: a primeira delas, que está atualmente bastante fragilizada, diz respeito à realização de círculos restaurativos no próprio ambiente escolar, conduzidos por professores(as) ou diretores(as) que foram capacitados para tratar de problemas entre alunos e funcionários da escola; já a segunda frente se refere à realização de círculos no próprio ambiente do fórum, o que parece ser uma situação que se procura evitar, por este não ser o lugar mais adequado para a realização do procedimento.

Desde o início do programa até dezembro de 2007 foram realizados 260 círculos restaurativos, e ele tornou-se parte da política de atendimento dos adolescentes em conflito com a lei com resolução do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. Segundo Melo (2008), em três anos de projeto, mais de mil pessoas foram atendidas com índices de acordo de cerca de 88%, e destes, 96% foram cumpridos.

Esses dados puderam ser reunidos, já que são preenchidos formulários em todos os círculos. Nestes papéis constam informações a respeito da natureza do conflito, dados mais específicos sobre os envolvidos na questão e qual foi o desfecho do caso, se houve acordo ou não. Segundo informações recolhidas junto ao coordenador do projeto, não houve uma sistematização dos dados referentes aos últimos dezoito meses do projeto. Nesse sentido, também faz uma ressalva: não se atendem casos em todos os finais de semana, o número pode variar mês a mês, o que torna difícil fazer uma estimativa que se aproxime da realidade do funcionamento do programa. Apesar de ainda não terem recebido em mãos dados mais quantitativos, como índices, porcentagens e estatísticas, duas facilitadoras afirmaram que percebem os efeitos positivos de seu trabalho na própria interação com a população atendida, pois sempre recebem comentários elogiando a forma de resolução restaurativa. Em contrapartida, é preciso fazer a ressalva de que, em diversos momentos do trabalho de

campo, foi possível constatar algum grau de insatisfação da população em participar do procedimento, pelo fato de que a maioria dos casos são justamente conflitos escolares considerados por eles como casos de menor importância. Além disso, existe também o desconforto de ter que se deslocar até o local, que não tem a legitimidade do Fórum. Muitos precisam faltar ao trabalho para acompanhar seus filhos.

As técnicas empregadas nas mediações diferem entre si, ou seja, os círculos realizados nas escolas contam com um respaldo teórico e técnico diferente daquele utilizado para resolução de conflitos na *comunidade*. Nas escolas, a técnica empregada é a da Comunicação Não Violenta, ela seria mais adequada neste ambiente por estimular o diálogo entre as partes. Já para o atendimento da *comunidade*, a técnica escolhida é aquela oriunda dos exemplos sul-africanos de mediação, a abordagem Zwelethemba; isso se deu já que, neste último tipo, o enfoque reside menos nas necessidades e responsabilidades individuais, privilegiando, portanto, a mudança comunitária (Melo; Ednir; Yazbek, 2008).

Segundo os elaboradores do projeto, e como confirmam as entrevistas realizadas com quatro facilitadores em São Caetano do Sul, os objetivos principais do programa hoje dizem respeito à maior institucionalização, com a proposta de reconhecimento formal das atividades dos facilitadores de justiça em ambiente escolar, e elaboração de um plano de carreira para eles dentro do projeto restaurativo no âmbito da Secretaria de Justiça e da Educação. Acredita-se que essa proposta é uma tentativa de angariar mais facilitadores para o projeto, pois, como foi possível verificar, os depoimentos dos facilitadores remanescentes indicam que grande parte daqueles capacitados no projeto abandonaram o programa por não receberem remuneração ou outros benefícios (Ozores; Tonche; Sinhoretto, 2012).

Segundo os organizadores do projeto, se os profissionais não atuam diretamente na realização de mediações e capacitação de mediadores ou na sua divulgação, eles podem participar como “encaminhadores”. Dessa forma, é sempre destacada a importância de se conscientizar o maior número de profissionais sobre os procedimentos da Justiça Restaurativa, pois isso permite que o primeiro contato das pessoas com a Justiça Restaurativa seja de qualidade e que os profissionais possam, portanto, verificar que casos dão margem para a realização de um círculo. Facilitadoras de justiça da cidade afirmam que o envolvimento dos profissionais no início do projeto era tão grande que a própria polícia mandava diretamente os casos para o projeto. Ainda que as pessoas possam procurar espontaneamente o programa, a grande maioria dos casos atendidos hoje já vem do modelo de justiça comum, resultantes de boletins de ocorrências que são incentivados pelas diretorias de escola, médicos, policiais, delegados, como foi possível observar no trabalho de campo (Ozores; Tonche; Sinhoretto, 2012).

A última etapa da pesquisa consistiu na análise de conteúdo dos depoimentos de profissionais envolvidos no processo de implementação da Justiça Restaurativa em São Caetano do Sul. Os depoimentos estão disponíveis na íntegra, assim como a

Proposta Pedagógica e Plano Gestor 2011/2014, da Escola Estadual Padre Alexandre Grigoli, onde se desenvolveu a Justiça Restaurativa.

É importante ressaltar que, para coleta de dados da pesquisa documental, foram enviados e-mails e contatos telefônicos às doze Escolas Estaduais que fizeram parte do projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”; porém, somente a EE Padre Alexandre Grigoli enviou o documento solicitado que consta da Justiça Restaurativa na Proposta Pedagógica e Plano Gestor. Essa escola foi a única que se manteve no projeto até 2014. As demais escolas não estavam mais participando do projeto.

A análise de conteúdo dialoga também com as informações encontradas na literatura que referencia teoricamente o estudo e pelos documentos pesquisados.

As professoras Violeta Daou e Heloíse Pedroso relataram, em seus depoimentos, que o Projeto-Piloto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” iniciou-se em 2005 no município de São Caetano e teve como objetivos o oferecimento de apoio às escolas para a ampliação de espaços democráticos de diálogo, aprendizagem e resolução de conflitos.

A psicopedagoga Madza Ednir também relatou em seu depoimento sua participação, no período de 2005 a 2008, como representante do CECIP, na implementação do projeto de Justiça Restaurativa nas escolas de São Caetano do Sul “era o único desses projetos cujo foco era, inicialmente, o sistema educacional [...] A visão do Projeto, como escrevi em 2006, era promover ‘Uma Justiça Educativa e uma Educação Justa’”.

De acordo com o Plano Gestor da Escola Estadual Padre Alexandre Grigoli, uma das escolas no município de São Caetano a implementar o Projeto Justiça Restaurativa e a única a dar continuidade a sua prática no decorrer dos últimos anos, a iniciativa busca desfazer a associação entre jovens e violência pela capacitação de atores sociais das escolas e comunidades, pregando a resolução de conflitos por meio do diálogo e da adoção de medidas não punitivas, e estimular a discussão de forma profunda e organizada, auxiliando na compreensão das causas do conflito e suas consequências. Os principais objetivos deste projeto são: a prevenção da violência nas escolas, a abolição do castigo e a valorização da reflexão.

A professora Cristina Telles Assumpção, da equipe Justiça em Círculo, ingressou em 2008 na segunda etapa do projeto de implementação da Justiça Restaurativa nas Escolas Estaduais do Município de São Caetano do Sul:

Nesta época, a equipe Justiça em Círculo do Instituto Mediadora foi responsável pela capacitação de facilitadores de Justiça Restaurativa, enquanto o CECIP ficou responsável pela capacitação de agentes de mudança [...]. Logo percebemos que ambas as capacitações deveriam ser oferecidas aos mesmos integrantes das escolas, que exerceriam tanto a função de facilitadores como de agentes de mudança. Esta mudança metodológica nas capacitações mostrou-se mais efetiva no que se refere à unidade de ações

dentro das escolas e mais coerente com os princípios restaurativos (Depoimento de Cristina Telles Assumpção).

O depoimento das professoras Violeta Daou e Heloíse Pedroso descreve a participação dos jovens/alunos protagonistas, famílias, instituições e organizações governamentais e não governamentais, no município de São Caetano do Sul, integrando a Rede de Apoio durante o processo de implementação do Projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, a partir de 2005.

Cristina Telles Assumpção participou em 2006 do projeto “Comunidade e Justiça em parceria para a promoção de respeito e civilidade nas relações familiares e de vizinhança: um experimento de Justiça Restaurativa e comunitária, Bairro de Nova Gerty”, que objetivava capacitar facilitadores de Justiça Restaurativa para lidarem com conflitos de vizinhança e violência doméstica:

Neste projeto, sensibilizamos inúmeros integrantes da Rede de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente, o que muito contribuiu tanto com o projeto da comunidade como nas escolas. Mensalmente eram realizadas reuniões de Rede com a participação de representantes das escolas, bem como de diversos equipamentos sociais como CREAS, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde da Família, Assistentes Sociais do Fórum entre outros (Depoimento de Cristina Telles Assumpção).

Em São Caetano do Sul, um indicador de que as escolas não estavam sendo capazes de construir competências, habilidades e valores básicos para a convivência justa e pacífica, antes da implementação da Justiça Restaurativa, era o fato de que as questões de disciplina haviam se convertido em casos de polícia, com educadores preenchendo Boletins de Ocorrência e os encaminhando às Delegacias, para registrar queixa contra adolescentes que agrediam professores, colegas ou destruíam o patrimônio.

De acordo com o depoimento de Madza Ednir, as práticas restaurativas desenvolvidas nas escolas nos anos de iniciação e implementação do projeto visavam transformar as escolas em espaços de resolução de conflitos e superação da violência pela via restaurativa e inspiraram mudanças em inúmeros sistemas educacionais, em todo o Estado de São Paulo. No entanto, constata-se que “as sementes ali lançadas não haviam germinado a contento no campo da educação formal”.

