

DEMANDAS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS

Organizador
Jader Luís da Silveira



Editora
MultiAtual

DEMANDAS E DESAFIOS NAS POLITICAS PUBLICAS E SOCIAIS

Organizador
Jader Luís da Silveira



**Editora
MultiAtual**

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587d Silveira, Jader Luís da
Demandas e Desafios nas Políticas Públicas e Sociais / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 257 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995169-5-5

DOI: 10.5281/zenodo.5555129

1. Demandas. 2. Desafios. 3. Políticas Públicas. 4. Políticas Sociais.
I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 362

CDU: 36

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ADAUTO LOPES DA SILVA FILHO
ALADINO FERNANDES
ANA LUIZA SALGADO CUNHA
ANTÔNIO ANDRÉ MARTINS DE SOUZA
ANTÔNIO DOMINGOS MOREIRA
ARLETE RAMOS DOS SANTOS
DAIANE SOARES SANTOS
DEISE BASTOS DE ARAÚJO
EDNA ALVES PEREIRA DA SILVA
ERICA CORDEIRO CRUZ SOUSA
GIOVANE ANTONIO SCHERER
IAMARA JUNQUEIRA SOUSA CARVALHO
IRISMAR BASTOS VIANA JUNIOR
KÉSIA NOVAIS SILVA SANTOS
LAURINALDO FÉLIX NASCIMENTO
LETÍCIA DOMANESCHI FIRMIANO
LETÍCIA MOURA CORRÊA
LUCIANE BAÍA WEBER HEES
LUCIANE WEBER BAIA HEES
MARTA JUVÊNIA NAVARRO CAMELO
PEDRO HENRIQUE HERMES
ROBERTA DE OLIVEIRA SUTEL
RUTH DE OLIVEIRA SOUSA
SABRINA MOURA DE OLIVEIRA
SILVANA SCHIMANSKI
TATIANE SANTANA CAVALCANTE
ULY ALVES MOREIRA
VÂNIA KAROLINE VIANA DOS SANTOS SILVA**

APRESENTAÇÃO

As políticas são denominadas “públicas” porque devem atingir o público. O governo tem a responsabilidade de garantir que essas políticas beneficiem efetivamente todas as camadas da população. Elas são consequências de demandas apresentadas pela sociedade, nas mais diversas áreas. Sendo assim, podemos afirmar que políticas públicas é “o Estado em ação”, ou seja, é quando o Estado implanta projetos de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As demandas sociais tornam-se cada vez maiores em função da desresponsabilização do Estado, por omissão de serviços essenciais, o que gera uma tensão social latente. A obra “Demandas e Desafios nas Políticas Públicas e Sociais” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Políticas Públicas e Sociais, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A DIFUSÃO DE POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA O EMPODERAMENTO ECONÔMICO DAS MULHERES NO BRASIL DURANTE O GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2016) <i>Sabrina Moura de Oliveira; Silvana Schimanski</i>	9
Capítulo 2 A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA <i>Késia Novais Silva Santos; Letícia Domaneschi Firmiano; Letícia Moura Corrêa; Luciane Weber Baía Hees</i>	30
Capítulo 3 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICAS DE SEGURANÇA: AS DISFUNÇÕES BUROCRÁTICAS CONSTITUCIONAIS, ORGÂNICAS E FUNCIONAIS DAS POLÍCIAS ESTADUAIS <i>Laurinaldo Félix Nascimento</i>	46
Capítulo 4 ARTE E MARXISMO: DIMENSÕES EMANCIPATÓRIAS E CONTRADIÇÕES DIANTE DE AVANÇOS NEOLIBERAIS E NEOCONSERVADORES <i>Giovane Antonio Scherer</i>	74
Capítulo 5 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL <i>Antônio André Martins de Souza</i>	89
Capítulo 6 O GESTOR ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PARA UMA RACIONALIDADE CRÍTICA <i>Uly Alves Moreira; Adauto Lopes da Silva Filho</i>	100
Capítulo 7 PODER LOCAL E A DEMOCRACIA NO CONTEXTO HISTÓRICO <i>Aladino Fernandes</i>	115
Capítulo 8 ESCOLA E DEMOCRACIA: ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES (AS) NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS <i>Irismar Bastos Viana Junior; Ana Luiza Salgado Cunha</i>	131
Capítulo 9 OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO BRASIL <i>Luciane Baía Weber Hees; Vânia Karoline Viana dos Santos Silva</i>	144

Capítulo 10 OS DESAFIOS FINANCEIROS PARA A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTEGRAL <i>Edna Alves Pereira da Silva; Iamara Junqueira Sousa Carvalho; Marta Juvênia Navarro Caramelo; Tatiane Santana Cavalcante</i>	163
Capítulo 11 O DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS COMO CONDIÇÃO PARA A NÃO DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL <i>Pedro Henrique Hermes; Roberta de Oliveira Sutel</i>	182
Capítulo 12 IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO HUMANA E CRÍTICA DOS ALUNOS DE 3º ANO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA <i>Daiane Soares Santos</i>	193
Capítulo 13 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO <i>Deise Bastos de Araújo; Erica Cordeiro Cruz Sousa</i>	222
Capítulo 14 AGRICULTURA FAMILIAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: INDICADOR SOCIOECONÔMICO REGIONAL E LOCAL <i>Ruth de Oliveira Sousa; Antônio Domingos Moreira; Arlete Ramos dos Santos</i>	235
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	252

Capítulo 1

**A DIFUSÃO DE POLÍTICAS
INTERNACIONAIS PARA O
EMPODERAMENTO ECONÔMICO
DAS MULHERES NO BRASIL
DURANTE O GOVERNO DILMA
ROUSSEFF (2011-2016)**

Sabrina Moura de Oliveira

Silvana Schimanski

A DIFUSÃO DE POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA O EMPODERAMENTO ECONÔMICO DAS MULHERES NO BRASIL DURANTE O GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

THE DIFFUSION OF INTERNATIONAL POLICIES TO THE ECONOMIC EMPOWERMENT OF WOMEN DURING DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

Sabrina Moura de Oliveira

*Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail
sssabrinam@hotmail.com*

Silvana Schimanski

*Doutora em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília, Mestra em
Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bacharel
em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela Universidade do Vale
do Itajaí. E-mail sischima@hotmail.com*

Resumo

O presente trabalho investiga se as diretrizes internacionais da ONU para o empoderamento econômico das mulheres, alinham-se com as políticas públicas com recorte de gênero implementadas no governo Dilma Rousseff, a partir do conceito de difusão internacional de políticas públicas (DOLOWITZ, MARSH, 2000; ZAEI, 2014; BERNARDO, 2016; FARIA, 2018). Por meio da abordagem qualitativa, foi criado um quadro analítico-interpretativo, a fim de identificar, na primeira seção, os conceitos e instrumentos internacionais que poderiam representar fontes de difusão de políticas internacionais. E, na segunda, as leis pró gênero promulgadas entre 2011 e 2016, bem como a norma específica sobre empoderamento econômico das mulheres e compará-la com as resoluções internacionais acerca do tema. A análise considera que instrumentos internacionais difundiram, via emulação (DOLOWITZ, MARSH, 2000), objetivos políticos para a lei adotada no Brasil, em 2013, a qual visa a promoção do empoderamento econômico de mulheres.

Palavras-chave: difusão internacional de políticas, gênero, empoderamento econômico, Dilma Rousseff.

Abstract

This paper analyzes whether the UN international guidelines for the economic empowerment of women are in line with the public policies with a gender perspective implemented in the Dilma Rousseff government, based on the concept of international diffusion of public policies (DOLOWITZ, MARSH, 2000; ZAEI, 2014; BERNARDO, 2016; FARIA, 2018). Through the qualitative approach, an analytical-interpretative framework was created, in order to identify, in the first section, the international concepts and instruments that could represent sources of diffusion of international policies. And, in the second, the pro-gender laws enacted between 2011 and 2016, as well as the specific rule on women's economic empowerment and compare it with international resolutions on the topic. The analysis considers that international instruments disseminated, through emulation (DOLOWITZ, MARSH, 2000), political objectives for the law adopted in Brazil, in 2013, which aims to promote the economic empowerment of women.

Keywords: international diffusion of policies, gender, empowerment, Dilma Rousseff.

INTRODUÇÃO

O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para o Brasil destaca que enquanto a renda nacional bruta estimada feminina é de \$10.073, a masculina é aproximadamente 74.4% maior (PNUD, 2018). Além disso, estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que, no Brasil, as mulheres estão mais propensas a desempenhar trabalho informal e possuem vínculos mais fracos com o mercado de trabalho (GURRIÀ, 2018). No país, a diferença entre taxas de emprego de homens e mulheres é de 20% (GURRIÀ, 2018).

Estas diferenças persistem, quando até mesmo o Fundo Monetário Internacional já reconhece que “maior igualdade de gênero estimula o crescimento econômico e leva a melhores resultados de desenvolvimento”¹(IMF, 2018, n.p., tradução minha). Na Organização Mundial do Comércio, por exemplo, apenas em 2017 foi estabelecido um ponto focal para a coordenação dos trabalhos sobre comércio e gênero, mesmo com evidências de que quando mulheres têm as mesmas oportunidades que os homens, a competitividade e produtividade do país aumenta, causando impacto positivo no crescimento econômico e na redução da pobreza (IMF, 2018; WTO, 2019).

¹ Do original “*Greater gender equality boosts economic growth and leads to better development outcomes*”

É no contexto dessas diferenças que cabe questionar-se em que medida as diretrizes internacionais (ONU, 1979; 1994; 1995) que promovem o empoderamento econômico das mulheres alinham-se com alguma das 12 leis instituídas no governo Dilma Rousseff (2011-2016) para a promoção da igualdade de gênero. A referida organização internacional merece destaque, pois promove a agenda internacional para diversos temas, tanto por meios vinculantes (Tratados, Convenções) quanto não vinculantes (diretrizes, metas, agendas, etc).

Por meio da abordagem qualitativa, baseada no conceito de difusão de políticas internacionais, foram consultadas fontes primárias (documentos da ONU e Leis brasileiras) e secundárias (relatórios e publicações diversas). Na primeira parte do trabalho discutem-se os conceitos norteadores e instrumentos internacionais que poderiam representar fonte de difusão de políticas internacionais. Na segunda, são apresentadas as leis pró gênero promulgadas entre 2011 e 2016, bem como identifica-se a norma referente ao desenvolvimento socioeconômico das mulheres e compara-a com as resoluções internacionais acerca do tema. Por fim, a análise leva a concluir que no período em foco, as diretrizes da ONU influenciaram, por meio da emulação – utilizando o conceito de difusão de políticas de Dolowitz e Marsh (2000) – a construção de leis a favor do empoderamento econômico feminino no Brasil.

1 DIFUSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS

As políticas públicas são entendidas como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986 apud SOUZA, 2006, p.5). É nesse campo que ocorre a tradução dos “propósitos e plataformas eleitorais dos governos democráticos, em programas” (SOUZA, 2006, p. 7). No programa de governo da presidenta Dilma Rousseff, por exemplo, uma de suas plataformas eleitorais era a “violência zero” contra a mulher (ROUSSEFF, 2014) e, como será visto adiante, isso se traduziu em uma política pública a partir na criminalização do feminicídio (BRASIL, 2015).

Autores que trabalham com o conceito de difusão de políticas públicas, defendem que sua formulação ultrapassa as fronteiras nacionais (DOLOWITZ; MARSH, 2000; ZAEI, 2014; BERNARDO, 2016; FARIA, 2018). Atualmente, os formuladores devem considerar o que ocorre nos diálogos no ambiente

internacional, ao invés de apenas considerar aspectos locais. Nesse contexto, os representantes dos Estados têm sido bastante criativos, aproveitando informações obtidas em suas interações em diversos ambientes², inclusive das Organizações Internacionais Governamentais (DOLOWITZ; MARSH, 2000).

Assim, entende-se que a difusão de política pública ocorre quando as políticas de um governo ou período específico, são transferidas - integralmente ou com adaptações - para arranjos administrativos ou instituições de outro período ou lugar (DOLOWITZ; MARSH, 1996 *apud* BERNARDO, 2016). Nesse contexto, a interação promovida no ambiente das instituições internacionais passou a exercer mais influência e poder (DOLOWITZ; MARSH, 2000).

As organizações internacionais podem desempenhar um papel de transferência voluntária - a partir de disseminação de ideias, programas, instituições em nível internacional - e coercitiva, seja pela característica dos instrumentos vinculantes negociados ou através de políticas e condições de empréstimo (DOLOWITZ; MARSH, 1996 *apud* BERNARDO, 2016). São cada vez mais difundidas as estratégias de assistência técnica e financeira internacional para a implementação doméstica de determinadas agendas.

De uma forma ou de outra, pode-se afirmar que a interação dos representantes estatais, no âmbito das Organizações Internacionais, é propícia para difusão de políticas públicas, a qual pode se dar de diversas formas, bem como em diferentes graus. Dolowitz e Marsh (2000) formularam um modelo para a análise, o qual destaca os diferentes graus dessa transferência possíveis, o qual segue descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Modelo de transferência de políticas públicas

Quem são os atores-chaves no processo de transferência de políticas?	funcionários eleitos, partidos políticos, burocratas/funcionários públicos, grupos de pressão, empresários e especialistas em políticas, empresas transnacionais, <i>think tanks</i> , instituições e consultores governamentais e não governamentais e organizações internacionais.
--	--

² “Na literatura específica, é comum que se reconheça a existência de três tipos principais de organizações internacionais (OIs), quais sejam: as organizações intergovernamentais, as organizações não governamentais internacionais (ONGs internacionais) e as empresas multinacionais. Parece claro que todas elas têm o potencial de impactar as políticas públicas do Estado nacional, ainda que de maneiras distintas e com propósitos diversos” (FARIA, 2018, p. 21).

O que é transferido?	objetivos políticos, conteúdos políticos, instrumentos políticos, programas políticos ³ , instituições, ideologias, ideias e atitudes e lições negativas.
De onde é transferido?	níveis internacional, nacional ou local
Quais são os graus de transferência?	a) cópia, o que envolve a transferência completa; b) emulação, que envolve a transferência das ideias por trás da política ou programa; c) combinações, que envolvem misturas de várias políticas diferentes; d) inspiração, onde a política em outra jurisdição pode inspirar uma mudança de política, porém, o resultado final não recorra ao original.

Fonte: Adaptado de Dolowitz e Mash (2000).

Apesar de diversos autores afirmarem que, no processo de difusão de políticas públicas, existem importadores e exportadores e que esse papel raramente muda (ROBERTSON 1991; ROBERTSON e WALTMAN 1992; ROSE 1993 *apud* DOLOWITZ; MARSH, 2000), para Dolowitz e Marsh (2000), essas posições não devem ser engessadas, uma vez que a construção das políticas não é linear e um país pode, por exemplo, importar modelos de políticas econômicas e exportar políticas sociais e de saúde.

Embora a discussão sobre gênero em diversas organizações internacionais não seja novidade (ONU, 1979), pode ser considerada mais recente a atenção dada ao empoderamento econômico das mulheres, no âmbito da ONU (UN Women, 2013), como será visto adiante. O empoderamento econômico das mulheres vai além dos direitos humanos e contribui para os estudos sobre Economia Política Feminista, área a qual, apesar da sua importância, permanece negligenciada ou incompreendida (BEDFORD; RAI, 2013).

É buscando contribuir com esses debates, que a importação brasileira de políticas presentes nos instrumentos internacionais, visando a promoção do empoderamento econômico de mulheres, merece ser discutida. Na sequência, serão apresentados os principais instrumentos internacionais sobre a garantia do direito das mulheres e promoção da igualdade de gênero.

1.1 Empoderamento econômico feminino

Embora não haja ainda uma definição única acerca do que seja empoderamento econômico feminino, Golla et al (2011) preferem dizer que trata-se de resultado de um processo, pelo qual as mulheres têm garantido o direito igualitário ao acesso a recursos financeiros, bem como, poder para tomar decisões e controlar seus recursos econômicos, a fim de exercer maior participação sobre diferentes áreas da sua vida.

Atualmente a ONU define o empoderamento econômico feminino como “a capacidade das mulheres de ter garantidos empregos decentes, acumular ativos e influenciar instituições e políticas públicas que impactam o crescimento e desenvolvimento” (UN Women, 2013, tradução minha). Para isso, a ONU instrui os países a realizarem reformas a fim de garantir direitos igualitários aos recursos econômicos, a valorização do trabalho doméstico e de cuidado não remunerados, políticas de proteção social, entre outras (ONU Mulheres, 2015, n.p).

Diversas ações iniciadas no âmbito da comunidade internacional – seja mudanças normativas ou outros mecanismos – podem estimular alterações e moldar parâmetros dentro dos quais os temas são discutidos no âmbito doméstico dos Estados. Entretanto, esse processo nem sempre é fácil e automático. Por isso, Hunt e Samman (2016) argumentam que um conjunto de Leis e políticas são importantes para garantir às mulheres oportunidades igualitárias sobre o tema, já que, ambientes restritivos podem limitar significativamente as escolhas econômicas das mulheres.

1.2 Instrumentos da ONU para o empoderamento econômico das mulheres

No âmbito internacional, a pauta de gênero foi incluída na agenda ainda na década de 1970, com a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, ONU, 1979), na qual propõe-se “promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte” (PIMENTEL, 2013, p.2). O documento, que possui força de lei entre os signatários, é considerado o “parâmetro

mínimo das ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações” (PIMENTEL, 2013, p.3). Na Convenção – incorporada integralmente pelo Brasil em 2002 - é importante destacar os artigos 3, 13 e 14, que deixam marca relevante para o empoderamento econômico das mulheres ao responsabilizar os Estados a tomar medidas inclusive de caráter legislativo para assegurar o pleno desenvolvimento das mulheres; eliminar a discriminação da mulher nas esferas da vida social e econômica; enfatizar a necessidade de incluir a mulher rural nos debates sobre agricultura familiar – incluindo os trabalhos não remunerados – a fim de assegurar a aplicação dos dispositivos da Convenção à essa parcela da população (BRASIL, 2002).

Porém, é a partir da década de 1990, que a pauta passa a aparecer explicitamente nos documentos e resoluções. A ONU Mulheres atua desde 2010⁴, amparada por uma série de instrumentos contendo compromissos assumidos pelos Estados-Membros, relacionados aos direitos das mulheres, bem como seu empoderamento econômico (ONU Mulheres, 2017).

Embora se reconheça a contribuição de outros instrumentos internacionais nesse debate (HUNT, SARWAR, 2017; SILVA, 2018), este trabalho foca na listagem sob o escopo da ONU Mulheres, cujo propósito, em última análise, seria provocar mudanças nas políticas públicas dos países. Assim, além da **Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU, 1979)**, os seguintes instrumentos são relevantes⁵:

- a) **Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)**: que enfatiza a necessidade de adoção de medidas globais em favor das mulheres, a importância da participação das mulheres no processo de um desenvolvimento sustentável e equitativo (ONU, 1993, p.16).
- b) **Relatório da Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento - a plataforma de Cairo (1994)**: que trata, entre outras coisas, sobre a saúde reprodutiva como um direito humano (ONU, 1994).
- c) **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção Belém do Pará, 1994)**: que reconhece a

⁴ Dando continuidade a um trabalho da década anterior realizado pelo Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM).

eliminação da violência contra a mulher como indispensável para a garantia do desenvolvimento e estabelece como dever do Estado firmar procedimentos jurídicos justos e eficazes para julgar esses casos (ONU, 1994).

- d) **Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (1995):** em Conferências anteriores (Nairobi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975), foram identificadas 12 áreas prioritárias, que envolviam, entre outros pontos, as mulheres em situação de pobreza, a desigualdade de gênero no acesso à educação, saúde e aos recursos econômicos; e a violência contra a mulher. Esta Declaração, portanto, delineou um conjunto de objetivos estratégicos para sanar as deficiências nas 12 áreas prioritárias (VIOTTI, 2013).

Visando incentivar a adoção desta declaração, a OCDE elaborou em 1999 o documento intitulado Orientações para igualdade de gênero e empoderamento de mulheres na cooperação para o desenvolvimento (OCDE, 1999), no qual orientava os Membros do Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) a direcionar recursos para o cumprimento dos compromissos firmados pela Declaração e Plataforma de Ação de Pequim. Como sugerem Dolowitz e Marsh (2000), estratégia de operacionalizar, via organizações internacionais, adesão voluntária dos países a instrumentos internacionais, mesmo que não fossem vinculantes.

Como este trabalho tem por objetivo focar nos instrumentos direcionados ao empoderamento econômico feminino, foram elencados para a análise do item 3.1 aqueles que, em seu conteúdo, possuíam menção à eliminação de discriminação de gênero, garantia de pleno acesso a recursos econômicos, progresso e capacidade de tomada de decisão às mulheres, quais sejam: os Arts. 3, 13 e 14 da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU, 1979); parágrafos 3.18, 4.4, 5.9 e 6.4 da Plataforma do Cairo (ONU, 1994) e parágrafos da Plataforma de Pequim (ONU, 1995).

2. LEIS COM RECORTE DE GÊNERO NO GOVERNO DILMA ROUSSEF (2011-2016)

Ao analisar a produção político-legislativa, em prol da equidade de gênero, no âmbito federal entre os anos 2011-2016, Barreto, Cedaro e Miguel (2017, p. 7-9), identificaram a promulgação de 12 leis para a promoção da redução de desigualdades entre os gêneros (Quadro 3), as quais os autores classificaram em

quatro categorias, sendo elas: a) Leis que contribuem [...] para uma gradativa construção de história e memória das desigualdades de gênero (1 a 3); b) Dimensão de equipagem institucional e orçamentária (4 e 5); c) Enfrentamento às violências contra a mulher (6 a 8) ; d) efetivo empoderamento feminino (9 a 12) .

Esse conjunto de leis representa o reconhecimento da história e da luta das mulheres negras contra o racismo, machismo e violência de classe; a promoção - como política pública - da autonomia da mulher e enfrentamento à violência de gênero (BRASIL, 2015); a institucionalização do feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio (e o avanço em reconhecer que mulheres morrem todos os dias, pelo fato de serem mulheres) e, por fim, a garantia de independência financeira da mulher – que, como consequência, reduz o percentual de vítimas de violência doméstica que não denunciam, uma vez que 34% das vítimas não o fazem por depender financeiramente do parceiro (DATASENADO, 2013).

Quadro 3: Leis para a promoção da redução de desigualdades entre os gêneros aprovadas no governo Dilma Rousseff.

	Lei	Publicada no DOU de	Descrição
1	Lei 12.987, de 2.6.2014	3.6.2014	Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra
2	13.086, de 8.1.2015	9.1.2015	Institui, no Calendário Oficial do Governo Federal, o Dia da Conquista do Voto Feminino no Brasil
3	13.272, de 15.4.2016	18.4.2016	Institui o ano de 2016 como o Ano do Empoderamento da Mulher na Política e no Esporte.
4	12.865, de 9.10.2013	10.10.2013	[...]; autoriza a União a contratar o Banco do Brasil S.A. ou suas subsidiárias para atuar na gestão de recursos, obras e serviços de engenharia relacionados ao desenvolvimento de projetos, modernização, ampliação, construção ou reforma da rede integrada e especializada para atendimento da mulher em situação de violência;
5	13.224, de 23.12.2015	24.12.2015	Abre ao Orçamento Fiscal da União, em favor da Presidência da República, da Secretaria de Políticas para as Mulheres e da Controladoria-Geral da União, crédito suplementar no valor de R\$ 44.355.000,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente.
6	13.025, de 3.9.2014	4.9.2014	Altera o art. 1o da Lei no 10.714, de 13 de agosto de 2003, que autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher.

7	13.104, de 9.3.2015	10.3.2015	Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos
8	13.239, de 30.12.2015	31.12.2015	Dispõe sobre a oferta e a realização, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, de cirurgia plástica reparadora de sequelas de lesões causadas por atos de violência contra a mulher.
9	12.605, de 3.4.2012	4.4.2012	Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas.
10	13.014, de 21.7.2014	22.7.2014	Altera as Leis no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e no 12.512, de 14 de outubro de 2011, para determinar que os benefícios monetários nelas previstos sejam pagos preferencialmente à mulher responsável pela unidade familiar
11	13.165, de 29.9.2015	29.9.2015	Altera as Leis nos 9.504, de 30 de setembro de 1997, 9.096, de 19 de setembro de 1995, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral, para reduzir os custos das campanhas eleitorais, simplificar a administração dos Partidos Políticos e incentivar a participação feminina.
12	13.112, de 30.3.2015	31.3.2015	Altera os itens 1º e 2º do art. 52 da Lei no 6.015, de 31 de dezembro de 1973, para permitir à mulher, em igualdade de condições, proceder ao registro de nascimento do filho.

Fonte: BARRETO; CEDARO; MIGUEL, 2017.

Na sequência, serão analisados os aspectos da Lei 13.014, de 21 de julho de 2014, por seu papel de promotora do empoderamento econômico das mulheres. A mesma promoveu alteração das “leis número 8.742, de 7 de dezembro de 1993⁶, e número 12.512, de 14 de outubro de 2011⁷, para determinar que os benefícios monetários nelas previstos sejam pagos preferencialmente à mulher responsável pela unidade familiar” (BARRETO; CEDARO; MIGUEL, 2017, p.9). Entre estes benefícios destacam-se:

a) “benefícios em virtude de nascimento, morte, situações de vulnerabilidade temporária e de calamidade pública” (art. 22); “transferências de renda, trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontrem em situação de trabalho” (art.24-C); e “investimentos econômico-sociais nos grupos populares” objetivando a garantia de

⁶ Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), referente a “política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (BRASIL, 1993).

⁷ Lei que institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais.

meios, de “capacidade produtiva e de gestão para melhoria das condições gerais de subsistência e elevação do padrão da qualidade de vida” (art 25).

b) o recebimento dos recursos financeiros do Programa de Apoio à Conservação Ambiental, bem como do Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais preferencialmente pela mulher responsável para a unidade familiar, quando cabível (art. 5, § 3; art. 13, § 5, respectivamente).

2.1 Empoderamento econômico das brasileiras

No Brasil, a questão de gênero ganha espaço com a preparação para a Conferência Internacional para População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) mas é importante notar que os documentos da Década das Conferências⁸ (LINDGREN-ALVES, 2018) referentes ao empoderamento econômico feminino foram promulgados apenas a partir de 2002. Ou seja, institucionalmente, é um debate recente no país.

Visando identificar se é possível afirmar que houve difusão de políticas públicas internacionais da ONU, para as políticas de empoderamento econômico das mulheres do governo Dilma, bem como seu grau de transferência, foram resgatados trechos pertinentes dos instrumentos internacionais com este recorte.

Em relação as recomendações consonantes ao primeiro artigo da lei número 13.014, de 21 de julho de 2014, cujo texto informa o repasse para a mulher da casa - quando possível - do recebimento de benefícios e serviços socioeducativos para crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, entre outros, ou seja, que diz respeito à políticas públicas realizadas para a redução da pobreza e do trabalho infantil. Merece destaque a CEDAW (ONU, 1979) cujos artigos 3 e 13 prevêem a responsabilização do Estado na garantia do pleno desenvolvimento e progresso da mulher; a Plataforma de Cairo (ONU, 1994), que reconhece a erradicação da discriminação da mulher em todos os âmbitos de sua vida como um pré requisito para a erradicação a pobreza e que cabe ao Estado eliminar todos os tipos de violência de gênero; e a Plataforma de Pequim (ONU, 1995), que prevê a promoção

⁸ Período de 1992 a 1996 no qual os direitos humanos foram centralidade na política internacional (LINDGREN-ALVES, 2018).

da independência financeira das mulheres por meio do acesso igualitário a recursos econômicos e oportunidades, além de também responsabilizar o Estado na proposição de políticas de ajuste estrutural e incorporação de uma perspectiva de gênero em todas as políticas e programas.

Nesses documentos, é notória a construção progressiva de um ambiente internacional propício à apresentação de parâmetros mínimos que não só garantam o desenvolvimento adequado às mulheres mas também a proteção das crianças e adolescentes que delas dependem. É consenso entre os documentos analisados, o papel do Estado na promoção de independência financeira e de ampliação do poder de decisão das mulheres em todos os âmbitos da vida.

No Brasil, aproximadamente 15 milhões de mulheres residem em áreas rurais, representando 47% da população rural, dessas 15 milhões de mulheres, 30% não possui rendimento e 30% recebe entre meio e um salário mínimo. Em contrapartida, elas são responsáveis por, aproximadamente, 80% dos alimentos produzidos, principalmente os de subsistência (MAPA, 2019). Além disso, a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2018) constatou que 27% da população rural brasileira estava na condição de pobreza multidimensional, em 2012.

No tocante as recomendações que vão ao encontro do Art. 2 da lei em questão, que trata da concessão de recursos financeiros dos programas de conservação ambiental e fomento às atividades produtivas rurais, preferencialmente, para a mulher responsável pela unidade familiar, são relevantes os artigos 13 e 14 da CEDAW (ONU, 1979) que especificam o direito de obter empréstimos bancários e outras formas de crédito financeiro como medida para a erradicação da discriminação de gênero e ressalta a obrigação do Estado em considerar os problemas específicos da mulher rural, tomando medidas para assegurar a aplicação dos dispositivos da Convenção a elas também. Bem como, os pontos 3.18, 4.4, 5.9 e 6.4 da Plataforma de Cairo (ONU, 1994) que defende uma especial atenção às políticas de desenvolvimento e minoração da pobreza, especialmente nas zonas rurais e a melhoria da situação da mulher. E, por fim, a Plataforma de Pequim (ONU, 1995) que incentiva a atuação de instituições públicas e privadas na concessão de empréstimos e incentivos as mulheres urbanas e rurais, bem como ressalta o papel do Estado em assegurar o potencial de geração de renda

e o acesso a recursos produtivos pelas mulheres rurais.

Todos os documentos elencados têm como consenso a urgência de se começar a implementar a abordagem de gênero nos relatórios produzidos, bem como levar esses documentos em consideração na elaboração de políticas públicas. Concordam, também, quanto a iminente necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas para a erradicação da pobreza no campo.

Portanto, a lei brasileira mais específica e alinhada à temática do empoderamento econômico feminino (Lei 13.014 de 2014), não pode ser categorizada como uma cópia completa de nenhum dos instrumentos internacionais analisados⁹. Conforme sugerem Dolowitz e Mash (2000), acerca dos graus de transferência, é possível afirmar que a transferência aconteceu gradativamente, de forma voluntária, no grau de emulação. Ou seja, houve a internalização, no Brasil, das ideias por trás das políticas ou programas relativos ao empoderamento econômico das mulheres. Assim, o debate no seio das organizações internacionais difundiu do nível internacional, a passos lentos, para o nacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, as Organizações Internacionais se multiplicaram e diversificaram em termos de áreas de atuação e formas de operação, o que resultou numa maior influência na produção de políticas domésticas, tanto como arena de troca de experiências entre Estados, quanto como agentes de transferência voluntária ou coercitiva através de suas resoluções (DOLOWITZ; MARSH, 1996 *apud* BERNARDO, 2016).

Na Economia Política Feminista, a análise das relações de gênero e estratégias de empoderamento é considerada um dos vieses de estudo (BEDFORD; RAI, 2013). O empoderamento econômico feminino diz respeito à reivindicação da autonomia na tomada de decisões e acesso igualitário a recursos econômicos (GOLLA *et al*, 2011). Na arena internacional, esse debate inicia em 1979, com a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a

⁹Tal confirmação poderia ser possível com os autores da proposta legislativa, o que não foi possível durante a execução deste trabalho.

Mulher (ONU, 1979) e intensifica-se na década de 1990.

Dilma Rousseff foi eleita em 2010 com uma proposta de governo que prometia ampliar as iniciativas do governo anterior, no sentido de promover oportunidades às minorias sociais. Já em 2014, a questão de gênero teve especial atenção em seu programa, defendendo a violência zero e o empoderamento e autonomia da mulher (ROUSSEFF, 2010;2014). Tendo isso em vista, o presente artigo propôs analisar o processo de elaboração de políticas públicas no Brasil, sob a ótica da difusão de políticas. Em que medida as políticas visando o empoderamento econômico das mulheres, são resultado direto de obrigações ou de políticas e diretrizes negociados nas arenas internacionais?

Para responder esse questionamento, foram elencadas as ações do governo brasileiro no período Dilma Rousseff (2011-2016) em relação à políticas públicas voltadas para o empoderamento econômico das mulheres bem como as decisões dos fóruns internacionais que fossem favoráveis ao tema entre 1979 e 2015 a fim de investigar os pontos de convergência entre as propostas dos instrumentos internacionais e as políticas domésticas adotadas no referido governo.

Dentre as leis 12 pró-gênero promulgadas nesse período (BARRETO; CEDARO; MIGUEL, 2017), uma dizia respeito a independência financeira das mulheres: a Lei de número 13.014, de 21 de julho de 2014. E nas diretrizes internacionais da ONU analisadas, três documentos apresentaram recomendações nesse sentido: a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU,1979), a Plataforma de Cairo (ONU, 1994) e a Plataforma de Pequim (ONU, 1995).

Analisando as contribuições desses fóruns internacionais na promoção de debates de temas relevantes para o estabelecimento de direitos igualitários entre os gêneros no país, por meio da promulgação de diversos documentos de diretrizes internacionais da ONU, é possível reconhecer a influência das normas internacionais nas normas brasileiras.

Os documentos supracitados apresentam recomendações de objetivos - pleno desenvolvimento e progresso da mulher, eliminação da discriminação social e econômica, independência financeira, entre outros. Não recomendam uma política específica ou a forma com que esses objetivos serão alcançados, transferindo, portanto, um objetivo político que, em algum momento, se transformará em uma

política pública. Tendo isso em vista, inferiu-se que houve a difusão por meio da emulação - conceito desenvolvido por Dolowitz e Marsh (2000) - de objetivos políticos a partir de fóruns internacionais para o âmbito doméstico. O processo de emulação ocorre quando há a transferência de ideias que resultaram em políticas ou programas (DOLOWITZ; MARSH, 2000).

É importante pontuar que esse processo não é instantâneo: um acordo, convenção ou declaração internacional pode levar - e normalmente leva - anos para ser reconhecido nacionalmente e, depois disso, ainda mais tempo para ser efetivamente implementado. Tratando-se de assuntos envolvem interesses diversos e consideráveis avanços sociais, como as questões de gênero, essa dinâmica pode se estender ainda mais como, por exemplo, no caso da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres - que é de 1979 mas só foi reconhecida integralmente com força de lei no Brasil em 2002, 23 anos da sua publicação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Tácia Silva de Sá; CEDARO, José Juliano; MIGUEL, Vinicius Valentin Raduan. **Equidade de gênero e as recentes inovações político-legislativas.**: Uma breve análise sobre a produção no âmbito federal entre os anos de 2011-2016. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/54981/equidade-de-genero-e-as-recentes-inovacoes-politico-legislativas>>. Acesso em: 04 set. 2019.

BEDFORD, Kate; RAI, Shirin M.. **Feminists Theorize International Political Economy.** 2013. Disponível em: <<https://www.e-ir.info/2013/03/30/feminists-theorize-international-political-economy/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BERNARDO, Glaucia Julião. Organizações internacionais como agentes de transferência e difusão de políticas públicas. **Conjuntura Global**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.233- 252, 22 nov. 2016. Universidade Federal do Parana.

BRASIL. Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011. **Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006.** Brasília, 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12512.htm/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.014, de 21 de julho de 2014. **Altera as Leis nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e nº 12.512, de 14 de outubro de 2011, para determinar que os benefícios monetários nelas previstos sejam pagos preferencialmente à mulher responsável pela unidade familiar.** Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13014.htm/>.

Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.224, de 23 de dezembro de 2015. **Abre ao Orçamento Fiscal da União, em favor da Presidência da República, da Secretaria de Políticas para as Mulheres e da Controladoria-Geral da União, crédito suplementar no valor de R\$ 44.355.000,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente.** Brasília, 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13224.htm/>.

Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, e legislação correlata.** Brasília, 1993. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15641/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.316, de 30 julho de 2002. **Promulga o Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.** Brasília, 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4316.htm/>.

Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4377, de 13 de setembro de 2002. **Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984.**

Brasília, 2002. Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DATASENADO (Comp.). **Pesquisa Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.**

2013. Dados compilados pelo Instituto Patrícia Galvão. Disponível em:

<<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-datasenado-2013/>>. Acesso em: 08 out. 2019.

DOLOWITZ, David P.; MARSH, David. Learning from Abroad: The Role of Policy

Transfer in Contemporary Policy-Making. **Governance**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.5-23, jan. 2000.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Políticas públicas e relações internacionais**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2018.

GOLLA, Anne Marie et al. **Understanding and Measuring Women's Economic Empowerment: Definition, Framework and Indicators**. S.i: International Center For Research On Women (icrw), 2011. 12 p.

HUNT, Abigail; SAMMAN, Emma. **Women's economic empowerment: Navigating enablers and constraints**. Loondres: Overseas Development Institute, 2016. 40 p.

HUNT, Abigail; SARWAR, Moizza Binat. **Women's Economic Empowerment at International Level**. Londres: Citizens' Rights And Constitutional Affairs European Parliament, 2017. 36 p.

INTERNATIONAL MONETARY FUND - IMF. **Pursuing Women's Economic Empowerment**. Washington, D.C: International Monetary Fund, 2018. 28 p.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **A década das conferências: 1990-1999**. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2018.

MAPA (Comp.). **Mulheres rurais se destacam em diferentes atividades e buscam acesso a direitos**. 2019. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/noticias/mulheres-rurais-se-destacam-em-diferentes-atividades-e-buscam-visibilidade-para-seus-direitos>>. Acesso em: 17 out. 2019.

OCDE. **Guidelines for gender equality and women's empowerment in development cooperation**. Paris: OCDE, 1999.

ONU MULHERES. **Paridade de gênero: Por um planeta 50-50 em 2030, um passo decisivo pela igualdade de gênero**. 2016. Disponível em:

<<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/paridade/>>.

Acesso em: 11 out. 2019.

ONU MULHERES. **Empoderamento Econômico**. 2015. Disponível em:

<<http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/empoderamento-economico/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ONU MULHERES. **Sobre a ONU Mulheres**. 2017. Disponível em:

<<http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

ONU MULHERES. **Uma Vitória Leva à Outra**. 2016. Disponível em:

<<http://www.onumulheres.org.br/umavitorialevaaoutra/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Protocolo facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher**. 1999. Disponível em:

<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Em dia internacional, UNFPA reforça**

importância de lutar contra machismo e racismo.

2019. Disponível em:

<<https://nacoesunidas.org/em-dia-internacional-unfpa-reforca-importancia-de-lutar-contramachismo-e-racismo/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova York, 2007

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção Sobre A Eliminação de Todas As Formas de Discriminação Contra A Mulher**. Nova York, 1979.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Durban, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Relatório da Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento - Plataforma de Cairo, 1994**. Cairo, 1994.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar A Violência Contra A Mulher**. Belém do Pará, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA - FAO. **PANORAMA DE LA POBREZA RURAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: SOLUCIONES DEL SIGLO XXI PARA ACABAR CON LA POBREZA EN EL CAMPO.** Santiago: Fao, 2018.

PIMENTEL, Silvia. **Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher:** Apresentação. 20-
?. Disponível em:

<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

United Nations Development Programme - PNUD. **Human Development Indicators:** Brazil. 2018. Disponível em:
<<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/BRA>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ROUSSEFF, Dilma. **Compromissos programáticos:** Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. 2010. Disponível em:
<http://deputados-democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROUSSEFF, Dilma. **Mais mudanças, mais futuro:** Programa de Governo Dilma Rousseff. 2014. Disponível em:
<<https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO, Prefeitura de. **Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.** 2018. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/igualdade_racial/noticias/?p=260988>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, Gabriela Galiza e. Comércio e Gênero: um novo tema na agenda internacional. **Fgv Eesp - Textos Para Discussão: Working Paper Series.** São Paulo, set. 2018. p. 1-60.

SILVA, Mariana Dionísio Cavalcante da. A equidade de gênero na agenda política do banco mundial. In: XXIX SIMPÓSIO DE HISTÓRIA NACIONAL, 24., 2017, Brasília. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia.** São Paulo: Anpuh-sp, 2017. v. 1, p. 1 - 12.

UN WOMEN. **Economic empowerment.** 2013. Disponível em:

<<https://www.unwomen.org/en/what-we-do/economic-empowerment>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher:**
Apresentação. 2013. Disponível em:

<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

ZAEI, Mansour Esmaeil. **Globalization of National Policy-Making: An International Perspective.** Public Policy And Administration, Mykolas Romeris University.[s.l.],v.13, n. 2, p.331-340, 2014.

Capítulo 2
**A RESPONSABILIDADE DO
GESTOR ESCOLAR EM TEMPO DE
PANDEMIA**

Késia Novais Silva Santos
Letícia Domaneschi Firmiano
Letícia Moura Corrêa
Luciane Weber Baia Hees

A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA

Késia Novais Silva Santos

Graduanda em Pedagogia, UNASP-EC, keh.novais@gmail.com

Letícia Domaneschi Firmiano

Graduanda em Pedagogia, UNASP-EC, leticia.firmiano@gmail.com

Letícia Moura Corrêa

Graduanda em Pedagogia, UNASP-EC, leticia.moura.correa.1@gmail.com

Luciane Weber Baia Hees

Pós-doutora em gestão educacional pela Universidade de Aveiro, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC, Professora do Mestrado Profissional em educação e dos cursos de Licenciaturas do UNASP-EC, Luciane.hees@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo descrever o papel do gestor escolar no processo de intervenção para promover a educação em tempos de pandemia. O mundo vive atualmente uma pandemia causada pelo Covid-19. Esse quadro causou um forte impacto em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Diante disso, as escolas tiveram que se reinventar e criar novos processos para promover a aprendizagem de seus alunos. Cabe ao gestor escolar favorecer e criar condições para que as práticas educacionais aconteçam, mesmo em condições de crises. No presente artigo, busca-se investigar, a partir dos deveres atribuídos à função do gestor, qual o seu papel neste contexto de pandemia para promover o processo de ensino – aprendizagem remoto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e como instrumento de coleta de dados elegeu-se a pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o gestor é responsável por identificar ações e elementos que possam ser articulados para superar esse momento de crise, permitindo que as aulas remotas possam promover a aprendizagem alcançando todos os alunos e dar suporte aos docentes para gerenciar este processo. Entretanto, fica a ressalva de que essa dinâmica deve ocorrer num processo democrático e participativo, num esforço entre gestores, docentes, funcionários, pais e alunos. Cabendo ao gestor, coordenar esse sistema.

Palavras-chave: Desafios. Gestor Escolar. Pandemia Covid-19.

Abstract: This article aims to describe the role of the school manager in the intervention process to promote education in times of pandemics. The world is currently experiencing a pandemic caused by Covid-19. This scenario had a strong impact on all sectors of society, including education. Therefore, schools had to reinvent themselves and create new processes to promote the learning of their students. It is up to the school manager to favor and create conditions for educational practices to take place, even in crisis conditions. In this article, we seek to investigate, from the duties assigned to the role of the manager, what is their role in this pandemic context to promote the teaching process – remote learning. It is qualitative research of descriptive nature. It was chosen bibliographic research as a data collection instrument. The conclusion is that the manager is responsible for identifying actions and elements that can be articulated to overcome this moment of crisis, allowing remote classes to promote learning reaching all students, and support teachers to manage this process. However, it is worth mentioning that this dynamic must occur in a democratic and participatory process, in an effort between managers, teachers, employees, parents, and students. It is up to the manager to coordinate this system.

Keywords: Challenges. School Manager. Covid-19 Pandemic.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo descrever o papel do gestor escolar no processo de intervenção para promover a educação em tempos de pandemia. Em dezembro de 2019, na China, apareceu o primeiro caso de infecção pelo coronavírus, que se alastrou pelo mundo causando uma pandemia mundial. Esse quadro, impactou não somente a vida social e aspectos relacionados com a saúde exigindo novos cuidados e o isolamento social, mas estabeleceu novos procedimentos relacionados ao ensino e aprendizagem, buscando a contenção da disseminação da doença. As autoridades competentes decidiram pelo fechamento imediato de todas as escolas como mostra o decreto nº 64.879/2020 do Governador vigente no Estado de São Paulo João Dória onde é reconhecido estado de calamidade pública. Iniciou-se uma corrida contra o tempo, na tentativa de buscar meios para que o ano letivo continuasse adaptando-se a procedimentos e métodos. Não cabe nesse estudo inicial analisar decisões políticas, procedimentos e impactos locais, mas nesse artigo procurou-se responder o seguinte questionamento: Conhecendo as atribuições do gestor escolar, qual a sua responsabilidade frente ao cenário educacional no enfrentamento da pandemia causada pelo Covid-19? Para responder a problemática estabelecida, apresentou-se um breve histórico da gestão escolar no Brasil, em seguida elencou-se as principais atribuições do gestor no espaço escolar e descreveu-se a

responsabilidade do gestor diante do atual cenário educacional impactado pelo contexto da pandemia do Covid-19.

Como metodologia, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de natureza básica e com objetivos descritivos e exploratórios. Como procedimento adotou-se a pesquisa bibliográfica e como instrumento de coleta de dados foi utilizado artigos e pesquisas sobre a temática pois favorece os objetivos propostos para esse estudo e atende as limitações de pesquisa nesse período de pandemia causada pelo COVID-19.

Breve resgate histórico da gestão escolar

A educação no Brasil foi iniciada pelos Jesuítas, da Companhia de Jesus, sendo Inácio de Loyola o fundador, tendo como finalidade catequizar os índios ao catolicismo e instruir os filhos de colonos nos ramos profissionais e agrícolas, que era entendido como suficiente para capacitá-los para a vida, visto que não fazia parte dos objetivos dos Jesuítas que fosse obtido conhecimento além do necessário, sendo altamente autoritários e mudando um pouco desse comportamento para que os índios aceitassem seus ensinamentos, já que culturalmente são caracterizados por ser um grupo onde o conhecimento é passado com respeito, dos mais velhos para os mais novos.

Ocorreu o processo de aculturação, fazendo com que os índios vivessem nos padrões portugueses, tendo seus núcleos familiares no que era considerado o padrão, com pai, mãe e filhos do casal. De acordo com Aranha (2008), os jesuítas conseguiram desenvolver além das suas finanças com suas comercializações, que as missões também produzissem recursos e por consequência, gerou conflitos com os colonos que queriam escravizar os índios. A partir desses embates, os Jesuítas foram expulsos, em 1759, pelos colonos, julgando estarem distanciando os alunos da vida prática, logo após os missionários terem feito funcionar uma escola de alfabetização, na cidade de Salvador, onde seria ensinado a ler e a escrever.

Após a expulsão dos Jesuítas, foi restituído ao governo a responsabilidade da educação, surgindo assim, o início do ensino público, custeado pelo Estado, tendo como intenção descomplicar os estudos, variar os conteúdos, tornando-os mais práticos para disciplinar a população para que atendessem aos interesses do governo e pudessem continuar a ser moldados pelo mesmo, vivendo uma educação

verdadeiramente autoritária, onde somente um poder é relevante e mostrando que não há espaço para o que conhecemos hoje como “liberdade de expressão”, mantendo sempre um único padrão (RIBEIRO, 2005).

No dia 28 de junho de 1759, surgiu o mais novo cargo de diretor geral dos estudos, que determinava a aplicação de testes para todos os professores, tendo o ensino público ou particular proibido caso não houvesse a permissão do diretor e, o que podemos chamar de fiscalizadores foram eleitos para levantar dados sobre a situação das escolas e dos professores contratados. Quanto às mudanças na educação, a tradição jesuítica continuou, porém mais moderna, voltada à elite colonial masculina, dando preferência à classe dominante portuguesa.

Em 1808, o Brasil passou por um aumento populacional causado pela vinda da família real e da corte portuguesa, fazendo com que a demanda no ramo educacional crescesse também. Foram fundadas novas escolas, novos cursos e a Biblioteca Nacional, dois anos depois, com a finalidade de preparar e qualificar pessoas em áreas diversas e específicas nos novos campos profissionais, sendo desenvolvida uma estrutura que ficou conhecida por ensino imperial, responsável pela educação ramificada entre os estados, fazendo com que houvesse uma falha no que se diz respeito à eficiência e no atendimento das escolas, visto que nem todos os estados desfrutavam a mesma infraestrutura, comprometendo assim, o interesse e o desempenho educacional da população.

[...] tais criações se revestiram de um aspecto positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do reino. (RIBEIRO, 2005, p. 42)

Na década de 1840, tivemos um marco na história do Brasil, o sucesso da lavoura cafeeira, que fez com que a década seguinte ficasse conhecida como época de grandes avanços e realizações no que se diz respeito à agricultura. Entretanto, a educação ficou restringida, em maior parte, na corte por vigor da lei, favorecendo assim, a classe elitizada. Dentro desse contexto, surgiu a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária com o intuito de fiscalizar e direcionar o ensino público e particular, crescendo a economia e unindo os partidos, resultados esses alcançados por meio dos homens considerados importantes dentre a população, pelo seu nível de instrução.