Segundo a gestora, predomina muitas vezes a concepção de que não é possível resolver questões relacionadas à violência escolar por meio de círculos restaurativos, pois estes pregam a horizontalidade e a escuta ativa na interação com os alunos. Ela afirma que “[...] a cultura do aluno é a cultura da violência”, referindo-se provavelmente aos alunos de escola pública e de famílias humildes que recebem e sofrem, muitas vezes, com a violência familiar, sociocultural e político-econômica, reproduzindo o mesmo modelo para a sociedade quando não é ressignificada. Segundo Ianni (2004), a violência presente em nossa sociedade “[...] possui conotação político-e-

conômica e sociocultural, podendo ser principalmente ideológica ou principalmente física” (Ianni, 2004, p. 174).

Na opinião da professora Cristina Telles Assumpção, nas duas primeiras etapas de implementação da Justiça Restaurativa nas escolas de São Caetano do Sul, buscou-se introduzir a prática dos Círculos Restaurativos nas escolas, pois o foco principal naquela época era a resolução dos conflitos já instalados:

Foi somente com a vinda para o Brasil de Belinda Hopkins em 2009 e Brenda Morison em 2010 que demos início a uma grande mudança nas capacitações de facilitadores de Justiça Restaurativa e agentes de mudança institucional. Entendemos que, para que uma mudança de Cultura ocorresse na escola, era preciso desenvolver um trabalho proativo de base. O nosso foco da capacitação deixou de ser exclusivamente a resolução do conflito passando a ser a promoção de uma convivência colaborativa e de relacionamentos pautados no respeito. Hoje, em nossas experiências atuais em projetos de implementação da Justiça Restaurativa em Instituições de Ensino, temos observado resultados mais abrangentes, envolvendo a comunidade escolar como um todo, promovendo relacionamentos colaborativos (Depoimento de Cristina Telles Assumpção).

Além disso, a professora cita também a grande rotatividade dos professores e gestores de escolas estaduais, pois grande parte daqueles que se empenharam para a implementação da Justiça Restaurativa nas escolas de São Caetano do Sul já não integram mais o quadro dessas escolas. E somente no segundo semestre de 2016 foi realizada uma nova capacitação no município. “Não basta promover uma mudança de Cultura Institucional, se não se pode dar sustentabilidade à mesma de forma consistente. A própria escola precisa ser acompanhada e receber suporte até que esteja verdadeiramente empoderada [...]” (Depoimento de Cristina Telles Assumpção).

Violeta Daou e Heloíse Pedroso concluem que a Justiça Restaurativa é antes de tudo uma mudança de cultura interna e de ação no mundo. Para que haja a sustentação das aquisições, é fundamental a continuidade da capacitação e acompanhamento. “[...] para que a mudança se torne institucional, faz-se necessário a adesão dos líderes e o suporte contínuo até a consolidação de uma nova cultura, o que demanda vontade política de continuidade e apoio” (Depoimento de Violeta Daou e Heloíse Pedroso).

Segundo o depoimento da diretora Nelci Aparecida Daguano, da Escola Estadual Padre Alexandre Grigoli, no início todas as escolas aderiram ao projeto, mas a maioria não deu continuidade. No entanto, na Escola Estadual Padre Alexandre Grigoli, a professora Dorcilia, responsável pela aplicação das práticas restaurativas nesta unidade escolar, deu continuidade ao projeto e “[...] realizou um trabalho digno e muito eficiente. Os resultados foram positivos, a diminuição de brigas, *bullying* e outros conflitos foram significativos dentro da escola”.

A ausência de democracia no ambiente educacional foi muito enfatizada nas colocações dos professores presentes na palestra sobre Justiça Restaurativa proferida pela psicopedagoga em março de 2016, a convite da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo:

“Nossas escolas adestram, não educam”, disse um professor. Outro: “Como pensar em Justiça Restaurativa sem democracia”? Outro, ainda, mencionou o Movimento de Escolas Democráticas, lembrando que no Brasil, e também em São Paulo, ele está presente em uma minoria expressiva de instituições – o subtexto era “é possível, por que não tentamos aqui também?”. Um educador lembrou que democracia não é promover a ditadura da maioria, mas fazer com que as minorias sejam levadas em conta e incluídas, e reivindicou um espaço para que as experiências das escolas pudessem ser relatadas (Depoimento de Madza Ednir).

Além dos depoimentos, as categorias de análise selecionadas para o presente estudo dialogaram também com o conteúdo apresentado nos documentos e referenciais teóricos.

Na primeira categoria de análise apresentada “Educação Escolar e a Justiça Restaurativa” pretendeu-se investigar de que maneira diferentes autores, documentos e depoimentos concebem a Justiça Restaurativa no âmbito educacional.

Na subcategoria de análise “o foco nas pessoas (gestores, professores e alunos)” destaca-se o processo formativo para a realização das práticas restaurativas no ambiente escolar. Segundo Hopkins (2004), um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de uma abordagem restaurativa nas escolas é a escassez de tempo, que afeta o tratamento de questões restaurativas, bem como o tempo disponível para treinamento, suporte e revisão da prática, dando pouco ou nenhum espaço para preparar novos professores com habilidades de gestão relacionada a conflitos. Há também questões relacionadas à resistência a mudanças e, por essa razão, alguns projetos usam facilitadores externos para dirigir as conferências. Embora tais facilitadores, normalmente policiais, possam estar mais preparados para atuar nessas práticas restaurativas, eles não alcançam facilmente a comunidade escolar. Um desafio final é garantir que os ideais da Justiça Restaurativa sejam compreendidos e aceitos durante todas as etapas do processo. Mas o que ocorre na prática, infelizmente, é uma imposição do processo aos participantes, ou a realização das práticas restaurativas por facilitadores despreparados que ameaçam os participantes, impondo suas opiniões.

A subcategoria de análise “a interação com a comunidade, movimentos e organizações” destaca que não é possível buscar soluções para os processos educacionais sem considerar os processos sociais, ou seja, para encontrar melhorias para a educação é preciso melhorar a sociedade.

A subcategoria de análise “relação entre professores envolvidos, a comuni-

dade e os alunos” destaca o papel da Justiça Restaurativa para a melhoria nos relacionamentos entre os atores principais da comunidade escolar. Costa, Fortes e Grossmann (2014) ressaltam a extrema importância de os professores gostarem do que fazem, serem compreensivos e respeitosos, entre outros aspectos. Para isso, afirmam que é preciso “[...] reduzir-se o stress dos professores que trabalham com crianças e adolescentes de alto risco, diminuindo suas turmas, para que o profissional possa compreender como funcionam mentalmente os infantes de risco que estão sob sua responsabilidade” (Costa, Fortes e Grossmann, 2014, p. 8).

A segunda categoria de análise apresentada “Fatores que contribuem para a manutenção dessa política pública e quais poderiam ser revistos” investiga quais foram os resultados positivos e negativos na implementação do Projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, iniciado em julho de 2005 nas escolas públicas do município de São Caetano do Sul.

É possível notar considerável grau de insatisfação da população em participar do procedimento, sendo que a percepção de *desdém* e *perda de tempo* é comum entre os usuários. Alguns acham muito estranho que a administração do conflito judicial seja feita no ambiente da escola, por pessoas alheias ao mundo jurídico. Há muitas ausências registradas, e os pais dos adolescentes acham um exagero que conflitos escolares transbordem os muros da escola, acabem no Fórum e dali para uma terceira instância ainda, que é o círculo restaurativo (Ozores; Tonche; Sinhoretto, 2012).

A terceira e última categoria de análise apresentada “As práticas restaurativas na constituição de uma Educação Escolar não violenta” investiga de que maneira as práticas restaurativas contribuem para a diminuição e prevenção dos casos de violência no ambiente escolar. A principal questão é perceber que a violência se faz presente em todos os locais e na escola não é diferente. “Por ser a violência um problema da sociedade como um todo, particularmente quando atinge determinados patamares de intensidade, ela repercute logicamente no meio escolar, de várias maneiras e por várias razões” (Pino, 2007, p. 781).

A partir de São Caetano, a parceria entre sistema de Justiça (Varas da Infância, Conselhos Tutelares) e sistema educacional se fortaleceu no Estado de São Paulo. A partir da experimentação do Círculo Restaurativo modelo Comunicação Não Violenta/ Dominic Barter, práticas restaurativas de diferentes formatos passaram a ser adotadas e adequadas a diferentes contextos em São Caetano e outros municípios (modelo Zweletemba, círculos de paz “Kay Pranis”, “Belinda Hopkins” etc.).

Segundo Ednir (2007), os resultados positivos conquistados a partir do Projeto-Piloto em São Caetano do Sul levaram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a anunciar aos representantes do Poder Judiciário sua intenção de ampliar a proposta para outras regiões do estado de São Paulo, ampliando a abordagem da Justiça Restaurativa para outras duas Diretorias de Ensino na Capital e na Grande São Paulo. Segundo Ednir (2007), quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo decidiu implementar um projeto de Justiça Restaurativa na capital de São

Paulo, deparou-se com um grande desafio, devido à dimensão populacional e territorial do município, E a escolha da região de Heliópolis considerou a proximidade desta localidade com a Comarca de São Caetano do Sul/SP (cujo projeto de Justiça Restaurativa encontra-se implementado desde 2005), possibilitando uma articulação conjunta das duas Redes de Apoio.

Assim, em abril de 2006 ocorreu a implantação de práticas restaurativas em dez escolas públicas de Ensino Médio na região de Heliópolis. O Projeto foi coordenado pelo Dr. Egberto de Almeida Penido, Juiz de Direito designado especialmente para sua implementação na capital.