Segundo Aranha (2008), as mudanças que deveriam acontecer, eram retardadas por conta dos salários baixos dos professores, ocasionando falta de afino dos mesmos e, conseqüentemente, sendo prejudicial ao desenvolvimento e desempenho educacional dos alunos. Para Aranha (2001, p. 125) “além das queixas ao conteúdo excessivamente literário e pouco científico, as escolas são insuficientes e os mestres sem qualificação adequada”, tornando mais visível o fato de a classe elitizada não estar preocupada de fato com uma transformação social, uma vez que estavam sempre no poder.

No século XIX, a esfera educacional foi influenciada fortemente pelos positivistas, contendo características das escolas norte-americanas, no que se refere à organização e à didática, até mesmo nas escolas públicas, tendo mulheres e crianças consideradas importantes, sendo ativas e respeitadas, juntamente com o preparo imprescindível do professor.

O ano de 1920 foi marcado pelo descontentamento entre dominantes e dominados, discordâncias na área educacional, aumentando a taxa de indivíduos analfabetos no Brasil, tendo a atenção desse problema voltada aos educadores de profissão, surgindo assim, a Escola Nova. Já na década seguinte, em 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Francisco Campos, desenvolvendo o sistema universitário, criando o cargo de reitoria, com a função de coordenar e administrar as faculdades, pois até o presente momento, o ensino secundário era somente como preparação ao mercado de trabalho e seria estruturado para convertê-lo em curso educativo.

A Constituição brasileira de 1934 passou a obrigar o governo de fazer e colocar em prática um plano educacional para o país, atendendo todas as séries e campos do ensino, desenvolvendo assim, os fundos especiais e as bolsas de estudo que até hoje concedem a oportunidade das mais variadas pessoas, de diversas classes sociais, o direito de estudar.

Em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, consolidando três poderes independentes e o presidencialismo, fundamentando, em muitos aspectos, os conceitos democráticos. Nos artigos III e IV, é imposto sob as empresas, a responsabilidade referente aos seus empregados menores e de seus filhos, mas somente se o número for maior que cem. Nessa perspectiva, a

responsabilidade da educação sairia do governo, principalmente no que se atribui à classe menos favorecida.

A introdução ao conceito de gestão escolar veio em conjunto às críticas ao caráter conservador e autoritário da administração. Na década de 1980, foi realizado um movimento organizado pelos profissionais da educação, visando certificar o desenvolvimento de um projeto de gestão com características democráticas, mediante às proposições político-educacionais encontradas naquele momento da história (PARO, 1999).

Certamente a ideia de gestão democrática está vinculada à função social que a escola deve cumprir. Inicialmente, definimos gestão democrática como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades local e escola. (PROGESTÃO, 2001, p. 18)

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9394/96), afirmam que a gestão do ensino público deve ser democrática, contando com a participação efetiva dos alunos, professores, corpo administrativo e da comunidade ao redor. São os princípios da gestão democrática:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A democracia proporciona independência, liberdade de expressão, além da participação nas tomadas de decisões e acolhimento da comunidade, incentivando a cuidar da educação, um de nossos bens mais preciosos. Através da gestão democrática, a comunidade pode se envolver na escolha do gestor, por meio de eleições, possibilitando a otimização das ações didático-pedagógicas e técnico-administrativas e nas suas respectivas avaliações. Segundo Libâneo (2005), a organização e gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade da instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos.

Apesar da gestão democrática ter se tornado lei, nem todos os gestores executam de fato uma gestão democrático-participativa com autonomia, pois vários

deles ainda têm uma certa resistência, por acreditar, na maioria das vezes, que quem está acima, hierarquicamente falando, deveria exercer todo o poder e ser dono de todo o conhecimento, contrariando, dessa forma, a legislação e o direito da população. Porém, cabe ao gestor aprender a lidar com essa situação, mantendo a postura, a liderança e o respeito às ideias de quem está ao seu redor, fazendo da escola e da comunidade um ambiente saudável, com momentos de reflexão, contendo erros e acertos, em busca de uma educação cada vez melhor.

Gestores escolares: atribuições e responsabilidades

O diretor é o principal encarregado da escola, aquele que atende suas aspirações e suas necessidades, que promove um trabalho coletivo cooperativo e prazeroso, cultivando sentimentos positivos, respeito e confiança. Sob o ponto de vista de Lück (2009, p. 17):

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Em seu dia a dia, o gestor se depara com diversos desafios que exigem ações específicas de sua atuação. O trabalho do diretor consiste em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino, e, para Lück (2006, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”. Na descrição de Libâneo (2004. Pg.101) “a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos de modo que sejam executados da melhor maneira possível.”

De acordo com Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em

serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Observa-se, então, que a gestão escolar é uma tarefa ampla, que abrange mais de um conhecimento específico, divididos entre as Funções Administrativas e as Funções Pedagógicas (LÜCK, 2000). A função administrativa assume a formulação de normas e regulamentos, a supervisão e orientação de todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades, organização de todas as unidades componentes da escola e o controle de recursos humanos enquanto a Função Pedagógica promove um sistema de ação integrada e cooperativa entre os membros da escola, estimulando a inovação e melhoria do processo educacional (LÜCK, 2000).

Além dos conhecimentos nas áreas administrativas e pedagógicas, Lück (2009) ainda expõe conhecimentos necessários para o desempenho da função com qualidade, sendo eles: Constituição Federal e Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais; Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município; Estatuto da Criança e do Adolescente; problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade.

Paro (2001) acredita que o gestor deveria estudar em sua formação conteúdos como história, filosofia, sociologia, economia e psicologia, assim como também deveria ser estudado as metodologias necessárias para o ensino dos conteúdos programáticos (didática). Libâneo (2004) descreve sobre as atribuições do gestor escolar:

1. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
2. Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
3. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
4. Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade

de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.

7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.

8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.

9. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.

10. Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

No que se refere as demandas provocadas pela pandemia do covid- 19, cabe destacar o papel significativo do gestor em todas essas atribuições cuidadosamente descritas por Libâneo (2004).

A partir das breves reflexões apresentadas, podemos identificar o papel do gestor no contexto escolar. Observa-se também que devido aos constantes desafios, o diretor precisa estar capacitado para gerir todas as unidades componentes da escola, a fim de garantir o funcionamento da instituição e a qualidade de ensino oferecida aos alunos.

Responsabilidades dos gestores em tempos de pandemia

Devido ao processo de globalização, é natural esperar que os desafios cabidos aos membros das equipes de gestão escolar aumentem com o passar dos anos e é igualmente natural que estes mesmos membros encontrem dificuldades de adaptação a essas novas atribuições de seus cargos. De acordo com Alves (2020), estas mudanças que tanto causam desconforto são, na verdade, inevitáveis, uma vez que fazem parte de transformações socioculturais introduzidas na sociedade desde o surgimento da *internet* nos anos 90 e vêm se fazendo cada vez mais presentes na vida dos cidadãos ao redor do mundo.

Por muito tempo, a internet e outras tecnologias foram vistas com aversão pelos estudiosos da educação justamente pela premissa de que atrapalhavam o desenvolvimento dos alunos desviando as atenções deles em sala de aula ou ocupando todo o tempo de realização do dever de casa, criando uma geração dependente, senão viciada, em jogos *online* e redes sociais.

Todavia, com o isolamento social demandado pela pandemia de COVID-19 no início do ano de 2020, professores e membros das equipes diretivas das escolas ao redor do país depararam-se com uma situação na qual sua única alternativa era a de aliar-se aos recursos tecnológicos em prol da continuidade do ensino e do ano letivo. O contexto da pandemia exigiu a adaptação das salas de aula de todos os níveis para o ensino remoto e não apenas profissionais que atuam diretamente em sala de aula, mas também os que trabalham indiretamente – na área da administração escolar, por exemplo – precisaram se reinventar e aprender a usar ferramentas tecnológicas que tornariam possível o prosseguimento do processo de ensino.

O ensino remoto emprega a tecnologia para mediar a atividade pedagógica, especialmente por meio das redes e plataformas digitais. A diretriz curricular e seu desdobramento seguem os princípios do ensino presencial. Destarte, de forma remota, os professores interagem com os alunos para o desenvolvimento das aulas, metodologia que tem exigido uma rápida aceção do novo espaço de sala de aula. (MATOS E PIMENTA, 2020)

Sendo assim, Matos e Pimenta (2020) afirmam que, durante o período de isolamento social ou *lockdown*, o papel da gestão escolar esbarra não apenas na necessidade de providenciar recursos para a realização das aulas de forma remota, mas também na indispensabilidade de preparação do corpo docente para a aplicação destas aulas e melhor uso dos recursos tecnológicos que lhes são disponibilizados. Vale ressaltar como parte dos desafios dos gestores durante o período de isolamento, a crise com relação ao acesso dos alunos a tecnologias digitais e contato e manutenção do diálogo com as famílias destes alunos. Coisas que, já há muito antes da emergência de uma pandemia, eram motivo de maior dedicação de atenção. Este cenário pandêmico vem apenas intensificar algumas adversidades já presentes no quadro da educação no Brasil.

Tanto famílias quanto profissionais da educação encontraram-se isolados frente a esta nova realidade e passaram “a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais” (PERES, 2020, p.23). A escola, que antes encontrava-se sempre repleta de frequentadores assíduos, agora era apenas um prédio praticamente vazio. Esta, como instituição social, deve acompanhar as mudanças que sobrevêm à sociedade, por isso, tanto alunos como professores e todo o corpo de colaboradores

das escolas, por motivos de proteção coletiva, precisaram afastar-se das atividades presenciais.

Para Almeida e Alves (2020), as tecnologias digitais são “substâncias para a performance dessas interações, proporcionando, através de uma série de plataformas digitais, o estabelecimento da comunicação com uma parcela da população que têm acesso a agenciamentos sociotécnicos”. Portanto, o uso das tecnologias da informação apresenta-se como a única interface de comunicação e muda abruptamente a rotina da escola assim como sua forma de atuação.

Frente a este cenário, ao administrador escolar, mais especificamente à coordenação da escola, cabe também a organização e sistematização do ensino de forma a suprir, se de alguma forma for possível, o vácuo causado pela falta de estímulos do ambiente físico da escola. Para Matos e Pimenta (2020), é essencial que haja esforços de todas as partes a fim de garantir a manutenção do nível de qualidade do ensino mesmo que de forma remota e não presencial. A mediação tecnológica neste caso, não pode substituir o estímulo ao aprendizado proveniente da relação aluno-professor e aluno-aluno, afirma Valente (2003).

Esta construção não necessariamente acontece com o aluno isolado – ele diante do material de apoio ou diante de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os aprendizes que deve ser realizado para que esta construção aconteça. Nesse sentido, há uma clara distinção que deve ser feita entre transmitir informação e criar condições de construção de conhecimento (VALENTE, 2003, p. 139).

A ampla introdução dessas novas tecnologias digitais nas atuais práticas didáticas e docentes, pode ampliar o repertório pedagógico rompendo paradigmas da educação e abrindo espaço para agregação da possibilidade de diferentes formas de ensinar. A grande questão envolvendo o mundo globalizado e a inserção progressiva de novas tecnologias no cotidiano das escolas pode ser resolvida quando se entende que o diferencial mora na forma como essas tecnologias são usadas. Evidentemente, o uso descontrolado e mal direcionado da internet pode resultar nos mais diversos prejuízos aos jovens.

Portanto, neste contexto, o gestor precisa, antes de tudo, quebrar os paradigmas a respeito da prejudicialidade dos avanços tecnológicos pois apenas

assim, professores estarão abertos à adição de novas metodologias à suas práticas didáticas que tanto se fazem necessárias no contexto do isolamento social.

Quando Libâneo (2004, p.217) afirma que faz parte da atribuição do gestor escolar “Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola” corresponde a responsabilidade de promover, juntamente com sua equipe meios dos alunos, ou a maioria deles terem acesso ao material das aulas, por internet ou por meios impressos e forma de fazer chegar a mão dos alunos. Assim como definir, organizar, testar e treinar a equipe para usar os softwares e programas que serão definidos para que as aulas aconteçam e as atividades seja realizadas.

Entende-se que as políticas públicas relacionadas a educação são necessárias para viabilizar condições de alcance de alunos que não podem por questões de logísticas ou financeiras ter internet. Mas o gestor escolar, deve, juntamente com sua equipe, identificar estratégias para amenizar o prejuízo acadêmico dos alunos.

Paralelo a isso, a formação dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino também emerge como aspecto necessário de preocupações do gestor escolar, vindo ao encontro com a fala de Libâneo (2004, p.217) quando explica que cabe ao gestor escolar “Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos”.

A necessidade de acompanhar todo processo que for implementado relaciona-se com o papel do gestor que deve “Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução”. (Libâneo, 2004, p.217) Ampliando essa responsabilidade para o acompanhamento e apoio aos pais que estão dando todo suporte necessário aos filhos em casa. Organizar estratégias para atender essa demanda é fundamental para viabilizar o processo.

Cita-se nesse contexto, como exemplo, um projeto que mobilizou conselho escolar, prefeitura e gestores e que organizou todas essas ações e foi homologado pela Portaria COMED n. 001/2020:

Uma das grandes preocupações ao pensar esse projeto, além de cumprir as exigências legais, foi minimizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas. Podemos dizer que este tem sido um dos maiores desafios impostos às redes de ensino, pois a incerteza imposta pela pandemia gerou um cenário tão inédito que a própria

legislação precisou se readequar para permitir uma organização minimamente coerente. Compreender que a educação escolar vai muito além de atividades de ensino e que as relações desenvolvidas na escola só podem ser materializadas ali, naquele cenário e com aqueles atores foi o primeiro passo para entender que nada do que pudéssemos oferecer às crianças e adolescentes substituiria aquilo que só poderia ser vivenciado na escola. Entretanto, mesmo reconhecendo que a escola é insubstituível, era preciso pensar numa forma de manter o vínculo entre a escola, as crianças e adolescentes e as famílias. As circunstâncias exigiam uma ação rápida, ao mesmo tempo era imprescindível que essa ação fosse decidida e tomada em conjunto. Nesse sentido, o primeiro passo foi convocar uma reunião remota com as equipes diretivas, representantes do sindicato e presidente do COMED para conversar sobre a proposta de envio de atividades não presenciais. Outro segmento ouvido foi o dos professores, pois deles dependeria a materialização de todas as ações pensadas, como colocam Reali e Tancredi (2005) “[...] os professores são elementos-chave do processo ensino-aprendizagem e, portanto, das ações escolares [...]” (p. 240). Dessa forma foi realizado um levantamento com todos os professores (incluindo os professores de educação especial) para saber do interesse deles em enviar atividades não presenciais (online ou impressas) para os alunos, conforme a necessidade, posto que, num primeiro momento o envio das atividades não seria obrigatório. O resultado desse levantamento apontou que 95% dos professores aderiu à ideia. Após esse primeiro contato, as ações começaram a ser pensadas, era preciso verificar as possibilidades tecnológicas. Uma pesquisa foi realizada pelas equipes gestoras das instituições educativas para levantar o número de famílias que poderiam acessar as atividades via on-line. Esse levantamento apontou que 82% das famílias poderiam acessar e 18% não teriam acesso. Iniciou-se então, a elaboração do projeto “Atividades não presenciais para alunos da rede municipal de ensino de Chapecó – SC: Ações de distanciamento social”. A partir daí a secretaria de educação mobilizou a equipe de informática que criou o banner “Sala de aula”. Nesse percurso as equipes se mobilizaram em diversas frentes. Houve formação remota para os gestores das instituições educativas para orientá-los quanto à distribuição dos materiais impressos aos alunos que não tem acesso a internet. Nessa formação foram pensadas formas para a distribuição de modo que fossem observadas todas as normas de distanciamento e higienização. Da mesma forma os professores receberam formação sobre o uso das ferramentas disponíveis, puderam tirar dúvidas e trocar conhecimentos sobre esse novo modelo de ensino. As instituições educativas responsabilizaram-se pela logística de distribuição e coleta dos materiais impressos a partir do mapeamento da realidade de cada comunidade escolar, levantamento do nome dos alunos e de seus pais, bem como contato telefônico e endereço eletrônico. Houve a necessidade de elaboração de um cronograma com as datas de distribuição e coleta semanal do material impresso, para evitar aglomerações. (BADIN, et al, 2020, p.131)

Apesar de muitos desafios que foram veiculados pela mídia, identifica-se alguns projetos bem-sucedidos e eficazes. Além de todos esses aspectos, destaca-

se ainda a possibilidade da escola, na figura do gestor escolar e sua equipe, oferecerem suporte emocional e psicológico aos professores, pais e alunos, pois esse período que o mundo está vivenciando tem trazido perdas emocionais e financeiras que afetam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Mas essa temática pretende-se discutir em estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o contexto mundial causado pelo Covid-19, pretendeu-se nesse estudo analisar o papel do gestor escolar no processo de intervenção para promover a educação em tempos de pandemia. Para fins de metodologia utilizou-se uma pesquisa descritiva e como instrumento de coleta de dados elegeu-se a pesquisa bibliográfica.

Partindo das atribuições do gestor escolar, indagou-se qual a sua responsabilidade frente ao cenário educacional no enfrentamento da pandemia causada pelo Covid-19. Por meio dessa pesquisa foi possível entender que em função da urgência e da necessidade, em pouco tempo, toda a comunidade escolar precisou passar por um processo de mudança nunca imaginado. Competências tiveram que ser desenvolvidas, novas estratégias foram necessárias e o gestor, precisou direcionar e se reinventar para atender essas novas demandas.

Conclui-se que cabe ao gestor identificar as necessidades dessas ações no espaço escolar e oferecer elementos que possam ser implementados para o enfrentamento desse novo contexto. Com o foco no papel social da escola e na responsabilidade de favorecer meios para que todos os alunos tenham acesso ao ensino, o gestor escolar deve articular todos os sujeitos envolvidos, numa dinâmica democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18.
- ALVES, Gabriel Cunha. **Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19**. 2020.
- BADIN, A.M.; PEDERSETTI, S.; SILVA, M.B. Educação básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da Educação em tempo de pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/3Abnecd> Acesso em mar. 2021.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em mar. de 2021.

CRUZ, Luciano da Silva; MATOS, Caroline Tourinho; PIMENTA, Lídia Boaventura. **Gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de pandemia.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ka2Pip> . Acesso em mar. 2021.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática: Buscando a qualidade social do ensino.** 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia.** Revista Administração Educacional, Recife, v.11, n. 1, p. 20.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar.** Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>. Acesso em mar. de 2021.

SOUZA, E.D.; VASCONCELOS, E.J. **o processo histórico de constituição da gestão escolar brasileira.** Disponível em: <https://bit.ly/2VHw9n1> . Acesso em mar. de 2021.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C.R.A. (Ed.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2003.

Capítulo 3

**ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E
POLÍTICAS DE SEGURANÇA: AS
DISFUNÇÕES BUROCRÁTICAS
CONSTITUCIONAIS, ORGÂNICAS
E FUNCIONAIS DAS POLÍCIAS
ESTADUAIS**

Laurinaldo Félix Nascimento

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICAS DE SEGURANÇA: AS DISFUNÇÕES BUROCRÁTICAS CONSTITUCIONAIS, ORGÂNICAS E FUNCIONAIS DAS POLÍCIAS ESTADUAIS

Laurinaldo Félix Nascimento

Bacharel em Direito. Mestre em Administração Pública pela FGV/RIO. Pós-graduado em Gestão Governamental pela Universidade de Pernambuco – FCAP/UPE. Pós-Graduando em Gestão Pública Municipal pela UFRPE. Recife/PE. Coronel da Reserva da Polícia Militar de Pernambuco. E-mail:

lfelixfuncional@gmail.com

Resumo

O objetivo do presente artigo, trata de analisar a necessidade de no âmbito da administração pública reforma constitucional no segmento da segurança pública no Brasil para melhorar dos resultados de combate à criminalidade e efetividade das ações do Estado Brasileiro no campo da defesa social e do direito à segurança. A pesquisa aborda a concepção do sistema de segurança pública pelo constituinte originário de 1988, em especial, as polícias miliares, devido a sua alocação constitucional, como órgão ligado a defesa do Estado e não na defesa social e do cidadão, provocando disfunções burocráticas na questão da sua atuação. A questão da violência é um tema de relevância universal, social e econômica e acadêmica, para a compreensão do fenômeno da criminalidade no Brasil, sendo atualmente um assunto fora da pauta da sociedade e das reformas constitucionais do Estado. Na metodologia o estudo é descritivo, documental e qualitativo: análise comparativa das polícias de outros países, pesquisa bibliográfica e análise das políticas públicas de segurança.

Palavras-Chave: Direito à Segurança. Políticas Públicas de Segurança. Administração Pública.

Abstract

The objective of this article is to analyze the need for extrapolation of public administration, constitutional reform or public security segment in Brazil, in order to find two results in the fight against crime and the effectiveness of the actions of the Brazilian State in the field. social and direct defense. The investigation addresses the conception of the public security system by the Constitution originated in 1988, in particular the Military Police, due to its constitutional purpose, as an organ linked to the defense of the State and not of social and city defense, causing bureaucratic dysfunctions in the issue of its acting. The issue of violence is a topic of universal social, economic and

academic relevance for understanding the phenomenon of criminality in Brazil, which is currently a theme on the corporate agenda of the State's constitutional reforms. In the methodology or descriptive, documentary and qualitative study: comparative analysis of policies from other countries, bibliographical research and analysis of public security policies.

Keywords: Right to Security; Public Security Policies. Public Administration

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o direito social à segurança pública definido no art 6º da Constituição Federal e sendo conceituado no art. 144, como um dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, exercido para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio.

A segurança é um dos pressupostos do convívio em sociedade, a segurança foi uma das matrizes iniciais do modelo de estado hobbesiano, quando o ser humano percebeu que viver em sociedade permite melhores condições de sobrevivência que a vida isolada. Os Estados foram idealizados com a premissa de oferecer segurança individual e coletiva aos seus cidadãos.

Há uma necessidade no campo constitucional de reforma das Instituições da Segurança Pública, nos modelos de polícias e nas políticas públicas de defesa social, mais afetas à defesa do Estado, do que à proteção da sociedade.

A promessa de defesa dos cidadãos, são o corolário dos objetivos fundamentais do Estado Brasileiro, quais sejam: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, são nesses pilares, no qual estão fixados o Estado Democrático de Direito.

O desenvolvimento do artigo tem uma proposta exploratória e descritiva dos modelos das polícias outros países com a brasileira, e os aspectos constitucionais da segurança no Brasil será fonte de estudos por parte deste artigo e de sua consequente pesquisa epistemológica.

Consta informar que a metodologia utilizada no presente artigo é a pesquisa do tipo teórica, utilizando-se como norte o método dedutivo, sobretudo, o referencial

teórico terá como base justamente a pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e na legislação vigente.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa histórico-bibliográfica terá relevância, considerando a preparação de conteúdo a respeito da ação das policiais militares, das políticas públicas de segurança e da criminalidade.

A reforma da segurança pública no tocante a configuração das polícias, das rotinas dos procedimentos de polícia administrativa-judiciária e do tratamento das políticas públicas é adequado para os conflitos de interesse necessita ser objeto de ponderação, torna-se, enfim, o objetivo central da presente contribuição.

A Defesa do Estado e das Instituições Democráticas

O constituinte originário alocou os órgãos da segurança pública no Título V – da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, estabelecendo todo sistema de proteção social vinculado a segurança pública, no art. 144 da Constituição Federal, na esteira de medidas de exceção e instituições de excepcional aplicabilidade constitucional e das Forças Armadas.

O desenho constitucional dado a proteção da sociedade, em específico à segurança pública, ficou claramente vinculado a Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, ligando na linguagem constitucional a institutos como o estado de defesa, o estado de sítio, de clara exceção dos direitos e liberdades individuais e na atuação da Forças Armadas instituições voltadas à “defesa da Pátria”, expressão, *latu sensu*, claramente ligada a situação de guerra externa e defesa da soberania do território e do povo.

A Constituição Federal no Capítulo Primeiro, entre os artigos 136 a 141 a aplicação de duas medidas excepcionais para restauração da ordem em momentos de anormalidade – Estado de defesa e Estado de sítio, possibilitando inclusive a suspensão de determinadas garantias constitucionais.

Começando pelo art. 136, há a previsão da primeira medida de excepcionalidade, cumpridos os requisitos, decreta-se o estado de defesa, conforme explica de André Tavares:

O estado de defesa pode ser decretado nas seguintes situações: 1ª) instabilidade institucional; 2ª) calamidades de grandes proporções na natureza. Isso desde que tenham impacto na ordem pública ou paz social. Só se admite o estado de defesa quando a instabilidade ou calamidade puderem ser individualizadas em locais restritos e determinados (TAVARES, 2012, p. 1193).

O art. 137 da Constituição Federal prevê outra medida de exceção, o Estado de sítio que “corresponde à suspensão temporária e localizada de garantias constitucionais, apresentando maior gravidade do que o Estado de defesa” (MORAES, 2017, p. 591).

Na esteira das instituições da defesa do Estado e das Instituições Democráticas, estão também estão definidas no Capítulo Segundo, entre os artigos 142 e 143, as Forças Armadas, três instituições com competências definidas no art. 142 da Constituição Federal, quais sejam:

- a) Destinam-se à defesa da Pátria - A "defesa do país contra o inimigo externo", invasões ou guerras, cabe às Forças Armadas, à Marinha, ao Exército, à Aeronáutica (CRETELLA, 1985, p.18), esta competência é de preservação da soberania, defesa do povo e do território e de instituições frente a ameaças estrangeiras.
- b) À garantia dos poderes constitucionais – é uma competência de fazer cumprir as leis e comandos constitucionais quando por solicitação de qualquer um dos poderes da República.
- c) Por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem - A "garantia da lei e da ordem" foi regulamentada pela Lei Complementar 97/1999. A garantia da Lei e da Ordem (GLO), refere-se ao emprego das Forças Armadas em situações de segurança pública, quando solicitadas pelos governos locais, em razão dos órgãos de segurança não estiverem em condições de atender momentaneamente a segurança e a defesa social, essas operações em geral são por prazos e tempo limitados até o reestabelecimento da situação de normalidade.

Por fim, chega-se ao Capítulo Terceiro da Segurança Pública, sendo listados no art. 144 da Constituição Federal, todos os órgãos que compõem a segurança pública.

Esta classificação foi adotada pela Constituição Federal de 1988, segundo Alexandre Moraes (2017, p. 596) ao prever “que a segurança pública, seria um dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, sendo exercida para a preservação da ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio, por meio da polícia federal, polícia rodoviária federal, polícia ferroviária federal, polícias civis e polícias militares e corpos de bombeiros”

A Emenda Constitucional nº 104 de dezembro de 2019, acresceu ao rol de órgãos de segurança, as polícias penais federal, estaduais e distrital, essas polícias foram originadas dos antigos agentes penitenciários, cabendo a segurança dos estabelecimentos penais.

Conforme leciona Alexandre de Moraes (2017, p. 597) “a multiplicidade dos órgãos de defesa da segurança pública, pela nova Constituição, teve dupla finalidade: o atendimento aos reclamos sociais e a redução da possibilidade de intervenção das Forças Armadas na segurança interna”. Ao que parece a intervenção político-administrativa permanece.

Existe o Poder Moderador na Constituição Brasileira?

O estudo do princípio da separação dos poderes é afeto também a própria teoria tripartite das concepções de formação do Estado Ocidental, no entanto, já inscrito no art. 2º da Carta Magna brasileira com a instituição na Constituição dos Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.

Historicamente na continuidade do sistema tripartite o princípio dos poderes harmônicos e independentes acabou por dar origem ao conhecido Sistema de “freios e contrapesos” ou “*Checks and Balances System*”, que foi estabelecido por Montesquieu na sua obra: O Espírito das Leis, quando afirmou “a experiência eterna mostra que todo homem que tem poder é tentado a abusar dele; vai até onde encontra limites [...]Para que não se possa abusar do poder é preciso que, pela disposição das coisas, o poder freie o poder” (MONTESQUIEU, 1995 p. 118).

Anteriormente a Montesquieu e diferentemente da clássica teoria da separação dos poderes, em sua obra: Segundo Tratado sobre o Governo Civil, John Locke dividia

o poder do Estado em Poder Executivo, Legislativo e Federativo, lecionava que há três poderes que se convertem em dois “a competência do Poder Federativo é de administrar a segurança e o interesse público externo e competência do Poder Executivo é a execução das leis internas, dificilmente devem ser separados e colocados ao mesmo tempo nas mãos de pessoas distintas” (LOCKE, 1994, p. 171).

O estudo do Poder Moderador brasileiro é de interesse de estudiosos em outras países Keith S. Rosenn, da escola de Direito da Universidade de Miami escreveu sobre o tema *Separation of Powers in Brazil*, onde explica que “essa Constituição estabeleceu uma forma unitária de governo em que praticamente toda a autoridade estava concentrada no governo central. [...] O governo central foi dividido em quatro poderes: executivo, judiciário, legislativo e o poder moderador” (ROSSEN, 2009, p. 840).

Uma discussão recente foi trazida à baila por questões políticas, numa forma disfarçada de discussão de controle social e dos fundamentos do sistema tripartite de poder.

Desde do ano de 2019, durante o decorrer do ano, foi alegado por alguns militantes da extrema-direita e até por renomados juristas que o artigo 142 da Constituição, em virtude de instabilidades políticas entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, daria ensejo ao exercício do Poder Moderador pelas Forças Armadas.

Contudo no trecho do artigo 142 que descreve o papel das Forças Armadas existem três competências precípuas, quais sejam: i) “destinam-se à defesa da Pátria”: “atributo relacionado a defesa do país contra o inimigo externo, invasões ou guerras, cabem às Forças Armadas, à Marinha, ao Exército, à Aeronáutica” (CRETELLA, 1985, p.18), esta competência é de preservação da soberania; ii) “à garantia dos poderes constitucionais”: é uma competência de fazer cumprir as leis e comandos constitucionais quando por solicitação de qualquer um dos poderes da República; iii) “por “iniciativa de qualquer destes garantia da lei e da ordem” (GLO): ações de GLO foram regulamentadas pela Lei Complementar n. 97/1999, referem-se ao emprego das Forças Armadas em situações de segurança pública, quando solicitadas pelos governos locais.

Alguns doutrinadores afirmavam que o artigo 142 da Constituição, havia um empoderamento silente que qualificaram, como “Intervenção Militar Constitucional” ou “Poder Moderador” conferido pelo constituinte originário ao Chefe do Executivo, autoridade suprema das Forças armadas, para, mediante seu acionamento, interferir nos outros Poderes.

Dentre esses juristas, destaca-se a opinião do professor Ives Gandra Martins (2020), quando afirma “Minha interpretação, há 31 anos, [...] é que no capítulo para a defesa da democracia, do estado e de suas instituições, se um Poder se sentir atropelado por outro, poderá solicitar às Forças Armadas que ajam como Poder Moderador”.

Por esta respeitada opinião e por outras de imprensa militante de extrema-direita, parte da opinião pública foi levada a crer que a hermenêutica constitucional do art. 142 da Constituição, comportava estes dois institutos: Intervenção Militar Constitucional e Poder Moderador.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), um dos órgãos das funções essenciais à justiça, visando a afastar qualquer má interpretação do artigo 142, em um Parecer, lecionou que “reconhecer às Forças Armadas o papel de interventor é medida que põe em gravíssimo risco toda a estrutura básica de um sistema democrático” (OAB, 2020, p.10).

A Advocacia Geral da União (AGU), um Órgão do Poder Executivo também rechaçou a medida explicando informando que “a Carta Magna não contempla nenhuma espécie de poder moderador, interpretação esta que dissonaria em muitos tons de todo arranjo de normas constitucionais” (AGU, 2020, p.1).

Também, o art. 142 da Constituição, teve recente exegese do Supremo Tribunal Federal (STF), conforme a recente Ação Declaratória de Inconstitucionalidade 6.457 (ADI 6.457), levada a efeito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Em voto, o Ministro Luiz Fux do Supremo Tribunal Federal (STF), afastou qualquer possibilidade de uso das Forças Armadas nesta questão de Poder Moderador:

o emprego das Forças Armadas na garantia dos poderes constitucionais se limita aos casos e procedimentos de intervenção “para garantir o livre exercício de qualquer dos Poderes nas unidades da Federação” e de estado de defesa “para preservar ou prontamente reestabelecer a ordem pública ou a paz social ameaçadas por grave e iminente instabilidade institucional (STF 2020, p. 3).

A decisão final do Ministro Luiz Fux foi no sentido que inexistia no sistema constitucional brasileiro a função de Poder Moderador para a defesa de um Poder sobre os demais, “a Constituição instituiu o pétreo princípio da separação de poderes e seus mecanismos de realização. O conceito de poder moderador, fundado nas teses de Benjamin Constant sobre a *quadripartição* dos poderes, foi adotado apenas na Constituição Imperial outorgada em 1824” (STF, 2020, p. 15).

Com efeito, na atualidade muitos juristas se preocupam com a tradicional tripartição, como explica Martin Hapla “para o bom funcionamento do Estado é necessário que haja um certo equilíbrio social dentro dele e não apenas institucional. A separação de funções não é implementada com rigor em nenhum lugar, e nem foi no passado” (HAPLA, 2019 p. 222).

O Brasil parece passar por um estágio de afirmação democrática há alguns anos, contudo, no funcionamento da democracia importa que haja um relacionamento equânime de todos os poderes e que da sociedade ou de correntes ideológicas ou jurídicas, não surjam soluções hermenêuticas em tempos de desequilíbrio político, econômico, social ou de saúde, como no caso da pandemia da COVID-19, de ações que visem a derrocada dos equilíbrios de forças entre os Poderes da República.

O SISTEMA DE SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

Por fim no Título V, chega-se ao Capítulo Terceiro da Segurança Pública, sendo listados no art. 144 da Constituição, todos os órgãos que compõem a segurança pública.

Esta classificação foi adotada pela Constituição, segundo Alexandre Moraes ao prever “que a segurança pública, seria um dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, sendo exercida para a preservação da ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio” (MORAES, 2017, p. 596).

O sistema de segurança pública é exercido de por meio da polícia federal, polícia rodoviária federal, polícia ferroviária federal, polícias civis e polícias militares e corpos de bombeiros. A Emenda Constitucional n. 104 de 2019, acresceu a esse rol de órgãos, as polícias penais federal, estaduais e distrital, as quais foram originadas

dos antigos agentes penitenciários, cabendo a segurança dos estabelecimentos penais.

Conforme leciona Alexandre de Moraes “a multiplicidade dos órgãos de defesa da segurança pública, pela nova Constituição, teve dupla finalidade: o atendimento aos reclamos sociais e a redução da possibilidade de intervenção das Forças Armadas na segurança interna” (MORAES, 2017, p. 597).

A atividade policial teve seus primeiros ordenamentos sendo “na Idade Média, mais precisamente no período feudal, o príncipe era detentor de um poder conhecido como *jus politiae* e que designava tudo que considerava conveniente para a boa ordem da sociedade civil sob a autoridade do Estado” (DI PIETRO, 2018, p.193).

É de comum o entendimento a origem do vocábulo polícia, forma latinizada do grego *politéia*, que também origina a palavra política, ambas com a origem na palavra grega *polis* que significa cidade conforme Beznos (1979), “encarregados de observar a ordem pública, a moralidade, a salubridade, os abastecimentos”, remetendo aos “nossos guardiões” de que fala Platão (2000 p.114), em A República, encarregados de respeitar essa regulamentação “se for preciso, pela força física” (MONET, 2002, p. 20).

Conforme é observado na Tabela 1, o histórico de criação das Polícias Militares sempre esteve ligado ao controle da União, embora sendo repassado aos estados da federação a organização das Polícias Militares, estas sempre estiveram subordinadas ao controle do Exército como “forças auxiliares e reservas”, a expressão serve tão somente para manter sob a União o controle real da atuação policial.

Tabela 1 - Histórico de Criação das Polícias Miliare no Brasil

Ano	Contexto histórico	Denominação	Função
1809-1822	Vinda da Família Imperial para o Brasil	Guarda Real de Polícia	Organizada militarmente, tinha como função a suas atividades eram capturar os escravos, desordeiros e criminosos e patrulhar para reprimir as ações de contrabando.
1822-1931	Independência do Brasil	Guarda Real de Polícia	Atuava no espaço da defesa interna e da segurança nacional.
1831-1866	Período Regencial	-Corpo de Guardas Municipais Voluntários	Instituídos nas províncias, com a finalidade de enfrentar a agitação inerente à época Guarda Nacional, uma organização

		Permanente -Guarda Nacional	paramilitar, com a atribuição de defender a Constituição e a integridade do Império na manutenção da ordem interna.
1866-1989	Declínio do período Imperial	Corpo Militar de Polícia da Corte	Cuidavam da manutenção da ordem, embrião da Polícias militares, porém era aquarrelada.
1889-1920	Proclamação da República	Polícias Militares	Coube a responsabilização aos governos estaduais pela manutenção da ordem e segurança pública e pela defesa e garantia da liberdade e dos direitos dos cidadãos.
1920-1934	Primeira República	Organização Policial, chamada também de Forças Públicas.	Com ideologia dominante/repressora, em razão de atuar na defesa da nação e dos estados em conjunto com as Forças Armadas.
1934-1946	Fim da Primeira República. Era Vargas. Estado Novo	Polícias Militares	Caracterizadas como força auxiliar do Exército, instituída para segurança interna e manutenção da ordem nos estados.
1946-1964	Quarta República Brasileira	Polícia Militares	Consolidação do atual modelo de segurança pública.
1964-1988	Regime Militar	Polícia Militares	O controle sobre o efetivo das Polícias Militares e a centralização da segurança nas Forças Armadas tinha como particularidade a repressão como meio de preservar a ordem e os objetivos nacionais, restringindo os governadores a organizarem as corporações estaduais. Fato fica consolidado na Constituição da República de 1967.
1988-	Redemocratização	Polícias Militares	As Polícias Militares continuam como força auxiliar e reserva do Exército e com a função de preservação da ordem pública.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021)

A segurança pública é missão constitucional, em regra, dos órgãos elencados no art. 144 da Constituição, todos os órgãos compõem o dever do Estado, acrescentando “direito e responsabilidade de todos”.

Tabela 2 - A Segurança Pública nas Constituições Brasileiras

Constituição	Artigo	Texto
1824	Sem artigo	Não há a expressão Segurança Pública, consta a Segurança do Estado.
1891	Sem artigo	Primeira após o Império para República, consta Segurança da República.
1934	Sem artigo	Consta e expressão Segurança Nacional
1937	Art. 16 e 122	A expressão “segurança pública” aparece pela primeira, contudo atrelada aos conceitos da Segurança Nacional.
1946	Art. 28 e §2º; art. 179 e §§ 1º e 2º; e art. 180 e § 2º	“Segurança Pública” não consta nos artigos, que voltam a de referir à Segurança Nacional
1967	Art. 150	O Art. 150 refere-se aos direitos e garantias individuais, neste consta o “direito à segurança”. Contudo a expressão Segurança Nacional aparece 17 vezes, muito pelo contexto repressivo ocorrido em 1964.
1988	Art. 6º e Art. 144	No Art. 6º o direito à segurança está relacionado aos direitos sociais e no art. 144 expressa que a segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos e relaciona todos os órgãos da segurança pública.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021).

Como demonstra o Tabela 2, o tema da segurança pública era sempre um assunto pertinente aos atos de Estado e de Segurança Nacional, somente vindo a consolidar-se na perspectiva dos direitos humanos a partir da Constituição, contudo permanecendo ainda às polícias militares, em especial, ligadas intrinsecamente ao poder dos estados e reserva das Forças Armadas e não como uma garantia de proteção do cidadão.

Por “dever do Estado”, transparece o direito à segurança pública, a defesa pessoal e patrimonial, o direito a cidadania e aos direitos humanos. Contudo a “responsabilidade de todos” é um conceito aberto que conduz a uma responsabilidade subjetiva.

No entanto, a responsabilidade é um conceito aberto que conclama à participação da sociedade, a participação popular em fazer parte da segurança, de suas políticas e opinar sobre seus caminhos e decisões.

Dentre os principais órgãos que compõem o sistema nacional segurança pública descritos no art. 144 da Constituição, estão no inciso V, as polícias militares, essas

constituem o principal sistema de segurança pública, sem detrimentos das outras polícias.

Explicam Natália de Oliveira Fontoura et al (2009, p. 137), que “as forças policiais militarizadas, encarregadas de manter a ordem pública, foram criadas ainda durante o Império e, após a promulgação da República, foram denominadas forças públicas em muitos estados”.

A Polícia Ostensiva e o Poder de Polícia

As polícias militares por estarem diretamente relacionadas com a segurança pública ostensiva propriamente dita, conforme o § 5º do mesmo artigo a “*polícia ostensiva e a preservação da ordem pública*”, desse modo lhes cabem o maior papel no enfretamento diário da violência e criminalidade e no relacionamento direto com o cidadão.

Ressalta-se, todavia, que, para conseguir resultados satisfatórios quanto a segurança pública são necessárias medidas que extrapolam aquelas de natureza meramente policiais. As medidas repressivas, tais quais as medidas ostensivas correspondem a fatores importantes para a inibição da criminalidade, contudo, as polícias militares não atacam as causas que originariam o crime, hoje tão somente se limitam as consequências.

Poder de polícia é a faculdade de que dispõe a Administração Pública para condicionar e restringir o uso e gozo de bens, atividades e direitos individuais, em benefício da coletividade ou do próprio Estado.

Pelo conceito moderno adotado no direito brasileiro, Di Pietro (2018, p. 194), “o poder de polícia é a atividade do Estado consistente em limitar o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público”.

Embora este poder de polícia, não esteja relacionado, exclusivamente, a polícia militar, pode ser exercido por diversos órgãos da estrutura de governo, fiscalizando a ação dos cidadãos, limitando as suas ações, sendo clássica a definição de polícia administrativa, como conceituado no Art. 78 do Código Tributário Nacional:

Considera-se poder de polícia atividade da administração pública que, limitando ou disciplinando direito, interesse ou liberdade, regula a prática de ato ou abstenção de fato, em razão de interesse público

concernente à segurança, à higiene, à ordem, aos costumes, à disciplina da produção e do mercado, ao exercício de atividades econômicas dependentes de concessão ou autorização do Poder Público, à tranquilidade pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais ou coletivos. (BRASIL, 1968, Art. 78)

O poder de polícia é ligado a função de polícia administrativa. Moraes (2017, p. 596) explica que “a polícia administrativa é também chamada de polícia preventiva, e sua função consiste no conjunto de intervenções da administração, conducentes a impor à livre ação dos particulares a disciplina exigida pela vida em sociedade”

A atividade de polícia administrativa foi separada na função de polícia ostensiva, nos ensinamentos de Álvaro Lazzarini traz a conceituação:

A polícia ostensiva, afirmei, é uma expressão nova, não só no texto constitucional, como na nomenclatura da especialidade. Foi adotada por dois motivos: o primeiro, já aludido, de estabelecer a exclusividade constitucional, e o segundo para marcar a expansão da competência policial dos policiais militares, além do ‘policciamento’ ostensivo. Para bem entender esse segundo aspecto, é mister ter presente que o policiamento é apenas uma fase da atividade de polícia. (LAZZARINI 1999, p. 103).

Assim a atividade de polícia ostensiva exercida pelas polícias militares é ampla e envolve atividades de repressão, prevenção, fiscalização, polícia administrativa e ostensiva.

A Preservação Ordem Pública

Sobre o conceito de ordem pública, o Decreto n. 88.777, de 30 de setembro de 1983, o qual aprova o regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200), menciona em seu texto alguns conceitos, dentre eles o de ordem pública:

[...] 21) Ordem Pública - Conjunto de regras formais, que emanam do ordenamento jurídico da Nação, tendo por escopo regular as relações sociais de todos os níveis, do interesse público, estabelecendo um clima de convivência harmoniosa e pacífica, fiscalizado pelo poder de polícia, e constituindo uma situação ou condição que conduza ao bem comum. (BRASIL, 1983, Art. 2º).

Explicam Natália de Oliveira Fontoura et al.:

De fato, em 1946, sua função aparecia como “segurança interna e manutenção da ordem; em 1967, esta ordem é invertida manutenção da ordem e segurança interna e, em 1969, a função das PMs passa a ser a manutenção da ordem pública, em 1988 passar a ser “preservação da ordem pública. (FONTOURA et al., 2009, p. 138)

A Defesa Social, que foi a evolução da expressão segurança pública, constituindo-se como duas ações: a de Defesa Instrumental, cujo foco passou a ser de proteção e prevenção e a de Defesa Social, propriamente dita, cujo foco são os direitos humanos da população em face da criminalidade e do próprio Estado.

Preservação da ordem pública, Moreira Neto (2014, p. 515) assim conceitua: “considerada em seu sentido pleno, é uma situação de harmonia desejável e necessária à vida das sociedades, sendo, por isso, objeto do Direito que, para garanti-la, institui a sua correspondente ordem jurídica”.

O jus-filósofo Ronald Dworkin (2002) questiona o Estado por ser o titular da ordem pública, quando não permite que o indivíduo seja dotado de total liberdade de expressão, aumentando os direitos individuais do cidadão para além daquelas que a lei outorga,

discute-se muito sem dúvida, sobre que direitos os cidadão *particulares* possuem. Será que o amplamente admitido direito à liberdade de expressão inclui, por exemplo, o direito de participar de manifestações que perturbam a ordem pública? Na prática, o governo terá a última palavra sobre quais os direitos individuais, porque sua polícia fará o que suas autoridades e seus tribunais ordenarem. Mas isso não significa que do ponto de vista governamental seja necessariamente correto (DWORKIN, 2002, p. 284).

Assim todos deveriam estar cientes e participar da ordem pública, como sendo um retrato do conjunto da sociedade, conforme explica Nazareno Marcineiro (2009, p. 77) “É algo construído por toda a sociedade, em que os agentes públicos de segurança participam do processo, valendo-se para isso de conhecimento técnico-profissional e das informações do ambiente onde se encontram inseridos”.

Contudo o ficaram muito abertas as competências das polícias militares, “a atitude do constituinte de conferir à polícia militar a preservação da ordem pública, deu a instituição uma amplitude significativa em sua incumbência, de segurança interna e manutenção da ordem pública” (HIPÓLITO; TASCA, 2012, p. 86).

A preservação ordem pública é outra conceituação aberta das atividades das polícias militares. Ordem pública é qualquer fato de fuja da normalidade, da situação de controle social de determinada sociedade. Não raro, policiais militares atuam em situações de atendimento a parturientes, socorros em acidentes e agora no novo contexto das normas sanitárias de combate a pandemia da Covid-19, as polícias militares estão sendo instadas a atuar na fiscalização administrativa de locais de abertura proibidas, aglomerações públicas, e outras medidas de controle sanitário.

Assim tudo que fugir na normalidade, pode ser alvo de atuação de preservação da ordem pública, este é o chamado caráter residual das competências das polícias militares.

As Funções de Polícia Administrativa e Polícia Judiciária

As polícias militares que executam as funções de polícia administrativa, em diferença a polícia federal e as policiais civis, que exercem as funções de polícias judiciárias, sendo a primeira polícia judiciária da União e as polícias civis, estas são incumbidas da função de polícias judiciárias dos Estados da Federação.

A atividade de polícia judiciária é aquela na qual a policiais federal e civis atuam na repressão ao crime, quando o ilícito penal é praticado. Possui uma parte inquisitiva na feitura do inquérito policial e outra parte investigativa na produção de provas e diligências.

A atividade de polícia judiciária, hoje tem muita autonomia na sua realização, no plano da União, a polícia federal, possui muito menor ligação com o Poder Executivo, apesar de sua vinculação funcional, sendo fiscalizada diretamente com ministério público da União e com tratamento e diálogo também com a Justiça Federal.

Jorge Zaverucha (2005, p. 75) explica esta construção, “a Constituição Federal de 1988 nada fez para devolver à Polícia Civil algumas de suas atribuições existentes antes do início do regime militar, o que contribuiu para que hoje esteja consolidada a militarização da área civil de segurança”.

Na questão das polícias militares ou polícias administrativas, estas continuaram a atuar na forma mais repressiva, segundo Mascaro (2016, p. 488), “o aparelho repressivo de Estado é a própria função clássica identificada no exército, nas policias,

na violência monopolizada, na autoridade e hierarquia formais. Trata-se da instancia dos aparelhos ideológicos de Estado”.

A concepção de que polícia militar é *força auxiliar e reserva*, continuou por reproduzir o modelo de “gestão militar e de combate ao inimigo”, se não há guerra externa, as polícias militares atuam na “guerra interna”, mimetizando todo aparato de defesa interna e territorial e não de defesa social, produzindo um inimigo imaginário: o cidadão infrator legal.