De acordo com Candido (2014), foram capacitados dez educadores por escola (professores, alunos, integrantes do corpo diretivo da unidade escolar, funcionários e representantes dos pais e das mães), além de integrantes da equipe técnica das Varas Especiais da Infância e Juventude da Capital (assistentes sociais e psicólogas, somando ao todo seis pessoas) e de lideranças comunitárias, atuantes em organizações na região de Heliópolis que tivessem alguma parceria ou interlocução com o Judiciário (conselheiras tutelares, integrantes de organizações responsáveis pela aplicação de medidas socioeducativas de liberdade assistida, entre outros, somando ao todo oito pessoas). Segundo Ednir (2007), dos 125 processos que deram entrada no Fórum local, 49 foram encaminhados para Círculo Restaurativo até junho de 2007, tendo sido realizados 17 Círculos nesse período, com Acordo em 16 deles.

APRENDIZADOS SOBRE A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

É evidente que a implementação de um Projeto de Justiça Restaurativa é um desafio considerável na sociedade contemporânea, ainda fortemente orientada pelos princípios da justiça retributiva. A relevância desta pesquisa reside no fato de que as práticas restaurativas nas escolas de São Caetano do Sul, foco deste estudo, representaram uma iniciativa pioneira. Essa ação contribuiu significativamente para a subsequente adoção dessa política pública em diversos outros municípios paulistas ao longo dos anos seguintes. Além disso, a importância de pesquisas sobre essa temática também se justifica pelo contraste entre a reavaliação do conceito de crime no sistema penal brasileiro, buscando abordagens educativas e inclusivas, e a tendência de criminalizar as infrações cometidas por alunos no ambiente escolar.

Nas reflexões finais deste estudo destaca-se a necessidade premente de aprimorar o convívio escolar. A formação dos professores é fundamental para desenvolver habilidades de convivência eficazes com os alunos. A Justiça Restaurativa emerge como um modelo complementar de resolução de conflitos na escola, fundamentado em uma abordagem não punitiva.

O Projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, implantado em São Caetano do Sul em 2005, pode ser reconhecido como um marco inaugural na intro-

dução da Justiça Restaurativa na Educação brasileira. Este projeto-piloto apresentou resultados positivos, bem como aspectos que requerem uma reavaliação cuidadosa.

Após a análise de conteúdo realizada, é possível destacar os elementos bem-sucedidos do Projeto “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, implementado há 11 anos em São Caetano do Sul: a) fortalecimento da parceria entre o sistema de Justiça e o sistema educacional no Estado de São Paulo, por meio da criação de uma Equipe de Apoio; b) surgimento e adoção de práticas restaurativas em diferentes contextos em São Caetano e outros municípios; c) adoção de agentes de mudança em muitas unidades escolares, cuja movimentação para outras escolas poderia ter contribuído para a disseminação da Justiça Restaurativa; d) persistência do ideal de Justiça Restaurativa em São Caetano do Sul e continuidade do processo formativo de educadores; e) efetiva organização e funcionamento da Rede de atendimento aos direitos da Criança e do Adolescente; f) reconhecimento de que a educação é responsabilidade não apenas da escola, mas de todas as instituições em um território educativo, em articulação com a família; g) sistematização e Avaliação Externa dos projetos “Justiça e Educação” em São Caetano, Heliópolis e Guarulhos, registradas em livros disponibilizados online, facilitando a disseminação da abordagem da Justiça Restaurativa em diversos municípios de São Paulo e outros estados do Brasil.

É importante destacar também no presente estudo os aspectos que, por meio desta análise de conteúdo, foram identificados como melhorias que podem ser implementadas em projetos futuros e necessitam ser revistos no projeto-piloto em São Caetano do Sul: a) a necessidade de um plano de carreira para os professores que atuam nos círculos restaurativos; b) a maior divulgação dos princípios da Justiça Restaurativa na comunidade e no ambiente escolar, para que todos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática; c) o maior acompanhamento dos órgãos governamentais nos processos de formação de profissionais e andamento dos projetos; d) os constantes investimentos financeiros e de pessoal.

A implementação de programas de Justiça Restaurativa em quatro outros municípios (São Paulo, Campinas, Guarulhos e São José dos Campos) indicam também a necessidade de maiores investimentos do poder público para a garantia da manutenção dessas iniciativas e a consequente ampliação de seus resultados.

Com o intuito de difundir a Justiça Restaurativa no Estado de São Paulo, a partir dos resultados obtidos nos primeiros projetos implantados, como supracitados, a Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo implantou a metodologia de Polos Irradiadores, atualmente em desenvolvimento.

Por fim, é possível afirmar que São Caetano do Sul tornou-se uma sementeira da Justiça Restaurativa no Brasil – e em sistemas educacionais brasileiros. É importante destacar, no entanto, que somente a constituição de uma Educação Escolar mais democrática, por meio de políticas públicas sustentáveis, possibilitará o amplo desenvolvimento da Justiça Restaurativa nas escolas de nosso país.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Valeria Bressan. Justiça restaurativa: caso de Heliópolis - SP. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, n. 4.042, 26 jul. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28494>. Acesso em: 3 ago. 2016.

COSTA, Ademar Antunes da; FORTES, Francielli Silveira; GROSSMANN, Lurdes Aparecida. Violência e delinquência juvenil: o desafio das políticas públicas no estado contemporâneo. *In*: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA – Faculdade de Direito da Universidade de Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/download/11771/1550>. Acesso em: 20 jun. 2016.

COSTA, Marli M. Moraes da; PORTO, Rosane. As práticas restaurativas nas escolas enquanto política pública de prevenção e enfrentamento ao *bullying* a partir de uma análise do Projeto de Lei de nº 5.369-E/2009. *In*: XI SEMINÁRIO NACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14257/2699>. Acesso em: 20 jun. 2016.

HOPKINS, Belinda. A Whole School Approach to Restorative Justice. **Voma Connections**, [s.l.], n. 13, p. 5-6, 2003. Disponível em: <http://www.voma.org/docs/connect13.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KARP, David R.; BRESLIN, Beau. Restorative Justice in School Communities. Skidmore College. **Youth & Society**, [s.l.], v. 33, n. 3, p. 249-272, December 2001.

MORRISON, Brenda. **Building Safe and Healthy School Communities: Restorative Justice and Responsive Regulation**. Paper presented at “**Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment, Part 3**”, co-hosted by the International Institute for Restorative Practices (IIRP) and Real Justice Australia, March 3-5, in Penrith, New South Wales, Australia, 2005. Disponível em: www.safersanerschools.org/library/au05_morrison.html Acesso em: 16 nov. 2016.

OZORES, Áudria; TONCHE, Juliana; SINHORETTO, Jacqueline (coord.). **Justiça Restaurativa e Mediação**: experiências inovadoras de administração institucional de conflitos em São Paulo. (Relatório de Pesquisa). Instituto de

Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos – INCT-InternEAC. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

PASSOS, Célia Maria Oliveira; RIBEIRO, Olga Oliveira Passos. **A Justiça Restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro/ISA/ADRS. 2016

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Campinas, Educ. Soc. – Especial, Unicamp, 2007.

DOCUMENTOS PESQUISADOS

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010, 308 p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2ª tiragem, atualizada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 125, de 20 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa rompe com círculo de violência em escolas de São Paulo**. Publicado em jan. 2015. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62375-justica-restaurativa-rompe-com-circulo-de-violencia-em-escolas-de-sao-paulo>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 225, de 31 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/82457-aprovada-resolucao-para-difundir-a-justica-restaurativa-no-poder-judiciario-2>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa:** horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz. Brasília: CNJ, 2016. 388 p.

EDNIR, Madza (org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos:** parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 19, de 12 fev. 2010.** Institui o Sistema de Proteção Escolar na Rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=27/02/2017%2014:27:40. Acesso em: 15 fev. 2017.

ILANUD/BRASIL – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente. **Sistematização e Avaliação de Experiências em Justiça Restaurativa.** Janeiro de 2006.

MELO, Eduardo R.; EDNIR, M.; YAZBEK Vânia C. **Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul:** aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008.

PENIDO, Egberto de Almeida. **Justiça e Educação – parceria para a cidadania em Heliópolis/SP:** a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação, 2006. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/Pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/ArtigoJR-IOB.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL. **Promovendo Justiça Restaurativa para crianças e adolescentes.** Porto Alegre, 2015. Disponível em: www.tdhbrasil.org/component/attachments/download/90. Acesso em: 20 jun. 2016.

UNESCO. **Cultura de paz:** da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Nadja Ferreira da Silva

HISTÓRICO E PERCEÇÃO AMBIENTAL

As questões ambientais envolvem amplos debates, e ninguém que tenha um mínimo de percepção da realidade duvidaria que estamos diante de um momento de tomada de consciência frente à crise ambiental global. A grande interrogação que se coloca sobre a questão gira em torno da sustentabilidade e dos ecossistemas planetários que compõem uma cadeia de seres vivos que se encontram ameaçados, seja pelas transformações ambientais causadas pelas ações humanas, seja pelas preocupações com o futuro das próximas gerações (Coimbra, 2014).

Esta reflexão introdutória busca inserir o leitor no debate que será apresentado neste capítulo, que tratará do percurso entre a Educação Ambiental discutida como política pública que forma cidadãos conscientes de suas ações e agentes transformadores de seu espaço. Esse debate compõe parte de minhas pesquisas desenvolvidas ao longo dos estudos acadêmicos, para compor minha Dissertação e Tese, que trataram dos debates em políticas públicas, responsabilidades compartilhadas e Educação Ambiental vinculados às interfaces entre os processos educativos e o desenvolvimento da consciência ambiental.