As polícias militares no Brasil possuem um histórico de ações voltadas para um sistema de muito mais de repressão do que de prevenção da violência, sendo preponderantemente vistas como órgãos de Estado e não um instrumento de promoção de cidadania, da igualdade e dos direitos humanos.

A Segurança Pública e sua Alocação no Texto Constitucional

Como já foi explicado o constituinte originário alocou os órgãos da segurança pública no Título V – da defesa do Estado e das Instituições Democráticas, estabelecendo todo sistema de proteção social vinculado a segurança pública, juntamente com medidas de excepcional.

No capítulo imediatamente anterior, se encontra no texto magno o CAPÍTULO IV -DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS À JUSTIÇA, neles estão inclusos o ministério público, a advocacia pública, a advocacia e a defensoria pública, instituições muito ligadas à proteção legal e a defesa dos direitos e garantias individuais.

O constituinte originário optou, talvez, por temer interpretações relacionadas a palavra “funções essenciais à justiça”, embora nenhuma das Instituições descritas no capítulo seja subordinada ao Poder Judiciário, vinculando à segurança pública a Defesa do Estado e subordinando as policiais militares as Forças Armadas, como forças auxiliares e reserva.

Nada obstaría que o sistema de segurança pública, viesse a ter sido constitucionalizado neste capítulo IV, contudo, verifica-se a cultura do constituinte de 1988, um certo movimento de promover alterações nas policiais militar e civil, principalmente nas polícias-militares, já muito desgastadas no período da ditadura militar (1964-1985), quando eram esperadas a possível desmilitarização,

modificações estruturais mas não houve ao longo dos anos de constituição, o enfrentamento político da questão.

O constituinte originário, deixou para as futuras legislaturas e para os governos subsequentes a possibilidade de extinção das polícias militar e civil, quando no texto constitucional, não atribuiu a expressão “*instituída por lei como órgão permanente*”, as polícias militar e polícia civil, para que num futuro próximo, saindo do regime totalitário que vivia o Estado brasileiro, os políticos, a sociedade e os acadêmicos, promovessem às reformas necessárias, com a extinção, desmilitarização e unificação, quem sabe até a municipalização ou nacionalização das policiais estaduais..

A prevenção, que é a característica de polícia administrativa, fardada e ostensiva, na maioria nas vezes, forjou o lado repressivo, provocando nesses trinta anos de Constituição Cidadã: a falta de credibilidade da segurança pública, a violência policial e o desrespeito aos direitos humanos. Nada avançou nesses trinta anos.

NECESSIDADE DE REFORMA NA SEGURANÇA PÚBLICA E AS SUAS DISFUNÇÕES

Reformar o Sistema de Segurança Pública no Brasil, para o país se orientar nas políticas públicas de segurança executadas pelas polícias militares à luz da constituição, da gestão criminal e da legislação infraconstitucional para o enfrentamento dos crimes.

As questões da segurança pública, precisam caminhar para além caverna na alegoria de Platão (2000, p. 301), vive-se “pela passagem da luz à escuridão”, observando a segurança pública como das sombras no fundo da caverna, embora já saímos da caverna e voltamos, mas a atitude e realidade continua a mesma.

O professor da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, Oscar Vilhena Vieira (2014), apontou a segurança pública como uma das três áreas essenciais que nenhum governo foi capaz de reformar:

O primeiro deles é o sistema de segurança pública. Em 1988 a decisão foi pela manutenção do modelo concebido durante o regime militar, onde a segurança pública é basicamente responsabilidade dos Estados, que obrigatoriamente deverão enfrentá-la por intermédio de duas polícias, uma civil e uma militar. Nesses 25 anos, o aumento da

criminalidade foi crescente no Brasil, com importantes exceções, por uma série de razões: seja porque o país passou por um processo de ampla migração do meio rural para o urbano, seja porque houve desindustrialização em muitas das grandes cidades e o contexto da periferia dessas cidades se tornou mais violento, seja porque o padrão e consumo de drogas aumentou. Esse modelo de polícia bipartida, em que uma compete com a outra, não tem se demonstrado minimamente suficiente para enfrentar a dimensão assumida pela criminalidade em nossos dias. Isso pode ser mensurado de diversas maneiras, seja pelo número de 56 mil mortes por homicídio no ano passado, seja pelo fato de o Brasil ter passado da condição de um mero corredor de drogas para um país que está em segundo lugar no índice de consumo de cocaína. Estou falando apenas de dois indicadores, mas poderia citar outros. O regime democrático e o modelo institucional criado em 1988 em nada contribuiu para a redução da criminalidade. As polícias são claramente antiquadas, a formação desses policiais é inadequada para o combate à criminalidade nos dias de hoje, as polícias são muito pouco republicanas, não têm a confiança da população e isso gera um círculo vicioso: a população não confia na polícia, a polícia não tem apoio e informações da população, não consegue prover serviços a contento e as pessoas começam a fazer justiça com as próprias mãos, o que aumenta a violência e ela se retroalimenta. Sem dúvida nenhuma nós precisamos fazer uma reforma e talvez criar uma nova polícia (VIEIRA, 2014).

A segurança pública em nada foi modificada nos últimos trinta anos, embora muito debata sobre em violência e criminalidade: homicídios, redução de danos nas drogas, violência doméstica e feminicídio, violência carcerária e desrespeito aos direitos humanos. Nada se comenta na reforma do sistema policial. A reforma foi esquecida.

As Disfunções no Sistema de Defesa Social

Observa-se, para efeito de problema de pesquisa, três disfunções burocráticas: i) constitucionais (no sentido da vinculação ao centro do poder); ii) orgânicas (na questão da dicotomia e repartição de funções que poderia ser exercido por uma só polícia) e; iii) funcionais (na questão do domínio das políticas públicas e orçamentos estarem vinculados ao poder central e não ao estado que executam as políticas), no modelo de segurança pública adotado no Brasil.

As Polícias Militares como instituições ligada aos Estados da Federação, causam disfunções na gestão pública, pela exclusão dos municípios e da União na responsabilização direta da segurança pública

Na primeira disfunção burocrática está a constitucional, relativa ao centro do poder sobre as polícias militares, aponta-se que na maioria dos países ocidentais às polícias ostensivas são nacionalizadas ou municipais, em alguns contextos podem ser metropolitanas.

O modelo de polícia militar estadual brasileiro, exclui a União e os Municípios da gestão e controle das políticas públicas de segurança, muito embora a Força Nacional em nível federal tente fazer um papel complementar em operações de garantia da lei e da ordem (GLO), é formada por policiais militares dos Estado e em nível municipal às guardas municipais, descritas no mesmo artigo 144 § 8º da Constituição, destinadas à proteção de seus bens, serviços e instalações, ainda não encontrou a adesão em nível local.

Embora no mundo, conforme a extensão territorial e aspectos da formação do Estado, existe uma diversidade dos sistemas das polícias. No Japão existe apenas uma polícia desmilitarizada e no sistema de polícia comunitária (sistema Koban). Nos Estados Unidos o sistema policial é municipalizado e desmilitarizado, mas existem as polícias estaduais e de condados. Na Espanha a polícia é militarizada, contudo chama-se *Guardia Civil*. “Só que civil neste caso não é o contrário de militar, mas sim originário de “civitas”, ou seja, uma guarda que proteja o cidadão” (ZAVERRUCHA, 2005, p. 76).

Atualmente, na França, subsistem duas corporações policiais herdeiras do sistema napoleônico: a Gendarmerie Nationale (Gendarmaria Nacional), militar; e a Polícia Nacional, civil, definida como uma força instituída para garantir a República, a preservação da ordem e o cumprimento das leis.

Este modelo de polícia francesa propagou-se por todo o mundo no final do século XVIII, servindo de inspiração para as mais modernas gendarmarias, dentre as quais é possível citar a Arma dei Carabinieri d'Itália (militar), Guarda de Finanças (militar) e Polícia judiciária (civil), os Carabineros de Chile (militar) e Polícia Judiciária (civil) e a Gendarmeria Nacional Argentina(militar), a polícia federal (civil) e a Polícia da Província (civil).

Em Portugal, existe a Guarda Nacional Republicana (militar), a Polícia de Segurança Pública (civil) e a Polícia Judiciária (civil), na Espanha além da Guarda Civil (militar) existe o Corpo Nacional de Polícia (civil).

Com efeito, os Estados da Federação lidam com os efetivos das polícias militares e civis, convocação, treinamento, carreira e aposentação.

A segurança é um segmento que envolve muitos custos e altos investimentos em pessoal, material (viaturas, coletes, armamentos, equipamentos não letais etc), muitos Estados não tem estrutura para suportar todo aparato da segurança e recorrem a União ou simplesmente, relevam a segurança pública a um nível de falta de investimento o que não raro dos anos 90 até 2016, eclodiram movimentos grevistas nas corporações militares por todo país, fato constitucionalmente proibido expressamente que os policiais militares, bombeiros militares e militares das Forças Armadas façam greve, conforme o art. 142, 3º, IV c/c art. 42, § 1º da CF/88.

O modelo dicotômico de duas polícias: uma polícia militar e uma polícia civil e o ciclo completo de polícia.

Desde o século XIX, nossas polícias são organizadas de maneira dualista ou dicotômica.

Na disfunção burocrática orgânica, tem-se a problemática de duas polícias fazerem metade do trabalho, não cumprindo com o chamado: ciclo completo de polícia.

O ciclo completo de polícia deve ser compreendido como a atribuição das atividades de patrulhamento ostensivo e de investigação criminal a uma mesma organização policial, evitando o duplo e burocrático processo de execução criminal.

Luís Flávio Saporì (2016) explica a questão da dicotomia entre as polícias:

Em outras palavras, a mesma polícia tem um segmento fardado que realiza o patrulhamento ostensivo nas ruas e outro segmento constituído de investigadores incumbidos de coletar evidências de materialidade e autoria dos crimes eventualmente registrados. No caso da sociedade brasileira, essa atribuição investigativa corresponde à elaboração do inquérito policial. E ambos os segmentos, geralmente, ficam lotados na mesma unidade policial (SAPORI, 2016, p. 52).

Todas as polícias do mundo quaisquer que sejam o modelo executam o ciclo completo. Há apenas dois países no mundo onde o ciclo completo não é adotado: Brasil e Guiné Bissal.

Em 1995, a lei dos juizados especiais cíveis e criminais, Lei nº 9.099/95, possibilitou que crimes de menor potencial ofensivo, pudessem ser processados diretamente pelas polícias militares, conforme a redação contida no art. 69:

Art. 69. A autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência lavrará termo circunstanciado e o encaminhará imediatamente ao Juizado, com o autor do fato e a vítima, providenciando-se as requisições dos exames periciais necessários (BRASIL, 1995, Art. 69).

Consideram-se infrações penais de menor potencial ofensivo, as contravenções penais e os crimes a que a lei comine pena máxima não superior a 2 (dois) anos, cumulada ou não com multa, contudo ao passo de vinte e cinco anos da lei ainda estão as polícias militar e civil a lutar por espaço de quem será o executor do chamado Termo Circunstanciado de Ocorrência (TCO).

Uma contenda foi gerada pela interpretação jurisprudencial e doutrinária do art. 69 da lei 9.099/95, que passa pelo conceito de “autoridade policial”, onde os delegados de polícia civil requeriam ser os únicos servidores públicos a ter essa distinção legal, contudo, policiais militares, os policiais rodoviários federais e, até recentemente as guardas municipais, que também reivindicam ser alcançadas pelo conceito de autoridade policial para lavratura e encaminhamento do TCO à justiça, poder ser denominadas de “autoridades policiais”.

O STF (2017), acabou com a questão da autoridade policial, conforme Decisão Monocrática do Ministro Gilmar Mendes, afirmou que o termo “Autoridade Policial mencionado pelo art. 69 da Lei 9.099/95 não se restringe à polícia judiciária, mas aos órgãos em geral de Segurança Pública, já que o Termo de Ocorrência Circunstanciado não possui caráter investigatório”.

Assim a legitimidade para elaboração do TCO é outra fonte de disputa entre as polícias militares e civil, e até pela polícia rodoviária federal, gerando ações de abuso de autoridade e usurpação de função por parte da polícia civil e suas representações de classe.

Na lição de Luiz Ribeiro (2016) observa-se os problemas gerados na população por esta dicotomia e disputa de poder:

Impõe-se como premissa de eficiência, entre outros, por duas consequências óbvias: (1) redução do tempo perdido com deslocamento e espera em delegacias, com o consequente aumento

da capacidade de prevenção através da presença ostensiva e do aumento da capacidade de investigação pela Polícia Civil e, tão importante quanto, (2) não jogar no lixo as elucidações de crimes já realizadas pelas polícias militares e rodoviárias federal, que, por falta da competência legal de investigar, são obrigadas a descartarem informações concretas sobre autoria e materialidade, que poderiam instrumentalizar o Poder Judiciário e o Ministério Público, mas que, se oferecidas, serão processadas por usurpação de função (RIBEIRO, 2016, p. 37).

Assim a disfunção causada pela ruptura do ciclo completo de polícia é fato ligado a disputa de poder político, de proteção de instituições, de lutas de categorias e em nada tem com melhoria de prestação de serviços a população.

Desse modo, o modelo dicotômico nacional de polícia ostensiva militarizada e polícia civil está totalmente ultrapassado, esgotado e ineficiente.

A ausência de legislação infraconstitucional permanente que oriente as políticas públicas de segurança permanentes contra prevenção da criminalidade.

Na terceira problemática, aponta-se a disfunção burocrática funcional, relativa as implementações das políticas públicas. A gestão pública e a governança são formas utilizadas por atores que detém poder de decisão, da legitimidade política para direcionar possibilidades para mudança em caso de relevância social visando estabelecer formas de melhorias e situações favoráveis a determinados interesses coletivos. Segurança pública é prioridade.

Assim os Estados foram incumbidos de força policial, contudo o sistema de repartição de receitas da Federação, tem provocado todas essas crises fiscal e de gerenciamento da segurança pública, quando ainda dependem do governo federal para políticas públicas de equipamentos, salários e até treinamento, sabe-se que segurança pública é custosa.

As políticas públicas permanentes de segurança pública, ou a ausência delas têm sido o principal entrave na questão dos avanços para redução da criminalidade no país nos últimos trinta anos, fica claro, cada governo eleito na União, no Estados da Federação, onde funcionam as polícias militar e civil, tem empregado uma política pública de segurança diferente, quase sempre, antagonistas entre Estados e União, nos tempos atuais se acentuou.

A política de segurança nacional, foi decorrente de transformação da antiga Secretaria de Planejamento de Ações Nacionais de Segurança Pública – SEPLANSEG, que foi criada no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) através da MP nº 813, de 1º de janeiro de 1995, mais tarde transformada na Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Em 1997, ainda no governo Fernando Henrique, houve a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública.

A SENASP para além de sua estrutura burocrática, tem cuidado de programas de fomentos e incentivos orçamentários aos Estados para condução de suas políticas públicas locais. A SENASP se assemelha a mais uma estrutura de segurança, a uma polícia nacional, do que mesmo a uma agência central de segurança pública, transformou-se em mais um estamento burocrático, que concentra recursos financeiros-orçamentários, como no Brasil essa é uma atividade afeta aos Estados, os responsáveis pelas polícias militar e civil, há muito insulamento burocrático por parte do governo federal, estaduais e municipais.

Há um claro insulamento nessa disputa de poder pelas polícias. “De um lado, os agentes governamentais dos diferentes níveis – federais, estaduais e municipais – encontram-se reticentes ao desenvolvimento de ações deliberadas que possam comprometer seus ganhos políticos”. (FONTOURA, 2009, p. 183).

Com efeito sobre a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, cita a observação de Tércio Sampaio Ferraz Jr (1990), como segue:

Faz mister uma política nacional de segurança pública, para além da transitoriedade dos governos e arredada de toda instrumentalização clientelística, devemos conscientizar-nos de que os temas da segurança pública não pertencem apenas às polícias, mas dizem respeito a todos os órgãos governamentais que se integram, por via de medidas sociais de prevenção ao delito. A comunidade não deve ser afastada, mas convidada a participar do planejamento e da solução das controvérsias que respeitem a paz pública (FERRAZ JR, 1990, p. 102).

O policiamento está sendo transformado e reestruturado no mundo moderno. Isso envolve muito mais do que reformar a instituição considerada policial, embora isso também esteja ocorrendo, políticas públicas sérias e permanentes devem ser a base dessa modificação no Brasil. “A atividade de tornar as sociedades seguras, não é mais executado exclusivamente pelos governos. O policiamento entrou em uma

nova era, uma era caracterizada por uma transformação na governança de segurança”. (BAYLEY, 2001, p. 1).

Muito embora hoje a União já tem um ministério encarregado da Justiça e Segurança Pública, ainda estamos no aguardo de uma política pública de segurança permanente, que não seja fruto de um projeto político do governante, mas que reflita vontades permanentes da sociedade civil organizada a qual participaria dos processos decisórios, fundada em discussões sobre maiores investimentos financeiro-orçamentários, implementação de uma gestão por resultados, investimentos em tecnologias e inteligência policial, assentada mais na estratégia de uma polícia ostensiva de prevenção e comunitária do que numa polícia repressiva e de governo como forma de controle da criminalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, de acordo com os argumentos apresentados, conclui-se que o respeito da necessidade de uma reforma no modelo de segurança pública brasileiro, as três disfunções burocráticas apontadas: constitucionais (no sentido da vinculação ao centro do poder), orgânicas (na questão da dicotomia e repartição de funções que poderia ser exercido por uma só polícia) e funcionais (na questão do domínio das políticas públicas e orçamentos estarem vinculados ao poder central e não ao estado que executam as políticas), mostram apenas alguns pontos de problemas na gestão da segurança pública.

A reforma no modelo de polícia passa pela modificação dos atuais segmentos, a unificação é medida de primeira ordem. Os modelos militarizados, civis, fardados, municipais, estaduais, metropolitanos ou federais, dependem de qual política nacional pretende-se adotar, serão de longa discussão que deve ser enfrentada, contudo a polícia deve ser voltada para o cidadão.

A polícia comunitária pode ser alcançada com um massivo processo de formação e aculturação dos policiais na proteção do cidadão através dos direitos humanos, o policial torna-se parte da comunidade e interage com todos os segmentos sociais de forma dialógica.

Promover os direitos humanos na defesa social é tornar a Polícia Militar mais eficiente e eficaz, não somente no combater o crime com repressão, é prevenir sobretudo a violência com uma ação mais comunicativa e a presença comunitária, assim a Polícia Militar deve se perceber como uma natureza intrínseca dos direitos humanos: ser uma polícia cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGU, **Advocacia Geral da União**. Informações N. 00165/2020/CONSUNIAO/CGU/AGC. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/forcas-armadas-nao-podem-atuar-poder.pdf>. Acesso em 6 maio 2021.

BAYLEY, David H. **Democratizing the police abroad: what to do and how to do it. Issues in International Crime**. Washington, D.C.: National Institute of Justice, U.S. Department of Justice, June 2001.

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

_____. Lei 9.099. **Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências**. 1995.

_____. **Código Tributário nacional**. 1966

_____. **Decreto-lei n. 667**. 1969.

_____. **Decreto n. 88.777**. 1983.

BEZNOS, Clovis. **Poder de polícia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1979.

CRETELLA, José Júnior. **Polícia e poder de polícia. Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro, v. 162, p. 10-34, jan. 1985. ISSN 2238-5177. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/44771/43467>. Acesso em: 30/01/21.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Interpretação e estudos da constituição de 1988**. São Paulo. Atlas. 1990.

FONTOURA, Natália Oliveira de et al. **Segurança pública na Constituição Federal de 1988: continuidades e perspectivas**. Boletim de Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise. Vinte Anos de Constituição Federal. v.3, n. 17. Brasília: Ipea, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAPLA, Martin. Is Separation of Powers a Useless Concept? Part II: Tripartite System Criticism and Application Problems. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ppuam/article/view/21677>. Acesso em 5 maio 2021.

HIPÓLITO, Marcello Martinez; TASCA, Jorge Eduardo. **Superando o mito do espantinho: uma polícia orientada para a resolução dos problemas de segurança pública**. Florianópolis: Insular, 2012.

LAZZARINI, Álvaro. **Estudos de Direito Administrativo**. São Paulo: Editora revista dos Tribunais, 1999.

MARCINEIRO, Nazareno. **Polícia comunitárias: construindo segurança nas comunidades**. Florianópolis: Insular, 2009.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Cabe às Forças Armadas moderar os conflitos entre os Poderes**. Consultor Jurídico - CONJUR, 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-28/ives-gandra-artigo-142-constituicao-brasileira>. Acesso em 5 mai. 2021.

MASCARO. Alysson Leandro. **Filosofia do Direito**. 5ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2016.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 42. ed. / atual. até a Emenda Constitucional 90, de 15.9.2015 - São Paulo: Malheiros, 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. – 33. ed. rev. e atual até a EC no 95, de 15 de dezembro de 2016 – São Paulo: Atlas, 2017.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e Sociedades na Europa**. 2ª ed. (Polícia e sociedade, 3) 353p São Paulo: EDUSP, 2002.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. **O espírito das leis**, tradução de Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues, Brasília: UnB, 1995.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Curso de Direito Administrativo**. 16. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OAB. Ordem dos advogados do Brasil. **Inconstitucionalidade das propostas de intervenção militar constitucional. Forças Armadas não exercem papel de Poder Moderador**. Disponível em: <https://s.oab.org.br/arquivos/2020/06/682f58de-5b3e-46cc-bda6-7397b1a93009.pdf>. Acesso em 4 mai. 2021.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo**, 31 ed. rev. Atual e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

PLATÃO, A **República**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

RIBEIRO. Luiz Gonzaga. **Polícia de Ciclo Completo, o passo necessário**. Rev. bras. segur. Pública. São Paulo v. 10, Suplemento Especial fev/mar 2016.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **FGV Direito SP nas Eleições 2014**. Obtido em: <https://direitosp.fgv.br/node/91581>. Acesso em 30/01/21.

SAPORI, Luís Flávio. **Como implantar o ciclo completo de polícia no Brasil?** Rev. bras. segur. Pública. São Paulo v. 10, Suplemento Especial fev/mar 2016.

STF., SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 6457**. Relator Ministro Luiz Fux. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaPresidenciaStf/anexo/ADI6457.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

_____, SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **RE 1.050.631-SE**, Relator Ministro Gilmar Mendes, decisão monocrática em 22/09/2017.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZAVERUCHA, Jorge. **FHC, forças armadas e polícia: entre o autoritarismo e a democracia, 1999-2002**. Rio.

Capítulo 4
**ARTE E MARXISMO: DIMENSÕES
EMANCIPATÓRIAS E
CONTRADIÇÕES DIANTE DE
AVANÇOS NEOLIBERAIS E
NEOCONSERVADORES**
Giovane Antonio Scherer

ARTE E MARXISMO: DIMENSÕES EMANCIPATÓRIAS E CONTRADIÇÕES DIANTE DE AVANÇOS NEOLIBERAIS E NEOCONSERVADORES

Giovane Antonio Scherer

Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. Professor do departamento de Serviço Social, do Instituto de Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na graduação em Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS. Coordenador do Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Públicas GEJUP/UFRGS. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: giovane.scherer@ufrgs.br ou giovaneantonioscherer@gmail.com

Resumo:

O presente capítulo analisa as possibilidades da arte, na perspectiva da tradição marxista, para o enfrentamento a um contexto onde aceleram-se processos convergentes à racionalidade neoliberal e neoconservadora na realidade brasileira. Analisa o contexto contemporâneo, onde a tríade neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo acarreta na ampliação dos processos de fetichização do real, ampliando a necessidade de elementos que possam potencializar a reflexão crítica. A partir disso, demonstra as possibilidades e limites contidos na arte, no âmbito da sociedade do capital, na perspectiva do desocultamento do real e potencialização de processos sociais emancipatórios. Aponta-se a necessidade de ampliar a análise da arte, na perspectiva marxista, como contrapondo a racionalidade burguesa.

Palavras-chave: Arte. Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Resistência.

The Art in Marxist Perspective: Resistances and Conformities in Times of Barbarism.

Abstract:

This article analyzes the possibilities of art, in the perspective of the Marxist tradition, to face a context where processes converging to neoliberal and neoconservative rationality in Brazilian reality are accelerating. It analyzes the contemporary context, where the triad neoliberalism, neoconservatism and neofascism leads to the expansion of the fetishization processes of the real, expanding the need for elements that can

enhance critical reflection. From this, it demonstrates the possibilities and limits contained in art, within the scope of the capital society, in the perspective of the unveiling of the real and potentialization of emancipatory social processes. The need to expand the analysis of art from a Marxist perspective is pointed out, as opposing bourgeois rationality

Keywords: Art. Neoliberalism. Neoconservatism. Resistance.