A temática apresentada abarca uma ampla área do conhecimento. Entretanto, vamos nos debruçar no contexto da Educação Ambiental, políticas públicas e formação cidadã. O avanço sob tais questões partiu das discussões ambientais iniciadas na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em 1972 na cidade de Estocolmo, Suécia. Foi a primeira vez que um encontro reuniu 113 países de diferentes regiões do planeta, para que juntos procurassem discutir e compreender os problemas de Meio Ambiente em escala global, propondo e coordenando ações que possibilitassem definir futuras atuações por todos os envolvidos (McCormick, 1992; Philippi Jr.; Bruna, 2014). O desafio lançado na Conferência serviu de base para definir os conceitos sobre educação ambiental, possibilitando outros sucessivos encontros que passaram a tratar da questão de modo mais específico (Dias, 2004).

Em outubro de 1977, ocorre a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS). Este evento organizado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com a colaboração do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente),

torna-se decisivo para os rumos da Educação Ambiental pelo mundo, por ratificar os princípios estabelecidos em Estocolmo e inserir a questão no campo educacional (São Paulo, 1993). A Conferência também agregou questões econômicas, históricas e culturais como peculiares e pertencentes das relações homem e natureza, conferindo o contexto interdisciplinar para complexidade que envolve a questão ambiental (Silva, 2015).

No Brasil, a Conferência de Tbilisi influenciou na criação da Lei n. 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, estabelecendo suas finalidades rumo à Educação Ambiental (GRÜN, 1996). Em 1988, com a Reforma da Constituição Federal do Brasil, a Educação Ambiental passa a ser fundamentada no Art. 225, inciso VI, buscando garantir à nação um Meio Ambiente equilibrado, marcado pela abertura da Economia mundial e a dinâmica do ambientalismo brasileiro, por estar associado às questões globais (Viola; Leis; Ferreira, 1997). Entretanto, apenas em 27 de abril de 1999 ganha evidência no âmbito educacional, quando foi sancionada a Lei n. 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, visto que antes o tema estava inserido no contexto do meio ambiente.

Todo esse percurso legal trouxe consistência para a base da Educação Ambiental, ao prover que todo ato político deve estar voltado para a transformação social, levando o cidadão a refletir, transformando suas ações, atitudes e valores, propondo aos cidadãos desenvolverem novos hábitos na direção do desenvolvimento sustentável, ao aderir a uma nova ética de equilíbrio entre homem e natureza, ressignificando seu espaço como base para melhorar a qualidade de vida para todos por meio da consciência ambiental (Carvalho, 2008).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

O papel da escola, atualmente, está voltado para atender às necessidades das demandas sociais, formando cidadãos que possam atuar de modo consciente na sociedade (Carvalho, 2008). Entretanto, ao mesmo tempo em que prepara o indivíduo, não pode ser considerada, apenas, como um espaço de preparação para a vida, já que a escola é a própria vida em sociedade. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um local de privilégio do encontro entre as diferenças, e hoje a urgência está em respeitar esse espaço como elemento fundamental de transformação social, que permite desenvolver novas ações junto com os valores socioculturais, revertidos em benefício para toda a comunidade. Assim, a missão social da escola está no direcionamento que dará em seu planejamento, refletindo sobre seu trabalho pedagógico ao criar condições para que as ações em conjunto possam influenciar diretamente na sociedade (Alarcão, 2001).

Segundo Gadotti (1995), o processo educativo não deve estar restrito, apenas, à aquisição de habilidades e competências, mas no desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe o direito de participar ativamente nas decisões da sociedade, sejam

elas relativas ao trabalho, lazer, cultura ou qualquer outro campo que envolva a participação coletiva. Esse processo proposto pela escola deve partir de uma educação que busque a integridade do indivíduo, tornando seu espaço educativo um centro de transformação, ao mesmo tempo em que acompanha as mudanças sociais. Assim, o processo de ensino e aprendizagem ganha novos contornos a cada momento, sempre com foco na preparação do indivíduo para exercer a cidadania, sendo esse um dos pilares da educação contemporânea, possibilitando que o conhecimento acumulado seja o ponto de partida para uma atuação mais efetiva no seio da comunidade.

Esse percurso coloca a escola como polo na difusão da cultura e do desenvolvimento social, por agregar as diferenças culturais em seu ambiente e ressignificar seu sentido para a própria sociedade. A diversidade existente no âmbito escolar necessita ser valorizada, visando atender à eliminação de barreiras e uma mudança de atitude frente às dificuldades que se apresentem. Uma contribuição relevante nesse processo pode estar atrelada às escolhas pedagógicas propostas pelos educadores, ao permitir que os conteúdos acadêmicos ganhem significados e ultrapassem os muros da escola, criando alternativas de ações que interfiram positivamente na reestruturação da comunidade. A proposta é preparar os jovens para a convivência social, com respeito às diferenças e principalmente engajá-los para os desafios que enfrentarão quando adultos (Hutchison, 2000).

Para Morin (2000), a educação pode contribuir para o autoconhecimento do indivíduo, formando e ensinando a pessoa a assumir a sua condição humana como agente transformador de seu espaço de convívio, tornando-o cidadão. Segundo o autor, é no ambiente escolar que são aprendidas as noções de cidadania e democracia, tornando os alunos capazes de compreender os problemas sociais e suas soluções. O processo educativo exige a participação efetiva do educador, que não passa apenas pela exposição do conteúdo, e sim por seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, educando o aluno para a vida, ao mesmo tempo em que aprende com ele em uma constante troca.

Essas aprendizagens tornam-se base para o aluno se desenvolver em sociedade, ao mesmo tempo em que servem de referência para o trabalho desenvolvido pelo professor, visto que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Esse é o momento em que o papel do educador se torna evidente, ao considerar que ele poderá refletir sobre suas ações e elaborar novas estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos, possibilitando a compreensão de sua realidade. De modo que a prática educativa desenvolvida na escola fundamente em uma ética de ensino que contribua para uma visão de mundo alicerçada em alguns fatores indispensáveis para a formação humana, entre elas a criticidade, a competência e a autonomia (Freire, 1996).

Desse modo, podemos considerar que a educação possui de fato um compromisso social que ultrapassa o sentido do mero ensino de transferência dos conhecimentos. A efetiva participação dos professores, atrelada às reflexões sobre suas

práticas educativas, devem estar pautadas na autonomia dos educandos, na medida em que passam a compreender a sua realidade. Os desafios lançados no percurso precisam ser revistos e redirecionados no planejamento pedagógico, visando priorizar os conhecimentos considerados essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social que serão trabalhados juntos no cotidiano do aluno, que por sua vez traz para dentro do espaço escolar os anseios da comunidade. Essa troca de informações e reconsiderações torna a aprendizagem mais concreta, por abranger os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, fazer, ser e conviver (Antunes, 2002).

Ao considerar esses pontos, a escola não pode estar alheia aos problemas ambientais, visto que eles são um dos desafios impostos para a transformação social. Assim, as iniciativas voltadas para a Educação Ambiental não devem ser apontadas apenas pelas instituições escolares, considerando que há uma relação de diálogo entre a escola e a sociedade, devendo ser estendida pelo currículo oculto de maneira informal. Para isso, os educadores devem estar engajados em uma prática que desenvolva o senso crítico e participativo, desmistificando as mensagens presentes na mídia pela cultura dominante. A questão é preparar a sociedade para compreender as suas reais necessidades, trabalhando para solucionar questões comuns ao seu grupo social, por isso a ressignificação da cultura torna-se fundamental para que o indivíduo se reconheça e defenda suas próprias posições (Pelicioni, 2014b).

Segundo Nóvoa (2009), o trabalho docente possui papel primordial na condução das mais diversas áreas do conhecimento, que perpassam pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para o autor,

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p. 13).

Ao considerarmos esses pontos, podemos compreender que a responsabilidade do professor no século XXI esteja tanto em desenvolver aprendizagens quanto em aprimorar os seus conhecimentos em educação ambiental. O fato é que, embora esse não seja o foco desta pesquisa, ou até mesmo tema das discussões, torna-se considerável relacionar as questões da formação dos educadores e do uso das tecnologias empregadas em suas práticas, sugerindo a esses profissionais que reflitam sobre os novos desafios a serem enfrentados, como a apropriação de conhecimentos que se relacionam com as questões ambientais. A proposta está em investir na formação continuada dos professores, já que são insubstituíveis no processo de ensino e aprendizagem, para poderem contribuir com as futuras transformações sociais.

A aquisição de conhecimentos voltados para a Educação Ambiental e ao Meio Ambiente agregam uma reestruturação na proposta pedagógica, respeitando as especificidades da temática que poderá ser incorporada de modo interdisciplinar, ao

retomar os conteúdos abordados e o conceito de ensino e aprendizagem nas escolas (Silva, 2015).

Nesse ponto, cabe salientar que as dificuldades do desenvolvimento da Educação Ambiental não estão presentes apenas na educação básica, mas em toda a extensão de ensino que envolve até a Pós-Graduação que, embora esteja sendo legalmente atendida em sua plenitude, não apresenta efetividade na prática. As dificuldades em abordar a temática ambiental no Ensino Superior são discutidas nos trabalhos de Melo (2013) e Alexandre (2014), que discorrem sobre os desafios encontrados para a formação continuada, e que mencionam a ausência de profissionais capacitados para atuarem como formadores dos professores. Além disso, os entraves para a inserção da proposta no currículo acadêmico, que por vezes acabam priorizando o conteúdo específico sem contextualizar o proposto na legislação, também fragilizam a efetiva contribuição na formação dos profissionais.