Introdução:

“E a culpa não era minha, nem onde estava, nem onde vestia...Estuprador és tu!”.

Esse é um verso de uma canção embalou diversas manifestações nas ruas de todo o mundo. Iniciada no Chile, em meio a uma onda de protestos, a canção denunciava o patriarcado, as relações de exploração de gênero, a repressão do Estado e a violência contra a mulher. Por meio da música e de uma coreografia, mulheres de todo mundo vocalizavam o contexto de violações de direitos.

Esse é apenas um exemplo de como a arte pode se articular com lutas em uma perspectiva que possam convergir para a garantia de direitos. Em um contexto de crescimento do neoconservadorismo e neofascismo, que são funcionais a racionalidade neoliberal, que sustenta o modo de produção capitalista em seu atual estágio, mostra-se fundamental construirmos instrumentos de questionamento ao complexo contraditório que sustenta as bases desse modo de produção e todas as suas estruturas de dominação. No âmbito da tradição marxista, encontram-se diversos subsídios que apontam para as possibilidades e limites da arte como mediação para a compreensão do real, para além de suas dimensões fetichizadas.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende problematizar as possibilidades e limites da arte como uma mediação na perspectiva da resistência contra a dinâmica do capital em seu atual estágio. Para isso, se divide em dois subitens: em um primeiro momento, busca-se fazer uma análise da atual conjuntura brasileira que, por meio da tríade neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo, vem capturando corações e mentes para um projeto societário vinculado a barbárie do capital. Aponta-se, a necessidade de construir mediações críticas em tempos que a fetichização se amplia, aprofundamento a sua dominação nos mais diversos espaços. No segundo item, busca-se analisar as possibilidades e limites da arte, buscando subsídios por meio da tradição marxista. Analisam-se os conformismos, mobilizados através da forma mercadoria da arte, que esvazia as suas potencialidades críticas; as resistências

mobilizados pelos diversos movimentos que buscam, por meio das mais diversos expressões artísticas, dar visibilidade para as mais variadas formas de dominação que catalisadas pela sociedade capitalista. Por fim, apresentam-se algumas considerações e os referenciais teóricos que nortearam a construção do presente texto.

Políticas Neoliberais e Neoconservadoras: Brasil enquanto Cenário da Barbárie.

O avanço da desigualdade social e suas inúmeras consequências para a classe trabalhadora mostram-se cada vez mais visíveis, especialmente em países de desenvolvimento capitalista tardio e dependente, onde tais consequências se agudizam e escancaram o complexo contraditório do desenvolvimento das forças produtivas. O Brasil se consagra por se constituir um dos países mais desiguais do mundo, sendo que essa concentração de renda vem sendo agravada nos últimos anos, fruto da ampliação das medidas neoliberais no contexto brasileiro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o índice de Gini vem subindo ininterruptamente nos últimos quatro anos, sendo que em 2019 a parcela dos 10% com os menores rendimentos da população detinha 0,8% da massa mensal de rendimento domiciliar per capita, enquanto os 10% com os maiores rendimentos detinham 42,9% (PNAD, 2019).

As raízes dessa desigualdade centram-se na dinâmica de acumulação do capital, possível por meio da produção de mais valia: isto é, da extração do excedente retirado por meio da força de trabalho, uma vez que o “valor” na sociedade capitalista só é possível de ser produzido pela venda e exploração da força de trabalho. Tais relações estabelecidas em uma sociedade burguesa não são, puramente, relações econômicas, mas, acima de tudo, são relações sociais que se estabelecem em um cenário contraditório e complexo, em meio a uma cadeia de exploração. Sendo assim, o capital só existe na medida em que se subordina a força de trabalho: mesmo se expressando por meio de coisas como o dinheiro e as mercadorias, constitui-se sempre como uma relação social (NETTO; BRAZ, 2009). A exploração da força de trabalho encontra seu ápice em tempos de capitalismo financeirizado, em um cenário de crise que se expande e intensifica, trazendo sérios impactos para todos os sujeitos que só possuem sua força de trabalho para sobreviver.

A crise estrutural do capital é formada por consequências nunca antes vistas na história da humanidade, embora não sendo nova, tal crise possui como características o seu *carácter universal*, não resumido em um ramo de produção; o seu *escopo global*, em *contínua permanência*, não sendo apenas uma crise cíclica, com desdobramentos graduais (MÉZAROS, 2011). Os efeitos da crise estrutural do capital, para a classe trabalhadora, se mostram notáveis de inúmeras formas: pelo desemprego estrutural, precarização laboral, ampliação da pobreza extrema, retirada de direitos sociais, ampliação da face penal da política estatal, dentre outras expressões. Tais efeitos nefastos para a classe trabalhadora são ainda mais agravados no início da segunda metade do século XX, com os rebatimentos políticos, sociais e econômicos da pandemia de COVID-19. São as populações mais empobrecidas que são as mais impactadas pela pandemia, seja pelo precário acesso a saúde ou pelo agravamento da precariedade laboral e do desemprego, provocada pela dinâmica do descarte de força de trabalho vivo diante dos impactos econômicos em um contexto de crise e pandemia.

No caos Brasileiro, esse contexto é agravado por um processo histórico calcado na manutenção dos interesses das classes dominantes, consolidado a partir de um capitalismo dependente ao grande capital internacional e formado com base no racismo estrutural que alimenta a dinâmica das relações sociais no Brasil. Esse cenário é intensificado pelo aprofundamento de políticas neoliberais, que avançam a passos largos com o projeto econômico neocolonial, com o objetivo de internacionalizar o sistema financeiro brasileiro, destruir os bancos públicos e dolarizar o Brasil, amarrando-o, ainda mais à dominação estadunidense (MARTINS, 2020). As políticas neoliberais, enquanto elementos presentes desde a década de 1990 e aprofundada nos últimos anos com os governos Temer e Bolsonaro, são acompanhadas pelo avanço neoconservador que visam legitimar formas violentas de ação estatal.

Na mesma medida que os efeitos deletérios do capital são escancarados por meios das inúmeras contradições, desse modo de produção, esses efeitos são, contraditoriamente, ocultos pelos processos de fetichização gerados a serviço dos interesses das classes dominantes, sendo que o ocultamento do real é um recurso ideológico acionado para obscurecer uma intensa crise estrutural do capital, especialmente na periferia do capitalismo. Evidenciam-se dois elementos, com

características diferentes, mas associados entre si, que são recursos ideológicos fundamentais para obscurecimento do real: a racionalidade neoliberal e o neoconservadorismo.

A racionalidade neoliberal forja uma individualidade que incorpora as aptidões demandadas pela lógica empresarial, absorvendo os ideários de competitividade e meritocracia, de modo que os indivíduos se autorresponsabilizem pelos sucessos e fracassos vivenciados (DARDOT; LAVAL, 2016). A racionalidade neoliberal altera a forma pela qual nos relacionamos e nos compreendemos como sujeitos, se constituindo como um modo de ver e atuar no mundo. O neoconservadorismo surge como um movimento funcional ao projeto neoliberal por justificar os efeitos perversos das políticas econômicas neoliberais, através de uma retórica excludente e práticas autoritárias de controle a população indesejada (CASARA, 2018).

Nesse sentido, o neoconservadorismo age como um recurso ideológico que esfumaça as raízes das relações sociais de produção, geradoras das múltiplas expressões da questão social, criando figuras imaginárias que são responsáveis por crises e violências. O pensamento neoconservador se diferencia do conservadorismo clássico, uma vez que sua crítica não se constitui em uma defesa de determinados valores que se contrapõem as concepções trazidas por meio de revoluções liberais que consolidaram a sociabilidade capitalista; mas se constitui em uma crítica a qualquer tipo de questionamento aos valores capitalistas e ao livre mercado, incluindo uma crítica ferrenha ao *Welfare State* (ALMEIDA, 2018) ou qualquer tipo de intervenção estatal na perspectiva de políticas sociais, estando afinada com os ideais neoliberais. O que se deseja conservar são as estruturas para que o capitalismo possa se reproduzir, para isso lançam mão de um arsenal ideológico que se forma por meio da repressão dos trabalhadores, criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana, constituindo-se como formas de repressão implicam violência contra o outro, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na perspectiva da negação do outro (BARROCO, 2011).

A eleição de Jair Bolsonaro representa a expressão máxima de captura de massas para um projeto neoliberal e neoconservador, que apresentam traços nítidos neofacistas, evidentes nas manifestações do atual presente em diversos pronunciamentos, bem como nas expressões de seus apoiadores. A tríade neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo se constitui em uma articulação

de três concepções distintas que são articuladas entre si para a defesa dos interesses do grande capital internacional, ampliando a subordinação do Brasil a dinâmica imperialista americana e aprofundando as expressões da questão social para a classe trabalhadora. Conforme Löwy (2020):

O neofascismo não é a repetição do fascismo dos anos 1930: é um fenômeno novo, com características do século XXI. Por exemplo, não toma a forma de uma ditadura policial, respeita algumas formas democráticas: eleições, pluralismo partidário, liberdade de imprensa, existência de um Parlamento, etc. [...] Enquanto que o fascismo clássico propugnava a intervenção massiva do Estado na economia, o neofascismo de Bolsonaro é totalmente identificado com o neoliberalismo, e tem por objetivo impor uma política socioeconômica favorável à oligarquia, sem nenhuma das pretensões “sociais” do fascismo. (LÖWY, 2020, p. 01).

Na mesma medida que tais concepções ideológicas ganham força no cenário nacional, a classe trabalhadora vivencia o agravamento das condições de vida, ampliando a precariedade existencial, uma vez que a sociedade capitalista “ao alterar a dinâmica da troca metabólica entre o espaço-tempo de vida e espaço-tempo de trabalho, em virtude da “desmedida” da jornada de trabalho, corrói o espaço-tempo de formação de sujeitos humano-genéricos” (ALVES, 2012, p. 87). Em uma quadra histórica marcada pela erosão do tempo na formação humana, em um contexto que os processos educacionais acabam cada vez mais mercadorizados e precarizados, afinados com a racionalidade neoliberal, onde as tecnologias de informação ampliam diversas formas de difusão de notícias falsas, chamadas de *Fake News*; amplia-se o necessário desafio de construir processos de reflexão crítica, que possam ir além da aparência dos fenômenos. Em tempos de agravamento da precarização da vida, devido ao agravamento da crise estrutural do capital, desocultar as raízes das desigualdades sociais, possibilitando o engajamento de classe trabalhadora, com um projeto societário vinculado a perspectiva da emancipação humana, mostra-se um grande desafio, mas fundamental no tempo presente.

Nesse contexto, a tradição marxista se mostra como fundamental para análise e para a intervenção no tempo presente, afinal, como nos lembra Marx, na clássica afirmação nas *Teses sobre Feuerbach*: “Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p.535). É essa perspectiva de transformação que torna as obras de Marx e a tradição marxista tão necessária no tempo presente, e, ao mesmo tempo, tão odiada pelas perspectivas que fundamentam a tríade nefasta: neoliberalismo, neoconservadorismo

e neofascismo. A atualidade da teoria marxiana e marxista vem sendo evidenciada por diversos pesquisadores, porém, ao mesmo tempo destaca-se a necessidade de aprofundamento dessas leituras, buscando evitar equívocos provenientes de leituras simplistas de tais obras.

Um dos aspectos, ainda, pouco explorado, na atualidade, nas obras de Marx e de autores da tradição marxista, diz respeito ao estudo da arte e da estética. Em diversas passagens Marx aponta para as possibilidades contidas na arte, como dimensão da vida humana capaz de produzir conhecimentos e construir possibilidades de reflexões críticas, tão necessárias em tempos de dominação da racionalidade neoliberal em todas as dimensões da vida humana. O próximo item desse texto objetiva tratar, de forma introdutória, de algumas reflexões acerca da arte na perspectiva marxista para pensar o tempo presente.

Arte no contexto contemporâneo: possibilidades em cena?

Em diversas passagens Marx refere à potência da arte e da estética para a classe trabalhadora, assim como, diversos autores da tradição marxista se dedicaram a produzir conhecimento sobre a potência artísticas, dentre eles se destacam: Lukács, Gramsci, Thompson, Vázquez, Konder, dentre outros. É verdade que Marx não se ocupou de um debate específico sobre arte, porém, a análise da sua obra demonstra, em diversas passagens um grande interesse pelas questões que perpassam a arte. Marx evidenciou a relação entre arte e trabalho por meio da capacidade criadora do homem, sendo que ambos se desenvolveram simultaneamente no processo de transformação da natureza, constituindo-se como esfera essencial da vida humana (ALVES, 2019). Nesse sentido, a arte é uma das mais elevadas objetivações do ser social, na qual sua capacidade de criação é expressa, sendo um trabalho superior que manifesta as forças essenciais do ser humano, enquanto ser criador, e se materializa em um objeto concreto-sensível (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010).

A arte se constitui como uma forma de expressão humana, que tem a capacidade de constituir o ser humano em sua totalidade, de tal modo que o mesmo desenvolva a capacidade de, como um humano não fragmentado, se conectar com os outros homens, em busca da criação de uma consciência não alienada, isto é, formando conceitos próprios, que dizem respeito à sua realidade, assim como à sua individualidade como ser humano particular, bem como com à sua cultura, como ser

social (SCHERER, 2013). O pensamento artístico que gera processos de consciência crítica é chamado por Lukács (2010) de verdadeira arte, tendo esta um papel de extrema importância no sentido de despertar o pensamento crítico, na perspectiva reveladora da essência do fenômeno. Segundo Konder (2009), a força da consciência artística reside principalmente no fato de que, superadas as limitações impostas pela consciência filosófica e política do artista, superando a alienação do ponto de vista pessoal como cidadão, ela (a consciência artística) lhe permite, através de uma inventiva liberada pela honestidade artística, enxergar e captar na sua íntima significação humana dos fenômenos, cuja essência não lhe é acessível por via da observação científica ou da dedução. Neste sentido, a arte pode se constituir em um elemento que possibilita esse movimento reflexivo, na busca pela compreensão da realidade para além das aparências fenomênicas.

A verdadeira arte visa ao maior aprofundamento e à máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onicompreensiva. A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, [...], ela apreende aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, mas figurando ao mesmo tempo o momento no qual o fenômeno se manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. Por outro lado, esses movimentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que nos leva a superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútua, consistindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção (LUKÁCS, 2010, p. 26).

Pensar a vida em seus movimentos mais dinâmicos, e através de pensamentos, sentimentos e emoções, refletir como vem se tecendo a teia de relações sociais, em suas mais diversas contradições, a fim de realizar movimentos que possam compreender o real, eis o papel da arte. Nesse viés, Konder (2009) afirma que a arte aparece como uma atividade, ao mesmo tempo autorreveladora e autoplasmadora do sujeito, isso porque ela pode revelar a realidade na qual os indivíduos estão inseridos e lhes dá possibilidade de incidir nesta realidade, de modo crítico e consciente, deixando a sua marca na natureza e possibilitando que a realidade seja transformada. A função essencial da arte em uma sociedade de classes, segundo Fischer (1971), é de esclarecer e incitar a ação, pois a arte é necessária para que o ser humano se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. A verdadeira arte fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana,

representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento (LUCKÁS, 2010).

Seja pela música, pela poesia, pelo teatro, pela dança, pelas artes plásticas, ou em qualquer outra manifestação, a arte tem a possibilidade de levar à reflexão crítica na busca pela compreensão do movimento do real, despertando, por meio dos sentidos, o pensar humano, por meio de sua própria transformação. A arte, em suas diferentes facetas, é uma das formas de produção cultural em relação com a natureza, que expressa movimentos históricos, sociais e culturais de grande importância para a formação de todos os sujeitos (LEITE, 2008). A arte se constitui como uma expressão cultural e, ao mesmo tempo, se constitui como um elemento que tem a possibilidade de transformar, dar uma nova roupagem à cultura, uma vez que a arte tem um poder questionador, capaz de influenciar os padrões culturais (SCHERER, 2013). Fischer (2008) cita que a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; refletindo a infinita capacidade humana para associação, para a circulação de experiência e ideias, sendo assim, a arte capacita o sujeito para compreender a realidade, o ajuda, não só a suportá-la como também a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana, mais hospitaleira para a humanidade.

A resistência ao contexto de dominação capitalista, grande parte das vezes, se calca em perspectivas estéticas, como por exemplo: nas canções entoadas nas manifestações de rua, que denunciam a violência contra a mulher; nas peças de teatro, organizadas por muitos movimentos sociais, para explicitar as desigualdades sociais; no cinema independente que realiza produções que dão visibilidade a precarização do trabalho; dentre outras. São inúmeras as expressões artísticas que denunciam, por meio do som, imagens, gestos e formas que tocam os sentidos, com um direcionamento crítico.

Evidentemente, em uma sociedade capitalista, a arte é mercadorizada e suas potencialidades críticas esvaziadas a favor de um projeto societário calcado na dominação. Na racionalidade burguesa as potencialidades da arte são reduzidas a entretenimento, esvaziando a potência da arte, como uma mercadoria vendida por meio da indústria cultural. O termo “indústria cultural” se refere a uma expressão utilizada por Adorno e Horkheimer (1969) para designar a forma pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações de produção, lançada no mercado e consumida; desta forma, ela ocupa um lugar de lazer na vida do

trabalhador, sem que para isso ele necessite pensar. Assim, o que é produzido pela Indústria Cultural, não tem como finalidade a reflexão crítica, mas sim, uma manipulação ideológica, com vista a potencializar processos de alienação.

Notícias prontas, concepções acabadas, falta de espaço para debates e questionamentos: são essas algumas características da produção cultural de massa, reduzindo essa dimensão da vida humana em mero entretenimento. Luckás (2010) expõe que a hostilidade à arte, própria do sistema capitalista, comporta o fracionamento da totalidade concreta do sujeito em especializações abstratas. Este movimento de fragmentação se dá na lógica capitalista, especialmente, pela negação da arte como uma dimensão da vida humana, presente naturalmente em todo o ser humano, uma vez que nessa sociabilidade, que busca transformar todos os elementos em mercadoria, metamorfoseia essa dimensão da vida humana em algo separado do ser humano. Por esse processo, a arte adquire valor de troca, transformando-se em uma mercadoria consumível, de difícil acesso para determinados indivíduos pertencentes a estratos sociais com menos poder de compra. A arte, essa dimensão da vida humana, fica disponível a somente alguns eleitos, que têm capital para comprar a “mercadoria arte”, que passa a ser vista pela sociedade como expressão das elites feitas para as elites (SCHERER, 2013).

Na sociedade do capital o potencial crítico contido na arte é esvaziado, sendo que a sua capacidade, por meio das mais diversas manifestações, de ir além dos fetiches, percebendo as relações entre essência e fenômeno, e assim catalisando ações em direção a perspectivas emancipatórias, dá lugar a concepção de arte como mero entretenimento com valor de troca nas relações de produção da indústria cultural. Apesar da potência artística, analisada por expoentes da tradição marxista, percebe-se que, muitas vezes, o próprio conhecimento científico é capturado pela lógica burguesa de secundarização da arte, sendo ainda escassas produções teóricas que se dedicam à análise da arte como forma de resistência a racionalidade burguesa no âmbito das relações de classes sociais.

Apesar disso, a verdadeira arte, nos termos de Luckás, pulsa em diversos espaços. O movimento hip-hop há anos vem denunciando por meio de rimas, cores e gestos, diversas expressões da questão social como a violência policial nas periferias, o racismo estrutural, as relações de exploração no mundo do trabalho dentre outros. O slam surge com potência em grande parte das periferias do Brasil, se constituindo

como uma forma de arte popular que busca questionar a estrutura patriarcal, racista e homofóbica que sustenta o capitalismo. O Slam são batalhas de poesia falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos, se popularizando no Brasil a partir de 2008, se constituindo um contraponto a perspectiva da poesia como algo elitizado, limitado aos círculos acadêmicos, adquirindo potência como literatura produzida nas favelas e periferias das cidades brasileiras (XAVIER, 2019). O livro “Vozes da Revolução”, do grupo “Poetas Vivos” de Porto Alegre, de autoria de Agnes Mariá, Pretana DaNova, Felipe Deds e Natália Pagot, sistematiza alguns slams e demonstra a potência crítica dessa forma de vocalização. Os poetas da periferia, que lutam para estarem vivos, gritam versos assim:

Eu sou a voz da revolução.
Mas as vezes sinto que a minha voz não vale nada.
Liberdade para a nossa gente também é prisão.
Viver sem lutar?
Para povo preto nunca foi questão de opção (DANOVA, 2019, p. 14).

A partir de batalhas de rimas, em diversos espaços públicos das periferias brasileiras, esses versos denunciam a forma perversa que a sociedade, regida pela dinâmica do capital, vem processando diversas violações de direitos. Nessa perspectiva torna-se importante questionar de que forma os profissionais, que atuam nesses territórios, com essas populações, ouvem tais gritos feitos por essas manifestações artísticas. Muitas vezes, as potências artísticas que pulsam, nos diversos espaços, também são secundarizados pelos diversos profissionais que atuam nas políticas públicas para a garantia de direitos, sem perceber que o direito à cultura se constitui enquanto um direito humano. Ao mesmo tempo, a arte é, também, articulada em muitos espaços na atuação de diversos profissionais que usam mediações artísticas nos processos de trabalho que se inserem, para construir processos reflexivos com perspectivas emancipatórias.

Essa potencialidade crítica de despertar a consciência da classe trabalhadora é, grande parte das vezes, temida por parte das classes dominantes, uma vez que em regimes autoritários a arte em uma perspectiva crítica é fortemente atacada como pode ser visto em experiências históricas como na Alemanha nazista, nas ditaduras militares da América Latina, bem como, no contexto contemporâneo brasileiro. O neoconservadorismo e neofascismo atuam de forma intensa na perspectiva de censura, em muitas formas de arte que possam construir mediações críticas ou

denunciar o patriarcado, racismo e a homofobia. Soma-se a isso a falta de recursos nos âmbitos dos programas governamentais no que se refere ao incentivo à cultura popular nos diversos territórios urbanos.

Em tempo de avanço da racionalidade neoliberal e neoconservadora, a arte se constitui em uma importante mediação nas lutas contra-hegemônicas. Se o Brasil vem se constituindo enquanto um cenário de barbárie, a arte, apesar de diversas limitações, pode se constituir uma potencialidade e precisa ser compreendida com profundidade por todas que lutam por uma sociedade mais justa e humanitária. Educar os sentidos, para ver além das aparências, também, é um ato revolucionário.

Considerações Finais:

A segunda metade do século XX já inicia impondo diversos desafios para todos que lutam por uma sociedade mais justa e humanitária em todo o mundo. No caso de países de desenvolvimento capitalista dependente e subordinado aos interesses do grande capital, esses desafios são mais árduos devido a intensificação das expressões da questão social vivenciado pela classe trabalhadora nesses países. A tríade perversa neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo ganham força e capturam uma grande massa de pessoas, embaladas por meio de discursos de ódio, propagado em redes sociais, se valendo, em grande parte das vezes, por notícias falsas para fortalecer um projeto socioetário que se vincula a barbárie do grande capital. Evidentemente, esse processo é acompanhado de muita resistência, presente em diversos aspectos e organizados de múltiplas formas, contrapondo um cenário de barbárie.

Nesse contexto, de ampliação de processos de fetichização da realidade, a arte se constitui como uma dimensão da vida humana com possibilidade de construir mediações críticas diante de um contexto onde ampliam-se perspectivas alienantes no real. A tradição marxista, especialmente por meio de diversos expoentes, vem demonstrando como as potências dessa forma especial de trabalho, na perspectiva de incidir, por meios dos sentidos, e possibilitar processos reflexivos críticos e radicais, com uma perspectiva emancipatória. Apesar desse aspecto, na contemporaneidade, são poucas as produções científicas que se dedicam a análise das possibilidades da arte como forma de resistência ao contexto contemporâneo.

Na sociedade do capital tais potencialidades são esvaziadas pela lógica da mercadorização, tornando a arte como um produto consumível para o entretenimento por meio da indústria cultural. Da mesma forma, o pensamento neoconservador e neofacista age, na perspectiva da censura e da criminalização de qualquer perspectiva artística que possa ter traços que questionem a dinâmica do capitalismo e suas estruturas racistas, patriarcais e heteronormativas. Apesar disso, a resistência no Brasil também tem som, cor, gestos e movimentos, sendo necessário perceber e potencializar esses espaços, ampliando esses núcleos de resistência a fim de desocultar os fetiches produzidos pela racionalidade burguesa. Em um cenário de barbárie, a resistência sempre entrará em cena!

Referências

ADORNO Theodoro. HORKHEIMER, Max **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ. Ed Jorge Zahar, 1969.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e Neoliberalismo. IN: Esther Solano (org). **O Ódio como Política: A Reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo/SP Ed. Boitempo, 2018.

ALVES, Giovanni. **O enigma do precariado e a nova temporalidade histórica do capital**. São Paulo, 13 jul. 2012. Disponível em: <
<https://blogdaboitempo.com.br/2012/06/11/o-enigma-do-precariado-e-a-nova-temporalidade-historica-do-capital-parte-2/>> . Acesso em: 25 de junho de 2020.

ALVES, Vanessa Castro. **Dimensões emancipatórias da práxis cinematográfica contra-hegemônica**. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Humanidades, PUCRS. Porto Alegre, 2019.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 106, p. 205- 218, abr./jun. 2011.

CASARA, Rubens. Precisamos falar sobre a “direita jurídica”. IN: Esther Solano (org). **O Ódio como Política: A Reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo/SP Ed. Boitempo, 2018.

DANOVA, Pretana. Voz da Revolução. In: MARIÁ, Agnes; DANOVA, Pretana; DEDS Felipe; PAGOT, Natália (org). **Vozes da Revolução**. Porto Alegre/RS, Ed. Class, 2019.

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

FISCHER, Ernst. Arte e Sociedade In: BARROCO, Maria Lúcia. **Ética: Fundamentos Sócio-Históricos**. Ed Cortez, São Paulo/SP, 2008.

_____. **A Função da Arte**. In: VELHO, Gilberto(org) Sociologia da Arte Volume I, 2ªed, Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1971.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD** Contínua 2019. < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas>> Acesso em 11 de junho de 2020.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Índice Gini In: **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Brasília/DF. Ano 1. Edição 4, 2004

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**. 2º Ed. São Paulo, SP: Ed Expressão Popular, 2009.

LEITE, Maria Isabel **Experiência Estética e Formação Cultural**: Rediscutindo o Papel da Cidade e seus Equipamentos Culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO, Sandra. Ensaio em Torno da Arte 1º Ed, Ed. Argos, Chapecó/RS, 2008.

LÖVY, Michael. **O neofascista Bolsonaro diante da pandemia**. Dossiê Corona Vírus e Sociedade. Ed. Boitempo. São Paulo/SP. 2020. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/04/28/michael-lowy-o-neofascista-bolsonaro-diante-da-pandemia/>> Acesso em 20 de junho de 2020.

LUKÁCS, Györg. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e Literatura**: Textos Escolhidos. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

MARTINS, Carlos Eduardo. **O Brasil na geopolítica mundial da Covid-19 e do caos sistêmico**. Dossiê Corona Vírus e Sociedade. Ed. Boitempo. São Paulo/SP. 2020. Disponível em < <https://blogdaboitempo.com.br/2020/04/09/o-brasil-na-geopolitica-mundial-da-covid-19-e-do-caos-sistemico/>> Acesso em 22 de junho de 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão. São Paulo: Boitempo: 2007.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011
NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010

SCHERER, Giovane. **Serviço Social e Arte**: Juventudes e Direitos Humanos em Cena. São Paulo: Cortez, 2013.

Capítulo 5
POLÍTICAS PÚBLICAS DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
BRASIL

Antônio André Martins de Souza

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Antônio André Martins de Souza

E-mail: andre.ariquemes@hotmail.com

Graduação em Administração, Gestão Pública e Gestão Ambiental. Especialista em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais e em Georreferenciamento de Imóveis Rurais. Metrado Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/7882501946217583>

RESUMO: Ao longo dos anos temos vivenciado no Brasil o movimento pela inclusão escolar. Este é um assunto debatido em todo o mundo e o grande desafio da educação especial está em desenvolver métodos que possam beneficiar as várias deficiências do aluno, seja ela física ou intelectual. O estudo analisará as principais políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Como procedimento metodológico, utilizou um estudo bibliográfico, que inclui uma revisão sistemática das fontes bibliográficas. A luta pela inclusão escolar veio ganhando notoriedade em nossa sociedade e teve consequências positivas nas políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais. O aluno com deficiência precisa de ações pedagógicas diferenciadas e, para isso acontecer cabe à escola organizar, tanto o espaço físico, quanto os materiais pedagógicos, respeitando sempre suas capacidades e habilidades motoras. O papel do professor deve ser o de observador das especificidades da criança e atuar usando sua experiência e criatividade para trabalhar com ela.

Palavras – chave: Inclusão. Políticas Públicas. Professores. Formação.

ABSTRACT: Over the years we have experienced in Brazil the movement for school inclusion. This is a subject discussed around the world and the great challenge of special education is to develop methods that can benefit the student's various disabilities, whether physical or intellectual. The study will analyze the main public policies of special education from the perspective of inclusive education in Brazil. As a methodological procedure, using a bibliographic study, which includes a systematic review of bibliographic sources. The struggle for school inclusion has gained notoriety in our society and has had positive consequences in public educational policies for the inclusion of students with special needs. The student with disabilities needs differentiated pedagogical actions and, for this to happen it is up to the school to organize both the physical space and the pedagogical materials, always respecting their skills and motor skills. The role of the teacher should be to observe the specificities of the child and act using his experience and creativity to work with him.

Key words: Inclusion. Public policy. Teachers. Formation.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas no campo da educação inclusiva se referem a todos os aspectos de criação e gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, particularmente para os segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino.

As pessoas com deficiência, como outros cidadãos, têm o direito de usufruir de benefícios sociais, como a educação. Visto que a educação, deve ser considerada um direito de todas as pessoas, um sistema educacional inclusivo deve garantir que todos os alunos possam acessar, manter e aprender.

Porém, para realmente tolerar as necessidades dos deficientes e da educação especial no ambiente escolar, é necessário formular e implementar políticas públicas, formular e implementar normas, ações, diretrizes e garantir o investimento em educação especial.

Nesse sentido, o estudo analisará as principais políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, para promover a tolerância escolar para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

O objetivo desta pesquisa é analisar as principais políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Como objetivo específico, definiremos as principais ações, diretrizes, planos e planos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil; delimitar o conceito de políticas públicas; e compreender os conceitos de educação especial e inclusiva.

Como métodos metodológicos, utiliza-se um estudo bibliográfico, que inclui uma revisão sistemática de recursos bibliográficos desenvolvidos a partir de materiais elaborados, principalmente livros e artigos científicos úteis para um melhor entendimento do assunto.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 PESSOAS DEFICIENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A história das pessoas com deficiência no território brasileiro foi semelhante à dos deficientes que residiam em outras localidades, sobretudo nos países europeus e

norte-americanos, principalmente devido à influência que estes países exerciam sobre o Brasil.

Sendo assim a inclusão é um direito do aluno e um dever do Estado. Para esclarecer essa questão, destaca-se uma sentença proferida na Declaração de Salamanca, considerada um marco histórico na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e o Brasil é signatário da declaração. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades (SALAMANCA, 1994).

É necessário respeitar e garantir integralmente todas as particularidades dos alunos para que uma educação verdadeiramente eficaz seja proporcionada a todos, sem distinção. A Declaração de Salamanca produzida pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada na Espanha em 1994 é um importante documento sobre princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades especiais.

Segundo Abenhaim (2005, p. 43), entre outras questões, anunciou que “pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de ingressar em escolas regulares e incluí-las em um método de ensino centrado na criança que atenda a essas necessidades”.

Conforme a declaração, as escolas devem reconhecer as diferentes necessidades dos alunos, garantir que eles recebam educação de qualidade, oferecer aprendizagem por cursos apropriados e promover mudanças organizacionais, estratégias de ensino e requisitos de uso de recursos (MENDES & PICCOLO, 2012).

Segundo Bueno (2001), embora o Brasil não seja signatário da Declaração de Salamanca, tem trabalhado muito para colocá-la em prática. Assumiu o compromisso político de priorizar a melhoria do sistema educacional política e financeiramente, para torná-lo aceitável para todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Porém, diante das dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas no Brasil, fica claro que há muito pouco investimento não só no processo inclusivo, mas também em todo o sistema educacional.

Diante disso, a inclusão escolar significa questionar questões muito abrangentes, como: pouco investimento no sistema educacional brasileiro; falta de

recursos físicos para atender todos os alunos em infraestrutura, sejam eles especiais ou não; preconceito; discriminação; e para diferentes pessoas, especialmente aquelas com certa deficiência, a falta de credibilidade ainda é generalizada. Essas pessoas não são respeitadas e não são entendidas como pessoas com potencial e habilidades como outros cidadãos.

Vigotski (1997), por outro lado, vê potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Para o autor, não é a deficiência, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

1.2 PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo a história, a escola tem se caracterizado pela exclusão de grande parte da população, sendo privilégio de um grupo, exclusão representada pela segregação e integração em um momento em que o sistema educacional começa a tornar a escola acessível a todos (BRASIL, 2015).

A educação especial, através dos seus serviços de educação especializada, substituiu a educação convencional, que revelou diferentes interpretações, compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. No Brasil, no período imperial, foram criadas duas instituições: o Instituto Imperial da Criança Cega em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto do Surdo e Mudo em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) estão localizados no Rio de Janeiro.

No final do século XX, o Instituto Pestalozzi no Brasil (1926) para atender pessoas com deficiência intelectual; em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência (APAE); e já em 1945, foi criada Helena Antipoff o primeiro serviço de educação profissional para talentos da Sociedade Pestalozzi (BRASIL, 2015).

A seguir, os principais acontecimentos acerca da Educação Especial em nosso país:

Resumo de alguns momentos importantes da Educação Especial no Brasil.	
Ano	Fatos na educação especial
1961	Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação: Art. 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral, de modo a integrá-los na comunidade. Art. 89- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).
1971	Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus: Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).
1988	Constituição Federal Brasileira, Art. 208: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten, Tailândia) (UNICEF, 1990). Lei nº 8.069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).
1994	Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha) (UNESCO, 1994).
1996	Lei nº 9394/96- Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Pela primeira vez no Brasil, uma LDB tem um capítulo reservado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais (BRASIL, 1996)
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Fonte: quadro organizado pelo autor (2021)

A inclusão de alunos com deficiência mudou dramaticamente nas últimas duas décadas. Essas alterações são efetuadas para refletir um novo “login” e configuração de estadia para esses alunos. A legislação brasileira, por textos internacionais, sugeriu que houvesse mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, mesmo para alunos com deficiência.

Neste quadro geral, a educação inclusiva destaca a ideia de que, de acordo com Mendes (2010):

No contexto da inclusão social como processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático, a educação inclusiva começa a despontar como parte integrante e essencial desse processo. (MENDES, 2010, p. 103).

Segundo Carvalho (2005, p. 6) ele defende “a ideia de que mudanças positivas são possíveis, desde que haja vontade política, liderança competentes e convencidas, bem como professores qualificados em sua área, sendo comum ter formação inicial e continuada”.

Pelas conquistas, seja na educação especial ou fora dela, toda pessoa e/ ou aluno, com deficiência ou não, tem o direito garantido por lei e sabemos que o direito de TODOS à educação inclusiva, deve ser consolidada com qualidade.

1.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para o professor que trabalha na educação inclusiva, torna-se fundamental a admissão do dever de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, apesar das dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se apresentam.

Aprender é uma necessidade em nosso convívio social e está vinculado ao ensinar, que também faz parte das atividades sociais. Em muitas situações, o ato de ensinar não é caracterizado para quem ou a que. Os estabelecimentos de ensino organizam-se para demonstrar as opções e escolhas realizadas e que estão no currículo como um conjunto de atividades pedagógicas trabalhadas para inserir determinadas aprendizagens para o cidadão, em diversos momentos em sua vida.

Segundo Tacca (2006), o aprendiz é o centro da aprendizagem e as relações sociais são a base dos processos de aprendizagem. A atmosfera aberta e reflexiva é o ponto do encontro entre alunos e professores, assim como padronização e homogeneização não sustentam uma escola inclusiva.

Como à formação dos professores na ótica do especial na educação, já temos muitos meios de capacitar, tais como: habilitações dos cursos de pedagogia, especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como "cursos preparatórios para a inclusão", no acervo de clínicas e instituições que atendem a alunos e pessoas com deficiência. Trata-se da velha e conhecida formação necessária para manter a ideia de que a escola-clínica é a que resolve os problemas das deficiências e, em consequência, da inclusão escolar.

Na educação inclusiva, os professores precisam estar preparados para lidar com as diferenças, singularidade e a diversidade de todas as crianças, em vez de formular uma mentalidade comum para todas.

Ele tem a responsabilidade de ajustar as intervenções de ensino, conforme o processo de aprendizagem dos diferentes alunos a partir de uma observação cuidadosa, para poderem obter importantes perspectivas educacionais, emocionais e socioculturais. (PRADO; FREIRE, 2001, p.5)

A implantação do método de inclusão educacional, é necessário envolver todos os integrantes da equipe escolar no planejamento de ações e planos temáticos. Professores, diretores e funcionários têm funções específicas, mas eles precisam agir juntos para que a inclusão escolar possa desempenhar um papel na escola. Por outro lado, esses agentes devem dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional e aprendizado para a melhoria do sistema de ensino. Para os diretores, compete-lhes tomar as correspondentes medidas necessárias (de carácter administrativo) à execução da construção dos projetos inclusivos (SANT'ANA, 2005).

No assunto sobre inclusão de alunos com deficiência na rede formal de ensino, além da participação de professores e gestores, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema de ensino, devem considerar a possibilidade de implantação de projetos nesta área.

As recomendações de ensino para a educação inclusiva envolvem obviamente o fornecimento de oportunidades de aprendizagem diversificadas aos alunos. Se “a diferença é universal” e partimos do pressuposto de que a turma é heterogênea, é importante lidar com essa heterogeneidade em estratégias de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES, 2006. p. 11)

Por outro lado, o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informações, mas uma conversão entre diferentes paradigmas de conhecimento. Portanto, podemos dizer que uma escola sem currículo diferenciado não utiliza um modelo inclusivo e, inevitavelmente, não promoverá a igualdade de oportunidades entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva requer mudanças no ensino aprendizagem. O professor deve ser preparado adequadamente por processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada, para contemplar as necessidades de alunos com necessidades especiais. A lei de acesso é garantida, porém, a sustentabilidade, através de ensino e aprendizagem de qualidade é a pedra angular da inclusão efetiva de alunos com deficiência.

No entanto, para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos inclusive aos com necessidades educacionais especiais, as escolas devem capacitar seus professores, prepará-los, organizá-los e, em última instância adaptá-los. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular alunos com necessidades especiais na sala de aula geral, ignorando suas necessidades específicas, é dar aos professores e escola o apoio necessário à sua formação” (MEC-SEESP, 1998).

Os professores desenvolvem um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadores (as), devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares de modo a contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas.

Para atingir o objetivo da prática da educação inclusiva, é necessário mudar os conceitos, atitudes e a participação de todos os professores, em especial os órgãos governamentais, no contexto das políticas públicas sociais e econômicas, para que a realidade dos princípios educacional seja de real responsabilidade dos todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENHAIM, E. **Os caminhos da inclusão: breve histórico**. In: MACHADO, A. M. et al. (Org). Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL, **Lei 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva e a escolarização dos surdos**. Revista Integração, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial), v.13, n.23, p.37- 42, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: do que estamos falando? Revista Educação Especial, n. 26, 2005.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PICCOLO, Gustavo Martins. **Nas pegadas da história**: tracejando relações entre deficiência e sociedade. Revista Educação Especial. Vol 25, nº 42 p. 32. Jan/Abr 2012.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva", S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

SANT'ANA, Isabela Mendes. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. (Org.). Campinas, SP: Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 147-150, jan./jun. 2006.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

Capítulo 6
O GESTOR ESCOLAR E O
PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO:
PARA UMA RACIONALIDADE
CRÍTICA

Uly Alves Moreira
Adauto Lopes da Silva Filho

O GESTOR ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PARA UMA RACIONALIDADE CRÍTICA¹⁰

THE SCHOOL MANAGER AND THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: TOWARDS A CRITICAL RATIONALITY

Es. Uly Alves Moreira¹¹

Minicurrículo do autor: Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na Faculdade ATENEU, Bacharel em Economia Doméstica (UFC), ulyalves_@hotmail.com.

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho¹²

Minicurrículo do autor: Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor em Educação (UFC), adautoufcfilosofia@gmail.com.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do gestor escolar, buscando dissertar sobre a sua atuação na escola, enquanto formador de professores, e a possibilidade de utilizar a construção do Projeto Político-Pedagógico como instrumento para formação contínua dos professores e o desenvolvimento da racionalidade crítica. Para tratar sobre esse assunto, fizemos uso das concepções teóricas de Lück sobre gestão escolar, de Medel sobre Projeto Político-Pedagógico, de Adorno sobre emancipação, e de Marcuse sobre racionalidade crítica, dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico na qual procuramos apontar a necessidade de uma formação crítico-reflexiva para o gestor escolar, que resulte em um aprimoramento da relação teoria-prática. Defendemos que para fomentar uma possível mudança de paradigmas, o gestor pode utilizar a construção

¹⁰ Artigo apresentado no Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, publicado nos Anais do evento, v. 8, n. 8, p. 1-12, maio, 2021.

¹¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista FUNCAP. Graduada em Pedagogia na Faculdade UNINASSAU. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na Faculdade ATENEU. Bacharel em Economia Doméstica (UFC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação, certificado pelo CNPq. E-mail: ulyalves_@hotmail.com.

¹² Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação (UFC), Mestre em Filosofia (UEPB), Licenciado em Filosofia (FAFIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação, certificado pelo CNPq. E-mail: adautoufcfilosofia@gmail.com.

do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a formação continuada de professores em exercício na escola, visando a um aperfeiçoamento profissional, bem como a qualidade do ensino para os alunos. Como resultado parcial da nossa pesquisa, a partir das considerações dos pensadores supracitados, pudemos verificar que o gestor precisa realmente de uma formação diferenciada que se reflita no desenvolvimento de uma gestão coletiva e que, portanto, a construção conjunta de um PPP com fins voltados para uma racionalidade crítica poderá contribuir para impulsionar a formação continuada dos professores e também para o exercício de uma gestão verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Projeto Político-Pedagógico. Racionalidade Crítica.

Abstract: *The present work aims to reflect on the role of the school manager, seeking to discuss his work at school, as a teacher trainer, and the possibility of using the construction of the Political-Pedagogical Project as an instrument for continuous teacher education and the development of critical rationality. To address this subject, we made use of the Lück's theories on school management, Medel on political-pedagogical project, Adorno on emancipation, and Marcuse's on critical rationality, among others. This is a research qualitative theoretical nature in which we try to point out the need for a critical reflective training for the school manager, which results in an improvement of the theory-practice relationship. Defend that in order to foster a possible paradigm shift, the manager can use the construction of the Project Political-Pedagogical (PPP) for the continuing education of teachers in exercise at school, aiming at professional improvement, as well as the quality of teaching for pupils. As a result partial part of our research, based on the considerations of the above-mentioned thinkers, we were able to verify that the manager really needs a differentiated training that is reflected in the development of a collective management and that, therefore, the joint construction of a PPP with purposes aimed at a critical rationality could contribute to boosting the continued training of teachers and also for the exercise of truly democratic management.*

Keywords: Democratic School Management. Political-Pedagogical Project. Rationality Criticism.

INTRODUÇÃO

Diante da complexidade dos processos sociais, faz-se necessário potencializar o esclarecimento do homem por meio da educação, que devido ao atual sistema de produção, encontra-se em uma situação de estranhamento, quer dizer, de alienação. O homem alienado, portanto, torna-se refém de um sistema que coisifica as relações sociais e o distancia da liberdade e da emancipação, impondo sobre ele, como diz

Marcuse (1979), uma racionalidade tecnológica. Essa forma de razão, que é unidimensional, submete o homem a uma padronização da individualidade, tornando-o eficaz, porém treinado e manipulado para seguir a lógica do capital.

Nesse sentido, as escolas têm a potencialidade de se tornarem instrumento tanto para a reprodução do sistema capitalista, como para proporcionar uma saída da alienação. Essa dicotomia que a educação enfrenta deve funcionar como um ensaio para a realidade e para a convivência em outros âmbitos da sociedade, justamente por essa alienação estar presente em todas as esferas da vida. O que acontece é que recai sobre a educação a tarefa de formar cidadãos críticos e conscientes para a vida e para o trabalho. Para que isso ocorra, é necessário um educador crítico-reflexivo que conduza os aprendizes a uma autonomia do pensamento, ou seja, a uma racionalidade crítica.

Com esse intuito, busca-se uma educação dialética e de qualidade, que seja possível promover formas consensuais de tomadas de decisão, com o intuito de promover a participação democrática dos envolvidos, como uma forma de agregar a diversidade do contexto social à realidade da escola. Sendo os gestores escolares uma das chaves para se construir uma escola democrática, participativa e autônoma, são eles os principais responsáveis por influenciar diretamente a participação dos membros da escola em seus projetos, atividades e eventos, além de proporcionar, dentre outras funções, a formação continuada dos professores em exercício na escola. No âmbito interno da escola, os gestores são responsáveis por guiar os membros escolares para uma integração do conhecimento com a realidade, com foco em formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Contudo, vale ressaltar que para formar integralmente os alunos é necessário que os professores e gestores tenham uma visão crítica-reflexiva da sua própria prática.

Uma outra chave importante para a escola democrática e participativa, que tem como intuito assegurar a autonomia na escola, é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este traduz a identidade da instituição de ensino, sua intencionalidade, sua missão e sua visão. A proposta desse documento é resgatar a identidade da escola através de uma construção coletiva, e proporcionar aos membros escolares uma maior participação nas atividades escolares, inclusive de planejamento. Esse documento funciona também para descrever a realidade em que a escola está inserida, que tipo

de cidadão se quer formar, e para qual sociedade. Nesse contexto, os gestores podem articular alternativas mais democráticas e satisfatórias para os envolvidos com os processos educativos. Podem propor, também, uma maior articulação entre teoria e prática, visando a uma atualização constante dos conhecimentos dos professores.

Nessa perspectiva, o artigo em questão tem como objetivo central refletir sobre o papel do gestor escolar, buscando dissertar sobre a sua atuação na escola, enquanto formador de professores, e a possibilidade de utilizar a construção do PPP como instrumento para formação contínua dos professores e o desenvolvimento da racionalidade crítica. Dessa forma, para fundamentar nossas considerações utilizamos as concepções teóricas de Lück, Medel, Adorno, Marcuse, dentre outros. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico, na qual procuramos apontar a importância do gestor escolar no processo educativo. Portanto, todo o referencial teórico aqui utilizado, serve de apoio que nos leva a compreender determinados elementos dos processos escolares envolvendo, principalmente, a figura do gestor, permitindo o desenvolvimento de argumentos que possam embasar a necessidade de uma ação crítica e reflexiva do gestor escolar, que resulte em um aprimoramento da sua prática pedagógica voltada para o exercício de uma gestão verdadeiramente democrática.

Em suma, defendemos a necessidade de uma formação crítico-reflexiva para o gestor escolar que, juntamente com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), poderá contribuir também para a formação continuada dos professores em exercício na escola, visando a um aperfeiçoamento profissional, bem como a qualidade do ensino para os alunos.

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Sabemos que a formação de professores é muito ampla e que os docentes podem seguir por diversos caminhos, como também se envolverem de forma mais efetiva em qualquer nível ou modalidade de ensino, por exemplo. Ao se envolver ou se interessar mais por determinada área de atuação, o profissional acaba dando prioridade por se matricular em disciplinas, cursos, palestras que o levem a um

aprimoramento específico de sua formação dando-lhes maior embasamento no âmbito teórico, bem como, o fundamento de atuação prática para essa área. O importante é que essa formação teórica inicial seja emancipadora, reflexiva e crítica, que promova o esclarecimento, para que esse profissional tenha uma prática voltada para formar cidadãos críticos e conscientes.

A relação entre teoria e prática na perspectiva acima assinalada é pressuposto básico para o campo da formação do professor reflexivo: assume-se o fato de que o professor é também produtor de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas na sua prática cotidiana. (JARDILINO, 2007, P. 108).

Com esse enfoque, buscamos ressaltar a relação teoria-prática que se deve ter para atuar como gestor nas escolas, tanto de rede pública como de rede privada. Nesse sentido, para que um professor possa atuar na área da gestão escolar, deve fazer um curso de graduação em Pedagogia, ou outro curso de licenciatura, mas com uma especialização em nível de pós-graduação neste ramo da educação. No que concerne a legislação brasileira, a formação do professor para gestão, pós-Constituição de 1988, preza por uma gestão escolar democrática e participativa, devendo ser enfatizado em sua formação esses aspectos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, no seu artigo 64, possibilita a garantia de uma gestão pedagógica ao estabelecer que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996).