Ao considerar a ausência de formadores na área ambiental, podemos compreender a dificuldade em se ampliar conhecimentos e práticas que cheguem até as escolas. As definições a serem trabalhadas devem priorizar algumas análises procedimentais, visto que a educação se traduz em processo de ensino e aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores. A cada trabalho desenvolvido, o educador deve repensar sobre seu trajeto pedagógico, ressignificando seu percurso, aprendendo e ensinando, construindo e reconstruindo o caminho da curiosidade, na medida em que avançam nos conteúdos abordados. Esse é um trabalho desenvolvido em conjunto entre professores e alunos, entretanto, o educador necessita estar preparado em sua formação para conduzir o percurso educacional, agregando significados consistentes na aprendizagem dos alunos (Pelicioni, 2014b).

Segundo Medina (2001), a formação em Educação Ambiental voltada para o professor necessita estar relacionada com a compreensão do presente, fazendo com que o educador seja o agente transformador de suas práticas pedagógicas e redirecione seu trabalho em sala de aula. Esse processo está relacionado com a construção e reconstrução de seus próprios conhecimentos e valores, e merece ser discutido compreendendo a sociedade contemporânea. Ao rever seus conceitos, o professor poderá refletir sobre suas ações e construir novos caminhos em seu trabalho pedagógico. A escola necessita acompanhar as transformações sociais que oscilam de acordo com suas necessidades, entretanto, cabe ao educador fazer as suas escolhas, refletir sobre sua prática, reconsiderar quando necessário e propor iniciativas em suas ações, sempre amparadas em sua formação, que deve ser contínua.

Entre algumas das ações propostas pelo educador, podemos destacar a importância das atividades de estudo do meio. Esses programas não devem ser considerados como passeios, pois é necessário preparar todo um trabalho de sensibilização anterior, possibilitando aos estudantes adquirirem, por meio de filmes ou leituras, conhecimentos que façam referência às catástrofes ambientais. Assim, ao visitar um local que contemple um Meio Ambiente naturalmente conservado ou deteriorado

por ações do tempo, ou humanas, os alunos poderão desenvolver questionamentos e reflexões sobre os fatos que estarão vivenciando. Do mesmo modo, ações voltadas para comemorar datas específicas, como o Dia da Árvore ou o Dia do Índio, necessitam ser problematizadas com reflexões que dialoguem com as temáticas apresentadas de forma crítica (Silva, 2022).

Caso contrário, essas ações poderão desconfigurar a formação crítica e questionadora do aluno, dando margem apenas ao emprego de técnicas criativas para o evento, que pouco contribuem com o aprimoramento da educação ambiental. Compreender as lutas sociais por meio de datas comemorativas ou valorizar espaços de áreas verdes torna-se cada vez mais urgente na sociedade de consumo. As mudanças de comportamento exigem tempo, e o educador deve estar atento para contribuir com uma nova postura social por meio da sensibilização. Para Tristão (2020), quando o educador contextualiza os valores culturais e sociais ao trabalho desenvolvido, ele possibilita inovar as suas práticas rompendo com o sistema tradicional. Os tempos são outros, o discurso de proteção à natureza já está incorporado na cultura da população brasileira, mas as ações estão longe de atingir os discursos, e é sobre esse ponto que a Educação Ambiental requer se debruçar.

Bononi (2014) menciona a importância de áreas verdes para se desenvolver educação ambiental, ao mesmo tempo em que aponta a fragilidade desses espaços para uma aprendizagem relacionada ao meio ambiente:

As Unidades de Conservação do tipo Reserva Particular do Patrimônio Natural são áreas privadas onde programas de Educação Ambiental e ecoturismo são desejáveis e podem ser fonte de renda aos seus proprietários. A retirada de plantas ornamentais, o corte de palmito, o depósito de resíduos sólidos orgânicos e inertes, o abandono de animais domésticos e outras formas de vandalismo são problemas detectados em áreas verdes e demonstram a deficiência dos programas educativos, que necessitam de maior constância e continuidade (Bononi, 2014, p. 276).

Os pontos abordados pela autora estão presentes em nossa sociedade e evidenciam a necessidade de se rever as análises realizadas em educação ambiental. Mediante a complexidade dos problemas ambientais, torna-se fundamental trazer as questões apontadas por Bononi (2014) para serem discutidas em sala de aula. A proposta pode pautar no redirecionamento dos conteúdos estudados, com práticas voltadas para o contexto interdisciplinar, atendendo às especificidades de cada disciplina sem deixar de relacioná-las, permitindo que a leitura de mundo faça parte da vida dos estudantes. A compreensão para outras áreas do tema em questão poderá trazer as referências discutidas na sociedade para dentro do espaço escolar, ampliando a visão de mundo dos alunos e possibilitando reflexões sobre a sua realidade e as possíveis transformações.

O objetivo da Educação Ambiental não é se tornar mais uma disciplina no currículo escolar, mas contextualizar, por meio dos diferentes saberes, os problemas ambientais, buscando resolvê-los. Ao trabalhar interdisciplinarmente a dimensão ambiental, o professor pode ser o agente de transformação apoiado na ética, na justiça social e na equidade. Auxiliado pelo conhecimento de outras ciências, como a Sociologia, a filosofia, a geografia, a História e, principalmente, as ciências ambientais, sua prática irá contribuir como um importante subsídio para a consolidação de um novo projeto civilizatório. Portanto, para que essa transformação aconteça, é vital que os educadores busquem se qualificar, adquirindo uma visão que contextualize as relações humanas com a natureza, abandonando as concepções tradicionalistas (Phillippi Jr.; Pelicioni, 2014a; Guarim, 2002).

Segundo Reigota (2002), a Educação Ambiental baseada na ciência pós-moderna está fundamentada em uma perspectiva do saber que dialoga com as mais diferentes áreas do conhecimento, não podendo estar associada a uma única disciplina, ao considerar a ampla e complexa diversidade de temas que envolvem as questões ambientais. Seus dilemas devem estar atrelados ao conjunto educacional de modo contextualizado, conscientizando os alunos sobre os problemas do presente, para que, a partir deles, possam refletir e apontar respostas para o futuro. Segundo o autor, é necessário que o homem se perceba como sujeito ativo no processo que degrada o meio ambiente, que explora os recursos naturais e desconsidera os danos gerados por ele em toda a cadeia ambiental. Nesse sentido, todos precisam ter capacidade de entendimento interplanetário.

Para a efetivação dessa ação interdisciplinar, as propostas educacionais necessitam estar amparadas nos diferentes conhecimentos, com educadores que saibam distinguir e relacionar uma visão integral dos problemas. Se as questões ambientais são complexas, suas soluções dependem de diferentes saberes nas áreas de humanas, exatas e biológicas, de forma contextualizada, levando os alunos a compreenderem que os conhecimentos se complementam, ao mesmo tempo em que possuem as suas especificidades. A proposta é seguir as diretrizes do currículo transversalmente, respeitando as diversidades regionais, políticas e culturais. Para isso, os educadores necessitam estar capacitados a criar condições em suas práticas pedagógicas que permitam aos alunos terem acesso aos conhecimentos socialmente elaborados:

O educador ambiental precisa ter noções gerais sobre essas ciências, incluindo a ecologia e a biologia, mas deve saber corretamente a diferença entre a Educação Ambiental enquanto educação política de intervenção para transformação da sociedade e a ecologia que estuda seres vivos e não vivos e as relações entre eles e o meio onde vivem. Deve conhecer a diferença entre um processo educativo planejado e atividades educativas de apoio, tais como realização de trilhas, visitas a museus ecológicos, plantio de árvores em escolas e ou praças e separação de lixo

para reciclagem (Pelicioni, 2014b, p. 472-473).

A formação continuada é o alicerce para que o educador ambiental amplie sua compreensão e possibilite meios para a construção de uma educação interdisciplinar, pois, ao transformar suas práticas, a Educação Ambiental pode ser estendida para todas as áreas do conhecimento. Para Morin (2001), novos caminhos se abrem no século XXI, cabendo às instituições escolares abandonarem a fragmentação do conhecimento e oferecerem uma educação ativa em que o aluno se torne o protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem. O educador deve ter claro que, ao assumir a educação do futuro, deve-se priorizar a ética, despertando a compreensão planetária com respeito ao meio ambiente.

Segundo Coimbra (1985), a visão cartesiana e mecanicista está ultrapassada. A educação do presente deve discutir a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo, com o objetivo de produzir diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento, mantendo a cada uma o que lhe é próprio. Ao assumir uma visão integradora do tema entre homem e meio ambiente, a dialética deve se tornar responsável pela construção do pensamento, de modo a facilitar a conexão entre os pontos comuns e a conciliação dos contrários. Para o autor, essa convergência implicaria uma visão ampla que possibilitaria a compreensão das diferentes ciências. Nesse sentido, a interdisciplinaridade desenvolvida pelo educador tem um papel fundamental por ser o agente mediador entre o sujeito e a realidade, aprofundando a qualidade da educação por intermédio de suas práticas de ensino.

A necessidade de os professores buscarem aprimorar suas práticas educativas sobre o viés interdisciplinar está embasada em amplas diretrizes metodológicas. Oliveira (2000) traz como sugestão a construção de projetos pedagógicos que podem ser elaborados por todos os docentes durante o planejamento escolar, objetivando a melhoria da aprendizagem e aplicando as melhores estratégias para cada caso. Ao relacionar os diferentes conhecimentos, o foco do processo educativo deve estar na realidade dos alunos, considerando o local onde a escola esteja inserida, respeitando seu contexto social, econômico e político. Ao propor que o aluno conheça e reconheça seu espaço de convívio, as questões podem ser ampliadas a outros ambientes, partindo da visão micro para a macro por meio de pesquisas e situações-problema contempladas pela interdisciplinaridade, práticas e didáticas que valorizem o exercício da cidadania na formação dos alunos.

Partindo do pressuposto em se trabalhar, primeiramente, o que estiver próximo dos estudantes, Bononi (2014) aponta que os conceitos de Educação Ambiental estão presentes no currículo escolar desde a pré-escola. Sendo assim, os espaços sociais, como praças e parques urbanos, podem ser inseridos como locais de aprendizagens permanentes. As áreas verdes urbanas sofrem pressões sociais que merecem ser discutidas coletivamente, mediante a degradação causada, direta ou indiretamente, pelos moradores. Conhecer a realidade que cerca o ambiente escolar torna-se de grande relevância para que os alunos reconheçam a importância desses

espaços, tanto ao atendimento imediato da população quanto à conservação da biodiversidade. A educação para a cidadania teria como ponto de partida um local de convivência comum, despertando a consciência de corresponsabilidade social com o poder público – um por criar os espaços, outro por preservá-los –, com benefícios ambientais revertidos para todos.

Portanto, cabe à escola e seus professores criarem condições para que essa educação aconteça. Não existe Educação Ambiental apenas na teoria; ela deve estar integrada na vida dos alunos fazendo sentido em seu espaço de convívio. O exercício de cidadania proativa começa na escola, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que valorize as áreas ambientais, possibilitando aos alunos incorporarem suas ações como uma filosofia de vida. Esse é um percurso que necessita ser planejado com estratégias educativas que contribuam com a transformação do modo de pensar e de agir dos alunos frente ao processo de degradação das áreas comuns que afeta toda a comunidade. Ao traduzir o conhecimento em tomada de consciência no ambiente escolar, os estudantes não apenas aprendem, mas compartilham suas reflexões com outros indivíduos da comunidade, contribuindo com a responsabilidade socioambiental coletiva (Pelicioni, 2014b).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DISCUTIDA COMO POLÍTICA PÚBLICA

A Educação Escolar se distingue do termo educação por considerar que este possui um sentido tão abrangente quanto as relações humanas, e não ocorre, necessariamente, em um ambiente institucionalizado, diferentemente daquele que é realizado em um sistema escolar de ensino, legitimado para desenvolvê-la. Nesse espaço educacional, busca-se promover a socialização das diferentes culturas, também chamada de cultura escolar, que por meio das trocas entre os estudantes possibilita o desenvolvimento dos mais jovens e o respeito à diversidade. A interconexão proposta leva à participação de todos os envolvidos nas diferentes atividades educativas, as quais estabelecem relações culturais com as outras experiências já vividas, sejam elas coletivas ou individuais, trazendo a participação autônoma do aprendiz na medida em que favorece a construção de sua identidade pessoal (Silva, 2015).

Segundo Delval (1998), a escolarização é uma prática social e socializadora por apresentar as características específicas de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que dissemina sua interconexão cultural, também possibilita aos sujeitos envolvidos reflexões sobre sua sociedade no ambiente escolar. Ao promover a interação entre as diferentes culturas, confere acesso aos saberes historicamente construídos e organizados de acordo com cada realidade familiar. Segundo o autor, não há como determinar um só percurso sobre o termo educação escolar, visto que cada sociedade estipulou seu processo educacional de acordo com suas necessidades. Entretanto, mesmo buscando moldar o modelo adotado, ainda assim as diferenças

estão presentes, pois cada família traz suas particularidades ao ambiente escolar.

Embora as diferenças culturais sempre estejam presentes, busca-se estabelecer uma uniformidade aos conteúdos que serão desenvolvidos. Eles integram o processo de escolarização por meio da aprendizagem, e as dificuldades vão sendo superadas a cada nível apresentado. Esse processo estabelecido pelo currículo tem fundamental importância no aprendizado por nortear o trabalho da escola e dos professores de acordo com os alunos que pretende formar. A escolha é ampla em um planejamento realizado coletivamente, que pode ser alterado ou adaptado ao longo do ano letivo, indicando o que deve ser ensinado, visando atender às necessidades dos alunos (Eyng, 2007).

Ao selecionar os saberes e as formas culturais mais relevantes que serão abordadas, a escola apresenta as esfericidades de cada grupo social por meio do currículo e do planejamento. Nesse processo, a função da escola no contexto da EA está em formar cidadãos conscientes de seu papel enquanto mediadora do saber e do desenvolvimento social e coletivo. Ao propor aos alunos uma reflexão consciente das ações do presente, possibilita despertar o papel do cidadão e a escolha do tipo de sociedade na qual se pretende viver. Aprofundando as questões do cotidiano, os jovens em formação poderão potencializar suas escolhas e apontar as transformações culturais que tragam benefícios ao Meio Ambiente (Carvalho, 2008).

Nesse sentido, o papel do educador torna-se fundamental ao contribuir na formação de sujeitos críticos que sejam capazes de compreender e agir no mundo, como menciona Pelicioni (2014b, p. 476-477):

O educador não é aquele que educa, mas sim aquele que cria condições para que as ideias e o conhecimento sejam incorporados pelo educando. Esse conhecimento, para fazer parte da vida do educando, precisa ser aceito como verdade, ser valorizado e corresponder às necessidades sentidas. O educador estimula o educando que, motivado, valoriza as ideias, de modo a ter certeza de que elas serão significativas para a vida.

A proposta é de que, quando o educando incorpora essas ideias, considera-se que passaria a agir de acordo com elas, estabelecendo novas relações entre ele e o espaço onde habita. Segundo Morin (2000), além da questão escolar estabelecida pelos educadores, necessitamos considerar as constantes mudanças advindas do processo de globalização, que por aproximar distâncias vem transformando cada vez mais os processos das relações sociais, principalmente pela troca cultural. Esse movimento dinâmico abarca questões econômicas e políticas de interesses locais, regionais e globais que interferem na vida dos educandos. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o todo, e não apenas uma só parcela da complexidade dos problemas que envolvem a humanidade, como, por exemplo, a questão do desmatamento, as alterações climáticas, a escassez de alimentos ou a ecologia – o foco está em possibilitar a compreensão de que todos os problemas estão relacionados uns aos outros.

Visando atender às questões levantadas, a proposta escolar deve inserir a Educação Ambiental no contexto interdisciplinar por meio de projetos integradores, permitindo que ela seja traduzida dentro de um processo de educação política, contribuindo com a formação do sujeito e tentando fazer com que a cidadania seja exercida em sua plenitude. A busca está em gerar uma ação transformadora, a fim de que o sujeito seja capaz de refletir local e globalmente, despertando dimensões éticas e sociais no sentido de melhorar a qualidade de vida da coletividade – esse seria o caminho da sociedade sustentável. Para tal, a abordagem deve estar amparada nas discussões socioculturais, permitindo que a ação proativa e transformadora proposta pela EA se efetive por meio de um conjunto de práticas e ensinamentos que implicam na formação de uma consciência crítica, voltada para as questões do desenvolvimento sustentável do planeta (Silva, 2022).

Mediante essa prioridade em trabalhar o cotidiano e atender aos conteúdos escolares, a questão que se apresenta é: como desenvolver essa criticidade por meio do processo de escolarização?

Segundo alguns autores, entre eles Solé e Coll (2006), o ambiente escolar é algo inerente à sociedade contemporânea, e o conhecimento existente na aprendizagem desses espaços exerce uma forte influência no modo como se constroem os novos conhecimentos. Para esses autores, não podemos compreender o desenvolvimento humano sem cultura, já que ela se desenvolve de acordo com a necessidade de cada grupo. Sendo assim, devemos estar atentos para considerar a diversidade de práticas educativas que valorizam o compartilhamento das diferenças, por meio das quais teremos a possibilidade de interpretar de modo pessoal o encontro entre as culturas nos espaços escolares.

Ao relacionar o exposto com a temática ambiental, podemos compreender que a aprendizagem escolar contribui para o desenvolvimento humano na medida em que aprender não é, apenas, copiar ou reproduzir a realidade, mas respeitar as diferenças culturais e transformá-las coletivamente. O espaço escolar é o local privilegiado onde o sujeito constrói seu conhecimento cultural a partir de informações compartilhadas. Nesse sentido, a Educação Ambiental enfatiza que, ao levar as discussões para o campo da educação formal, elas devem abranger o contexto interdisciplinar, relacionando as culturas escolares e trazendo mudanças para as práticas pedagógicas consideradas tradicionais, de modo que não fiquem restritas apenas às informações, mas que possam ser desenvolvidas, dando significado aos conhecimentos, ações e valores que fazem parte da vida do estudante (Carvalho, 2001).

Quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem. Essa mobilização não acaba nisso, mas, em função do contraste entre o dado e o novo, os esquemas recrutados podem sofrer

modificações, de leves a drásticas, com o estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações em nossa estrutura cognoscitiva (Solé; Coll, 2006, p. 31).

Esse processo caracteriza a formação de uma nova compreensão sobre um determinado fato, gerado por um interesse ou motivação sobre o que está sendo abordado. A visão dinâmica do processo de aprendizagem perpassa por alguns estágios, nos quais aprender é construir os conhecimentos por meio de uma representação pessoal sobre o conteúdo que estamos estudando. Essa concepção baseada em assimilar mentalmente o conhecimento pode contemplar a Educação Ambiental por agregar contribuições de diferentes áreas, além de contar com o trabalho dos professores, ao estruturarem e reestruturarem o planejamento dos conteúdos desenvolvidos (Silva, 2015).

Segundo Onrubia (2006), a concepção construtivista de ensino e aprendizagem parte do óbvio de que os educadores envolvidos no processo estabeleceram propostas acessíveis aos alunos por meio de um processo ativo representado por aspectos da cultura. Esse processo educacional agrega crescimento tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o pessoal, devido à peculiar natureza social e cultural dos saberes que os estudantes necessitam aprender, e que foram previamente planejadas e previstas pelas intenções educativas presentes no currículo. Nesse sentido, a educação é o motor para o desenvolvimento, em que o aluno constrói, diversifica, enriquece e modifica seus esquemas de conhecimento globalmente, ao assimilar seu aprendizado em diferentes conteúdos a partir do significado e do sentido que ele pode atribuir e ao próprio fato de como irá apreendê-lo para transformar sua realidade.

Em relação ao caráter ativo da aprendizagem, todos os significados devem ser considerados, não apenas os formais do âmbito escolar, visto que os agentes culturais do contexto social são peças fundamentais para o crescimento pessoal. Nesse sentido, a socialização torna-se o principal agente da aprendizagem, ao possibilitar que o aluno desenvolva seu conhecimento compreendendo seu espaço de convívio por meio das referências internas, entre elas, informações, normas, valores, atitudes e habilidades. Todo esse processo resultante de experiências anteriores estabelecerá um novo conhecimento perante as transformações sociais das quais ele faz parte, contribuindo com seu processo de reflexão sobre as questões (Zabala, 2006).

De acordo com a concepção construtivista, é de fundamental importância valorizar os conhecimentos prévios. O interesse nesses tipos de conhecimento se deve ao fato de que eles influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem por meio da construção e reconstrução da organização do pensamento. Para Mauri (2006), o esquema de conhecimento pode ser compreendido como uma representação de um determinado momento da História, que se refere a uma parcela de sua própria realidade, pois, se não

utilizamos os conhecimentos adquiridos, esses são desativados e podem cair no esquecimento, por isso, ao relacionar as aprendizagens escolares com a realidade dos estudantes, os conteúdos ganham significados, junto com a compreensão das culturas sociais:

Os significados construídos sobre os conteúdos escolares são armazenados na memória, configurando complexas Redes de significados inter-relacionados. De fato, o maior ou menor grau de uma determinada atividade voltada para uma aprendizagem depende, em boa medida, da amplitude e complexidade das relações que se estabelecem, por um lado, entre os significados já existentes na estrutura cognoscitiva. Quanto mais extensas, ricas e complexas forem essas relações, tanto maior será o grau de significados da atividade alcançada (Coll; Martín, 2006, p. 209).

As complexas relações sociais e as interconexões do conhecimento fortalecem os significados construídos dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Miras (2006), os conhecimentos prévios são as bases para a construção dos novos significados ao permitir que os primeiros contatos com o novo aprendizado sejam estabelecidos. Assim, a compreensão dos fatos melhora na medida em que se aumentam as relações e sentidos que os alunos sejam capazes de estabelecer, dentro ou fora do ambiente escolar. Para a autora, as conexões estabelecidas entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos mobilizam grande parte da atividade mental construtiva e possibilitam estabelecer significados mais ou menos funcionais e estáveis, que vão se adaptando ao longo do processo de aprendizagem e se estendem para o âmbito social.

Esse processo de construção do conhecimento engloba um dos principais objetivos da educação escolar, considerando as transformações no processo de ensino e aprendizagem. A proposta é que o aluno desenvolva autonomia ao compreender a sua própria realidade, junto com a modificação, enriquecimento e revisão que ele constrói ao longo do percurso educacional. No entanto, para isso ocorrer, a aprendizagem necessita ser significativa para o aprendiz, isto é, estar inserida ao seu universo, a fim de que ele possa apropriar-se e intervir. As metodologias e estratégias deverão estar amparadas no desenvolvimento de atividades que contemplem experimentação, situações-problema, argumentação, reflexão, questionamento e criação, sempre considerando e valorizando as múltiplas inteligências para poderem avançar nas competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas (Mauri, 2006).

Ao gerenciar as situações-problema por meio dos conteúdos, a escola está preparando os alunos para a vida, o trabalho e a sociedade, de modo que esta perspectiva possa ser trabalhada interdisciplinarmente. Já o tema Meio Ambiente torna-se um dos alicerces para a educação ambiental, e a escola possui papel fundamental para priorizar os conteúdos e integrá-los ao currículo escolar, sempre respeitando as diversidades regionais, políticas e culturais, e a necessidade em construir referências

que agreguem na formação cidadã dos estudantes. Dando condições para que tenham acesso ao conhecimento socialmente construído.

Assim, a nova emergência do mundo contemporâneo necessita dialogar com os conteúdos e currículos escolares, visto que ao contemplar a problemática ecológica poderão elencar outros temas relevantes, entre eles: a ideia de consumo responsável, a questão da industrialização descontrolada e da exploração dos recursos naturais. Compreender esse processo dinâmico poderá contribuir para a formação de uma consciência social, mesmo porque a noção de ambiente deixou de significar, apenas, um local habitável, dando espaço para o pensamento de respeito e preservação do chamado nicho ecológico, valorizando todas as suas formas e aspectos (Cambi, 1999). Sendo esse o papel da escola ao propor reflexões consistentes no âmbito pedagógico.

Segundo Zabala (1998, p. 28), a Educação Escolar deve formar cidadãos e

a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais.

Desse modo, os objetivos de aprendizagem devem estar amparados na formação política do aluno e inseridos na educação do futuro. A abordagem deve priorizar um ensino significativo e contextualizar as relações estabelecidas no cotidiano do aprendiz. É esse o tipo de abordagem que a Educação Ambiental preconiza – uma aprendizagem transformadora, apoiada na ética, na justiça social e na equidade dos valores sociais:

A Educação Ambiental nada mais é do que a própria educação, com sua base teórica determinada historicamente e que tem como objetivo final melhorar a qualidade de vida e ambiental da coletividade e garantir sua sustentabilidade. Isso significa que é obrigatório que o educador ambiental conheça e compreenda a História da educação e os pensamentos pedagógicos aí gerados; seja capaz de escolher as melhores estratégias educativas para atuar sobre os problemas socioambientais e, com a participação popular, tente resolvê-los (Pelicioni, 2014b, p. 472).

Assim, a proposta pedagógica desenvolvida no âmbito escolar possibilitará o desenvolvimento de um conjunto de saberes culturais essenciais para o desenvolvimento educacional, atuante e participativo. A proposta é despertar no aprendiz seu senso crítico, por meio de uma visão integral dos problemas, para que possa desenvolver reflexões e questionar de forma responsável todas as normas impostas pela sociedade sem transgredi-las, fortalecendo a cidadania. Assim, quando os conteúdos escolares estão associados aos valores ambientais, evidenciam-se as necessidades

das questões contemporâneas pela urgência de uma consciência coletiva, e não apenas de fatos compartimentados nas disciplinas e matérias tradicionais. Cabe à escola criar condições para que a Educação Ambiental seja desenvolvida, permitindo que o professor reorganize sua prática e inclua o currículo oculto, ou seja, aquele que não aparece de forma explícita, mas que envolve o cotidiano escolar (Silva, 2015).

AMBIENTE ESCOLAR: ESPAÇO DE PRIVILÉGIO PARA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E REIVINDICAÇÕES PARA POLÍTICA PÚBLICA

Tendo como referencial a Educação Ambiental discutida como política pública e a formação do cidadão consciente de suas ações, buscamos trazer informações que permitissem refletir a relação entre os dois pontos mencionados e a urgência para ações mais concretas que possibilitem efetivar a participação do cidadão nas tomadas de decisões que envolvem o bem coletivo, apresentado sob o viés do contexto educacional. Assim, consideramos que o processo de educação política tenta fazer com que a cidadania seja exercida por meio de informações e conhecimentos, cuja finalidade agregue valores que contemplem a formação humana na vida dos educandos. Já a efetivação da proposta em Educação Ambiental ocorrerá com a contextualização das ações proativas, advindas de uma reflexão crítica sobre a realidade que cerca o indivíduo e seu poder em transformá-la coletivamente (Silva, 2022).

Nesta perspectiva, o capítulo apontou que as ações desenvolvidas no ambiente escolar necessitam ampliar sua temática para dialogar com as questões voltadas para o Meio Ambiente atendendo as especificidades locais, e a partir deste ampliar para as questões globais, tendo como objetivo final melhorar a qualidade de vida e garantir não apenas sua sustentabilidade, mas a de todos os seres vivos do planeta, visto que estamos inseridos em uma cadeia no processo de sobrevivência das espécies, da qual uma depende da outra. O foco está no desenvolvimento do cidadão, em buscar gerar uma ação transformadora, levando o indivíduo a compreender a sua realidade ao propor reflexões para melhorar a qualidade de vida de todos. Em ambos os aspectos, tanto da formação humana quanto da cidadã, a abordagem sociocultural serve como norteadora, ao permitir que os debates aproximem as diferentes realidades de todos os envolvidos.

Amparados nesses propósitos, não se busca discutir o fracasso ou sucesso do ambiente escolar, mas compreender como os conteúdos estão sendo desenvolvidos e se eles estão sendo trabalhados por meio da perspectiva interdisciplinar, acompanhando e observando se a aprendizagem e reflexão crítica ocorreram de fato, ou se foi apenas como algo dado e realizado naquele momento, sendo de fundamental importância observar quais foram as competências adquiridas e quais necessitam serem reforçadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim como em observar com atenção a questão da formação dos docentes e sob quais objetivos e critérios estão

desenvolvendo suas práticas, visto que a lacuna em sua formação seja algo presente no contexto da educação ambiental.

Outro ponto a ser considerado também é discutido por Freire (1996), ao considerar que ensinar não é transferir conhecimentos, e que a preocupação não deve estar no número que será atingido, mas em criar possibilidades para que o aluno construa seu próprio conhecimento, e que nesta perspectiva cada um tem seu tempo de aprendizagem, por isso o autor ressalta a importância em diversificar a maneira como será apresentado o conteúdo ao aluno, de forma que possa atingir um número cada vez maior de aprendizes. Freire (1996) também acrescenta que o processo de aprendizagem perpassa entre a passagem da curiosidade ingênua para o conhecimento investigativo, sendo este o gerador da criticidade. Para tanto, caberá ao professor trabalhar sempre com a ideia de mudança, seja ela qual for visto que o amadurecimento pelas escolhas acontece, com respeito aos espaços, liberdades e autonomia de ambos, aluno e professor.

Desse modo, considerando tais colocações, o trabalho desenvolvido pela escola deve focar no aprendizado do aluno e, assim, observar seu sucesso ou fracasso, alterando e modificando algumas de suas ações, para que as atividades voltadas para educação possibilitem a conscientização ambiental e a formação cidadã. Já em outra perspectiva, Pelicioni (2014b) discorre que, quando os conhecimentos não agregam reflexões críticas, as ideias permanecem no campo da limitação estagnada, como se fizesse parte apenas de um tempo limitado, enquanto se estiver comentando sobre o assunto, como em um processo de vigilância, controle ou empolgação que só ocorre como um cumprimento de meta, ou de alguma ação a ser realizada no coletivo com seus pares, apenas para uma avaliação escolar. Por isso, o papel do educador torna-se extremamente importante, principalmente na condução que dará ao trabalho desenvolvido ao apresentar o problema, levantar soluções, problematizar as questões e possibilitar uma reflexão crítica sobre o tema, fomentando o questionamento.

Por conseguinte, não poderíamos deixar de considerar que todo o contexto sobre as preocupações ambientais e ações educacionais são uma conquista para o século XXI, e quando abordamos a inserção da educação ambiental, sob a lente da educação escolar, formação cidadã e consciência ambiental, ampliam-se os questionamentos da responsabilidade do homem em preservar seu hábitat, por estar colocando em risco sua própria espécie. Motivos pelos quais se torna presente o debate, nos mais diferentes espaços de convivência.

Assim como a criação de várias legislações que buscam assegurar a preocupação ambiental nos mais diferentes âmbitos, seja ele nacional ou internacional, com o desafio em se cumprir a tarefa de preservar os ambientes naturais que são de responsabilidades compartilhadas. Favorecendo o surgimento dos debates em educação ambiental, com o objetivo de trazer à discussão o desenvolvimento do cidadão crítico, reflexivo, participativo e atuante na elaboração de políticas públicas que dialoguem com o desenvolvimento sustentável e o consumo responsável.

Longe de apresentarmos respostas para o contexto da Educação Ambiental aqui colocadas, e de termos abarcado todos os desafios encontrados tanto no contexto educacional quanto os provenientes pelas políticas públicas, compreendemos que a nossa esperança é de que os desafios comentados sejam motivadores para reflexões dentro do processo de transformação social, educacional, e que as novas articulações possam ser estabelecidas visando superar as dificuldades encontradas em desenvolver uma Educação Ambiental voltada para formação cidadã, possibilitando que a aprendizagem desenvolvida no ambiente escolar contextualize com a realidade dos alunos e possa ultrapassar seus muros, fazendo sentido com seu cotidiano. Esse percurso possibilitaria educar para a vida e o bem-estar coletivo, sendo estes um dos princípios da responsabilidade compartilhada e da consciência ambiental por reconhecer sua participação ativa. Sempre atrelada à formação continuada dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALEXANDRE, Elimar Rodrigues. **A temática ambiental no curso de Graduação de ciências contábeis: um enfoque sobre a ambientalização curricular**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2014.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONONI, Vera Lucia Ramos. Controle ambiental de áreas verdes. *In*: PHILIPPI JR., Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. **Curso de gestão ambiental**. 2. ed. atual. e ampl. Barueri: Manole, 2014. p. 257-305. (Coleção Ambiental, v. 13)

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. Educação Ambiental e a formação de professores. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001. p. 55-63.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. **O outro lado do meio ambiente**. São Paulo, Cetesb, 1985.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Linguagem e percepção ambiental. *In*: PHI-

LIPPI JR., Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. **Curso de gestão ambiental**. 2. ed. atual. e ampl. Barueri: Manole, 2014. p. 515-561. (Coleção Ambiental, v. 13)

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. *In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GUARIM, Vera Lúcia Monteiro. **Barranco Alto: uma nova experiência em educação ambiental**. Cuiabá: UFMT, 2002.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica: ideias sobre consciência ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? *In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 79-122.

McCORMICK, John. **Rumo ao paraíso: a História do movimento ambientalista**. Tradução de Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em educação fundamental. *In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 2001.

MELO, Sheila Gomes de Melo. **As representações sociais dos professores de ciências sobre os desafios da formação continuada para a educação ambiental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cató-

lica de Santos, Santos-SP, 2013.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NÓVOA, António. **Professores.** Imagens do futuro presente. Lisboa: Ver Curiosidades, 2009.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental:** uma possível abordagem. Brasília: Ibama, 2000.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2006.

PELICIONI, Andréa Focesi. Trajetória do movimento ambientalista. *In: PHILIPPI JR., Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. Curso de gestão ambiental.* 2. ed. atual. e ampl. Barueri: Manole, 2014a. (Coleção Ambiental, v. 13)

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Fundamentos da Educação Ambiental. *In: PHILIPPI JR., Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. Curso de gestão ambiental.* 2. ed. atual. e ampl. Barueri: Manole, 2014b. (Coleção Ambiental, v. 13)

PHILIPPI JR., Arlindo; BRUNA, Gilda Collet. Política e gestão ambiental. *In: PHILIPPI JR., Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. Curso de gestão ambiental.* 2. ed. atual. e ampl. Barueri: Manole, 2014. p. 707-765. (Coleção Ambiental, v.13)

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola:** por uma Educação Ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Nadja Ferreira da. **Um estudo da Coordenadoria de Educação Ambiental de Praia Grande como política de meio ambiente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2015.

SILVA, Nadja Ferreira da. **Praia Grande (SP BR) e sua relação com a Educação Ambiental crítica.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP, 2022.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. *In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática,

2006. p. 9-28.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na formação dos professores: Rede de saberes.** São Paulo: Annablume, 2020.

VIOLA, Eduardo; LEIS, Hector; FERREIRA, Lúcia da Costa. Confronto e legitimação (1970 a 1990). In: SVIRSKY, Enrique; CAPOBIANCO, João Paulo (org.). **Ambientalismo no Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Instituto Socioambiental, Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1997. p. 27-49.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.433, de 8 de janeiro de 1997.** Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio

ambiente, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino de quinta a oitava série. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.984, de 17 de julho de 2000**. Dispõe sobre a criação da Agência Nacional de Águas – ANA, entidade federal de implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e de coordenação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9984.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os Arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.187, de 29 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima – PNMC e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112187.htm. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Ambiental. **Meio Ambiente e desenvolvimento**: documentos oficiais, Organização das Nações Unidas, Organizações não governamentais. São Paulo, 1993. (Série documentos).

SOBRE OS AUTORES

Ivanise Monfredini é Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e psicóloga formada pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Atualmente integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação. Integra o Grupo de Trabalho Ciência Social Politizada do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (2019-22), é membro da Rede Red de Estudios sobre Instituciones Educativas (RESIEDU), ambas reúnem pesquisadores de universidades latino-americanas. Suas pesquisas privilegiam a investigação das Políticas Educacionais elaboradas e implementadas no contexto das mudanças estruturais que vêm ocorrendo desde meados do século XX e suas consequências nas universidades, na produção de conhecimento, na formação de sujeitos, no trabalho de professores pesquisadores e na constituição do estatuto profissional docente. Contato: ivanise.monfredini@unisantos.br

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Licenciada e Bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular de Física da Universidade Católica de Santos nos Cursos de Engenharia e Ciências Biológicas. Professora Efetiva de Física aposentada pela Rede Estadual de São Paulo. Contato: marialcl@unisantos.br

Renato Frosch é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor universitário e promotor de projetos de inovação cidadã. Contato: prof.renatofrosch@gmail.com

Virgínia Sene Fernandes é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Mestre em Educação pela mesma universidade. Graduada em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia com Supervisão Educacional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (1982). Docente na Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP. Pesquisas na área de Políticas Públicas de Educação; Avaliação no Ensino Superior; Estudos sobre Michel Foucault. Contato: vicavazzani@gmail.com

Maria do Carmo Pierry Barreiros é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Braz Cubas (FAUBC). Especialista em Qualidade e Produtividade

pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini e Universidade de São Paulo (Fundação Vanzolini; USP) e em Jornalismo Digital pela Escola de Comunicação, Artes e Design, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FAMECOS, PUC-RS). Instrutora em Gestão Organizacional de Projetos pela Academia de Formação de Instrutores do *Project Management Institute*, Capítulo São Paulo (PMI-SP). Contato: marabarreiros@gmail.com.

Liliane Claro de Rezende é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), que cursou como Bolsista do Programa Mestre-aluno da Prefeitura de Santos. Graduada em Letras pela UNISANTOS. Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade Iguazu; Pós-graduada *Lato Sensu* em nível de Especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade Brasil; Professora de Educação Básica II, na Rede Estadual de Ensino de Santos; Especialista de Educação I, Assistente de Direção, na Rede Municipal de Santos. Contato: liliclarrezende@gmail.com

Nadja Ferreira da Silva é Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); Pós-Graduada *Lato Sensu*, especialização em Mundo Contemporâneo pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domênico e Graduação com Licenciatura Plena em História pela mesma Faculdade. Atua como Professora de História no Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Praia Grande, SP. Desenvolve pesquisa nas áreas de políticas públicas e Educação Ambiental com participação no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação, onde discute os conceitos e desafios do século XXI frente às políticas públicas voltadas para educação e formação dos educadores. Contato: nadjafsilva@hotmail.com



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


Associação Brasileira de Editores Científicos


Câmara
Brasileira
do Livro