Inicialmente, essa ideia conduziria os professores que queriam atuar na área de gestão, a uma formação básica e que necessitaria de um processo crítico-reflexivo, que superasse a relação linear e mecânica proposta pelo racionalismo técnico, a fim de alcançar uma perspectiva dialética nesse processo. Marcuse associa esse fato a estrutura comum da experiência, dado pela racionalidade tecnológica, para várias profissões e ocupações, não só para os professores. “Esta experiência exclui ou restringe aqueles elementos que transcendem o controle técnico sobre os fatos, e assim, amplia o alcance da racionalização do mundo objetivo para o subjetivo.” (MARCUSE, 1999, p. 92). Ressaltamos, aqui, a necessidade da experiência de

docência para assumir o papel de gestor nas escolas. Assim, como estabelece a Resolução CEB/CNE nº 3/97, em seu artigo 3, no parágrafo 1º,

§ 1º. A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, será de 02 (dois) anos e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado.

No entanto, constatamos que a formação teórica para atuação na área de gestão escolar se baseia na estrutura curricular da formação do pedagogo e/ou na estrutura curricular do curso de pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica. Essa é a base teórica que estes profissionais devem ter para atuar na área. Vale salientar, que nem todas as faculdades exige disciplinas obrigatórias, um estágio ou um acompanhamento prático na área da gestão, deixando-o com um déficit de teoria-prática. Além desse aspecto, não há muitas disciplinas nas estruturas curriculares dos cursos de pedagogia voltadas para a área de gestão. A não exigência do curso de pós-graduação para atuação na área, deixa uma carência no que concerne a base teórica. Isso faz com que os profissionais precisem aprender a atuar com a sua prática do cotidiano na escola.

Evidenciamos que a experiência em docência é necessária para que o gestor reflita criticamente como funciona a dinâmica interna de uma sala de aula; como é estar ministrando uma aula e lidando diretamente com os alunos; como é o planejamento; como é participar das atividades da escola, enquanto professor. Em suma, esse profissional deve estar aberto para interagir com os diversos segmentos escolares e com a comunidade. Essa etapa é crucial para a formação do gestor se tratando de conhecer o seu ambiente de trabalho, além da cultura organizacional. Nesse sentido, “O processo reflexivo consiste na análise da prática do professor, a fim de buscar a compreensão das formas como ele enfrenta a complexidade da sala de aula, utiliza as ferramentas teóricas e reconstrói estratégias, procedimentos e recursos.” (JARDILINO, 2007, P. 109). No caso do gestor, a necessidade da experiência e do processo reflexivo deve ser voltada tanto para observar e fazer intervenções, através de formações, com os professores em exercício; como para acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, no que concerne a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de pensar por si mesmo.

Nesse sentido, a formação dos gestores deve ser vista como um processo contínuo de aprendizagem, sendo voltada para esclarecer as teorias que são essenciais para o desenvolvimento do seu trabalho, pois este profissional terá uma formação continuada distinta dos demais professores levando em conta sua função na escola. Essa formação leva a um processo de efetivação teoria-prática que pode acontecer de várias formas. Contudo, é de extrema importância que se promovam reuniões coletivas, encontros regionais, nacionais, internacionais com outros gestores, para que possam relatar experiências e desafios que ocorrem nas diferentes realidades escolares (GARRIDO, 2015). Essa é uma das maneiras que o gestor pode fazer para uma atualização de seus conhecimentos, para uma verdadeira conexão entre a teoria e a prática. Em outros casos, o debate do cotidiano na própria escola pode oferecer as ferramentas necessárias para se construir uma prática crítica-reflexiva, através das próprias experiências. Em alguns casos, é necessário que ocorra uma mudança na escola, de modo que a nova realidade possa gerar uma consciência crítica aos indivíduos.

A mudança não é a evolução lenta e orgânica de uma cultura estabelecida, nem a fonte de leis históricas eternas, mas a adaptação consciente e livre de todas as formas de vida ao princípio da felicidade, a criação, podendo ser até uma criação revolucionária, de uma sociedade que promova a satisfação de uma parte cada vez maior da população. (MARCUSE E NEUMANN, 1999, P. 163).

Nesse sentido, percebemos como a formação crítica-reflexiva do gestor é necessária, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar a participação, a democracia na escola, a formação continuada dos professores, a construção do Projeto Político-Pedagógico, dentre outras funções. Não ficando preso a atividades burocráticas e administrativas. O gestor precisa ter uma percepção da totalidade do processo educativo, para alcançar o objetivo da escola que é uma formação humana e cidadã.

Assim, ressaltamos sua função enquanto educador de professores em serviço. Refletindo como esse profissional pode planejar e organizar a formação continuada dos professores nas escolas. Frisando que para selecionar os conteúdos a serem ministrados, o gestor precisa estar disposto a mudança, a provocar a mudança, inspirar a transformação e ser o exemplo.

O GESTOR ESCOLAR COMO FORMADOR DE PROFESSORES

Uma das funções do gestor é a formação continuada dos docentes em serviço. Essa tarefa pressupõe além da formação, a articulação e a transformação de práticas pedagógicas, bem como da cultura organizacional. O gestor terá de criar soluções adequadas a cada realidade escolar. Além disso, a formação deve proporcionar uma valorização das propostas pedagógicas que a escola segue, o que está proposto em seu Projeto Político-Pedagógico. Por vezes, essa atitude os levará a uma mudança nas práticas escolares. Mudar práticas é complicado, pois exige uma autoavaliação, uma reflexão sobre sua prática pedagógica e uma mobilização para transformar a cultura organizacional. Para Adorno (1995), as reflexões e a racionalidade por si precisam de fins transparentes e humanos, pois podem servir tanto para a dominação como para o esclarecimento. Vale lembrar, que os comportamentos somente se modificam a longo prazo, por isso essa reflexão deve ser contínua.

Devido a formação continuada ter acontecido durante muito tempo fora das escolas, há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como locus da formação contínua. Passou-se essa função para um membro da comunidade escolar que está presente no cotidiano da escola e que vivencia suas particularidades. A formação continuada em serviço passou a ser ministrada pelo gestor escolar, muitas vezes pelo coordenador pedagógico, no próprio ambiente escolar, com assuntos específicos que envolvem os níveis e as modalidades de ensino ofertados pela escola.

Estabelecer acordos que sirvam para regular o funcionamento dos órgãos e das equipes ou do sistema de relações entre as pessoas é uma resposta natural e razoável, compatível e coerente com princípios e práticas democráticas, e não há por que ser sinônimo de uma vontade administrativa, autoritária ou castradora. (ANTÚNEZ, 2002, P. 29).

Por vezes, o gestor identifica os assuntos que estão sendo tabus na escola, outras vezes são assuntos mais gerais indicados pelas regionais de educação. Um dos maiores desafios de lidar com o ensino de professores, são as diferentes visões de mundo e as práticas já engessadas, por isso requer paciência. Evidenciamos que pode existir uma atitude de resistência em relação a mudanças.

Essa formação contínua pode acontecer com grupos menores de professores focando em temáticas específicas, por exemplo, só com os professores da educação infantil, ou só com os professores do ensino fundamental dos anos iniciais. Outra alternativa seria compor um projeto coletivo de formação contínua, no qual toda a escola se reuniria para repensar-se e repensar o trabalho que está sendo desenvolvido, contando com a participação de todos. Esse projeto poderia gerar subprojetos, que aconteceriam durante o ano letivo, como grupos de estudos, ciclo de palestras, grupos de formação. Dessa maneira, Lück argumenta sobre a necessidade da participação dos membros escolares.

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia. (LÜCK, 2013, P. 33-34).

Porém, para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua quer seja realizado na escola, ou fora dela, deve se assegurar algumas condições. Segundo Fusari (2015), precisamos que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos. Precisamos, também, que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

No mais, percebemos que a visão que se tem da formação continuada é o que fará com que o trabalho seja bem-sucedido, ou não. Se a formação é encarada pelos membros escolares como um valor e condição básica para o desenvolvimento da prática docente, então enaltecerá a participação e o envolvimento de todos. Caso contrário, não terá grande repercussão na escola.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO EXITOSA

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola deve ser vivenciada em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995). Desse modo, a escola possui um instrumento para exercer seu princípio de democracia e autonomia, construindo seu próprio PPP, de acordo com suas necessidades e particularidades, colocando no documento a história, a organização e o funcionamento da instituição de ensino.

Nesse documento constam as principais ideias da escola, os princípios norteadores, as concepções adotadas, a visão da sociedade em que a escola está inserida, além de abordar as ações necessárias para corrigir determinados problemas encontrados, e, por fim, a avaliação. É o documento que retrata a identidade da escola. Nesse sentido, o PPP ao se constituir como um compromisso ético-pedagógico, ajuda os indivíduos inseridos na escola com sua formação e educação crítico-cidadão (MEDEL, 2008), tornando a escola um espaço para a emancipação.

Segundo Adorno (1995, p. 185), “[...] a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade a emancipação - [...] - é submetida a resistências enormes, [...]”. Diante disso, existe a necessidade de transformar o modo de pensar dos indivíduos padronizados pelo sistema capitalista, para um pensamento crítico e autônomo, através de um PPP que vise melhorar o futuro, ou seja, um projeto educativo que vise tornar a escola um espaço de vivências, de trocas de saberes, de difusão da cultura e de formação de cidadãos até mesmo no próprio processo de sua construção. Dessa forma, a escola possibilita a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, sem que se perca sua verdadeira função: a de ensinar.

Dessa maneira, o papel do PPP na escola é de suma importância para nortear as ações que serão desenvolvidas na instituição e que devem ser compartilhadas por todos os membros escolares envolvidos. Medel (2008) reforça que o PPP pode servir de ponto de referência para decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, à qualidade do trabalho docente, ao desempenho discente, e à função social da escola

em relação à comunidade e à sociedade. Tudo isso irá auxiliar para o comprometimento com a formação crítico-cidadã de crianças, adolescentes, jovens e adultos na sociedade. E a formação contínua de professores na escola terá uma direcionalidade, o gestor deverá proporcionar atividades no âmbito escolar com o propósito de desenvolver a racionalidade crítica, incitando a participação e a autonomia dos demais professores.

A elaboração deste documento deve acontecer de forma democrática envolvendo todos os atores da comunidade escolar, incluindo, portanto: professores, alunos, pais, gestores, auxiliares administrativos e demais servidores. Todos em interação, discutindo e debatendo, a fim de elaborar ações que proporcionem o desenvolvimento de uma consciência cidadã nas crianças, além de proporcionar a diversidade cultural que a escola promove. Para Medel (2008), existe uma necessidade da visão de educação voltada para a formação da cidadania e para a formação de valores sociais em uma sociedade globalizada, bastante competitiva e tecnologizada que se manifesta graças à diversidade cultural das escolas. Contudo, vale ressaltar, que o sucesso organizacional suplanta as exigências da racionalidade crítica e, por esse motivo, o PPP deve assumir sua função política e dialética, possibilitando o resgate da razão crítica e autônoma.

No mais, a escola busca promover um compromisso definido coletivamente, proporcionando aos alunos um desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo, além de uma formação cidadã e participativa, a fim de cumprir o seu papel na comunidade. O PPP traduz, em linhas gerais, o processo histórico da instituição, as ideias filosóficas e as práticas pedagógicas que dimensionam suas atividades. Reflete a identidade da escola, seus objetivos, orientações, ações e formas de avaliar os processos de aprendizagens, estabelecendo metas e buscando sempre melhorias.

Segundo Medel (2008), a escola precisa de uma gestão que, começando pela elaboração do PPP, permita à mesma atingir a sua finalidade, concretizando sua função social: a formação da cidadania, o desenvolvimento integral e o sucesso dos educandos. Dessa forma, busca-se associar o gestor ao comprometimento de levar a instituição de ensino a progredir pedagogicamente e avançar nas relações sociais, fazendo com que todos se comprometam com os seus processos.

De acordo com Lück (2010), o trabalho dos gestores escolares se assenta sobre sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e a construção dos conhecimentos. Tendo em vista que o gestor deverá incentivar o processo de mobilização e organização do talento humano para atuação de forma compartilhada na promoção dos objetivos educacionais.

O gestor se baseia em um processo político, no qual as pessoas discutem e planejam, procurando solucionar problemas, encaminhando, acompanhando e avaliando todas as ações voltadas para o bom desempenho da escola, tendo como pilar a participação efetiva de todos do segmento da comunidade escolar. Contudo, o trabalho do gestor é tão importante dentro da escola que Davis e Grosbaum (2002) o comparam com o trabalho de um maestro de uma orquestra, o qual precisa ter conhecimento de todos os instrumentos e fazer com que juntos, ao tocarem, regidos por um maestro (gestor) seguindo uma partitura, sejam harmônicos.

Assim, compreende-se que a atuação do gestor é fundamental na transformação da escola em um espaço vivo e atuante, no qual o foco central seja no esclarecimento do aluno, e que agora terá foco também na formação crítica-reflexiva continua de professores em exercício. Desta forma, precisa-se reconhecer que o gestor é o alicerce dessa mudança, pois é por meio de sua responsabilidade e do trabalho duro que ele incentivará a participação, com mais afinco e dedicação, dos professores nos processos pedagógicos. Isso ocorre porque cabe ao gestor mostrar o melhor caminho a seguir, conduzindo todos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a formação crítica-reflexiva do gestor escolar deve ser diferenciada do pedagogo, dando ênfase no curso de pós-graduação na área de gestão escolar e coordenação pedagógica. Embora seja facultativo por lei, esse curso traria um maior aporte teórico-prático para os profissionais que desejam atuar nesta área. A formação continuada do gestor, seguindo a mesma lógica, também tem que ser diferenciada. Haja visto sua função na escola, sua especificidade, e sua luta por reconhecimento de uma identidade profissional, que não se resuma a atividade burocráticas e promova a racionalidade crítica.

O gestor enquanto formador terá grande responsabilidade de integrar os membros escolares e proporcionar, principalmente, a reflexão das práticas pedagógicas e da cultura organizacional. Como está inserido na escola será capaz de verificar com mais autenticidade as particularidades e necessidades da escola, podendo fomentar bases teóricas mais sólidas para os profissionais envolvidos, visando o esclarecimento, a emancipação e o desenvolvimento de uma racionalidade crítica.

Para além desse aspecto, poderá também desenvolver o Projeto Político-Pedagógico como uma formação coletiva e autônoma da escola, que proporcionará aos educadores e a todos os membros escolares envolvidos uma maior participação e apropriação dos processos escolares. Assim, o gestor terá o papel fundamental na formação continuada dos professores e na construção do PPP.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1995.

ANTÚNEZ, Serafín. A regulação da convivência nas escolas através dos regimentos institucionais. In ANTÚNEZ, Serafín. *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DAVIS, Cláudia; GROSBaum, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, Cláudia. *et al.* **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FUSARI, José Cerchi. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. (org.). 13 ed. **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. (org.). 13 ed. **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

JARDILINO, José Rubens L. A formação de professores e o discurso de transformação na prática docente. In BAUER, Carlos. *et al.* **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 16 out 2019.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 6. Ed. vol. IV. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial – o homem unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. 5ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 238p.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In* MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. P. 71 – 104.

MARCUSE, Herbert. NEUMANN, Douglas. Teorias da mudança social. *In* MARCUSE, Herbert. NEUMANN, Douglas. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. P. 151 – 192.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

RESOLUÇÃO N.º 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997 (*) ()** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: [RESOLUÇÃO N.º 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/resolucao-n-3-de-8-de-outubro-de-1997). Acesso em: 16 out 2020.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. *In* BAUER, Carlos. *et al.* **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p.11 - 35.

Capítulo 7
PODER LOCAL E A DEMOCRACIA
NO CONTEXTO HISTÓRICO

Aladino Fernandes

PODER LOCAL E A DEMOCRACIA NO CONTEXTO HISTÓRICO

LOCAL POWER AND DEMOCRACY IN THE HISTORICAL CONTEXT

Aladino Fernandes

Possui graduação em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2020), graduação em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2018) e curso-técnico-profissionalizante em Informática pelo Instituto de Ciência e Tecnologia (2011). Atualmente é da Mestrando em História da Universidade de Passo Fundo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7079412335382048>. Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-1153-1133>.

Resumo: O presente trabalho de pesquisa, pretende-se trazer uma discussão sobre o conceito poder local e a democracia, a partir de uma análise sociológica e histórica. A ideia é de desenvolver a pesquisa sobre o conceito poder local e a democracia no Brasil e na Guiné-Bissau. E as formas de relações de poder, os fenômenos das práticas e da cultura política no seu âmbito, regional, nacional, internacional as suas fronteiras a nível mundial. O poder local e a democracia como uma forma de participação e da tomada de decisão em relação a planejamento da ação do desenvolvimento e da descentralização do poder para uma boa governação em benefício da população local.

Palavra Chave: Poder Local; Democracia; Brasil; Guiné-Bissau.

Abstract: This research intends to bring a discussion about the concept of local power and democracy, from a sociological and historical analysis. The idea is to develop a research on the concept of local power and democracy in Brazil and Guinea-Bissau. And the forms of power relations, the phenomena of practices and political culture within its regional, national, international scope and its borders at a world level. Local power and democracy as a form of participation and decision-making in relation to development action planning and decentralization of power for good governance for the benefit of the local population.

Keyword: Local Power; Democracy; Brazil; Guinea Bissau.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa, pretende-se apresentar discussão sobre o conceito poder local e a democracia, a partir de uma análise sociológica e histórica entre os dois países. Fazemos o uso da metodologia de referências dos autores como BOBBIO (2002); BOBBIO (2004); DOWBOR (2016); SANTIN (2006); e SANTIN (2007), para fundamentação da nossa discussão sobre a tema. A ideia é de desenvolver a pesquisa sobre poder local e a democracia a partir das discussões das nossas aulas da disciplina de poder local, de Programa de Pós-graduação em História, da Linha de Pesquisa Política e Relações de Poder da Universidade de Passo Fundo. E a sua linha de pesquisa e de estudo, que abrange diferentes áreas de políticas que está relacionada as formas de relações de poder, os fenômenos das práticas e da cultura política no seu âmbito, regional, nacional, internacional as suas fronteiras a nível mundial.

O poder local no Brasil

O poder local já existiu desde a Idade Média o período da história da humanidade, e que prevaleceu até dias atuais do chamado Estado Moderno. Antes de começarmos abordar esse tema, vamos procurar melhor entender o conceito poder local e a democracia. De acordo com Bowbor (2016), o poder é uma questão básica como uma determinada sociedade, e decide o seu destino, constrói a sua transformação com as necessidades e a demanda da sua população local “de uma determinada aldeia ou comunidade de Brasil e da Guiné-Bissau”. É bom descentralizar o poder e vai permitir que os povos escolherem os seus representantes próprios através das eleições diretas, que vive e sabe das necessidades locais do seu povo. Nesse caso, os governos municipais ou poder local, vão precisar de trabalhar em sintonia com o governo Estadual e como Governo Federal no caso do Brasil, através das ações da política governativa nas distribuições das verbas para a população. Por exemplo: como nas áreas da educação, saúde, cultura, no polo de

lazer, na transformação da economia e como na geração de emprego para a população local.

Nesse contexto, Dowbor (2016), é bom valorizar o poder local, de uma forma digna; para que governo federal ou estadual passa olhando isso como umas das prioridades, que pode contribuir no desenvolvimento de um país. Mas sim, também pode ser tratado de uma transformação lenta e profunda de vários meios que o mundo realmente existente para utilização ao seu desenvolvimento. Conforme Bobbio (2004):

“a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo” (BOBBIO, 2004, p.7).

Portanto, com a democracia dão mais ainda ao cidadão os direitos de voto e de escolher o seu representante para serem governados. Assim, Dowbor (2016), frente a essas transformações que o mecanismo básico do poder local, e preciso a presença das lideranças comunitária, passa assumir um papel muito importante na implementação de projeto de desenvolvimento e do bem-estar da população nas suas comunidades. Por outro lado, (Dowbor 2016), enalteceu,

“que o poder local, como sistema organizador de consenso da sociedade civil num espaço limitado implica, portanto, alterações na organização da informação tanto na comunidade como na própria máquina administrativa. Trata-se, portanto, de um esforço do município sobre si mesmo” (DOWBOR, 2016, p.91).

Assim, percebe-se que o poder local, é um mecanismo básico para ajudar no desenvolvimento de um país ou uma sociedade e principalmente a participação de chefe da aldeia ou comunidade para tomada de decisão em relação a planejamento da ação do desenvolvimento e da descentralização do poder. Nesse ponto de vista, o meio de ornamento político e econômico que já apresenta as suas provas e é, na verdade o grande recurso subutilizando no país. No entanto, o poder local oferece uma novo modelo de exercício de poder político baseada na emancipação de uma nova cidadania. Como isso serve como mecanismo de abertura de novas fronteiras burocráticas que separa o Estado da população que tem seu êxito na melhoria do controle do cidadão do seu município de acordo com a construção de uma esfera pública comunitária e democrática para os cidadãos locais (SANTIN, 2007). Deste

modo, insistido na contribuição da autora, falando sobre a democracia participativa, "à representação tradicional, em que os cidadãos, agindo de forma conjunta com o poder público, passarão a ser responsáveis pelo seu destino e pelo destino de toda a sociedade (SANTIN, 2007, p.73)". Percebe-se, que as representantes locais tem um papel muito importante na forma de articulação com o governo estadual ou governo central na condução de política pública sobre as necessidades das populações. Assim, a classe do poder local, aparece como melhor forma de administração pública que consegue agregar a democracia representativa com a democracia participativa (SANTIN, 2007, 73). Por outro lado, autora aponta que,

"O Estado federal brasileiro, ao elevar o Município a ente federativo, facilitou a descentralização da prestação de serviços e, juntamente com o Estatuto da Cidade, objetivou a aproximação entre poder público e população visando ao desenvolvimento da cidade a partir dos interesses do cidadão. A medida que, o federalismo, como expressão do Direito Constitucional, nasceu com a Constituição norte-americana de 1787. Baseia-se na união de coletividades políticas autônomas" (SANTIN, 2006, p.57).

Desta forma, tendo governo Federal, Estadual e Municipal exercendo uma ação governativa conjunta vai permitir assim uma boa governação, onde que a política do Estado vai conseguir atingir a camada populacional com as políticas públicas, no caso de ter acesso à educação, saúde e as infraestrutura na transformação da vida da população local em seu benefício. Para isso, Santin (2009) destaca que,

"A capacidade de um ente ser autônomo implica a competência do poder político de editar suas próprias leis, podendo aplicá-las mediante seus representantes políticos e demais autoridades locais. Ainda, essa autonomia vai mais além, abrangendo aspectos políticos, administrativos e financeiros" (SANTIN, 2006, p.58).

Portanto, com a democracia podemos pensar na política de descentralização de poderes, que vai servir como melhor forma de governação, em permitir a população local escolher o seu representante através das eleições, esse representante local, pode ser uma pessoa que conhecem bem a realidade local, sabendo das suas necessidades e as demandas dessa sociedade. Em relação disso,

"a inauguração de um novo modelo de gestão pública, fundado na emancipação de uma nova cidadania, na emergência de uma sociedade civil organizada e atuante, ao lado do Poder Público, capaz de controlar a gestão pública. Busca-se, por meio do Poder Local, verificar se os governantes estão procedendo de forma responsável

na condução da coisa pública, estando as suas decisões afinadas aos interesses da comunidade que os elegeu. Impor ao Estado, pela participação dos indivíduos, o devido controle democrático, no sentido de fazê-lo cumprir com suas obrigações para com todos, sem distinções ou favoritismos, bem como administrar com responsabilidade o dinheiro público, combatendo a corrupção, as práticas clientelistas e personalistas” (SANTIN, 2007, p.76).

Em relação a democracia a essa explicação sobre o poder local, considerando essas noções democrática, apresenta-se como uma possibilidade para a população participação ativa na política, no seu município ou comunidade, e participação na tomada de decisão como vai ser aplicado o recurso público através de uma proposta da população do aquele/a aldeia ou comunidade e da necessidade apresentada. Por exemplo: na área da educação e saúde em benefício do povo. Nesse sentido, nota-se que, o poder local é uma melhor forma de se governar e de controlar as coisas públicas em benefício da sociedade local (SANTIN, 2007, p. 76).

Assim sendo, com base nisso, como explica Santin (2007),

a falta de confiança do povo na classe política é a expressão desse sentimento de alienação do poder de participar da gestão da coisa pública, que não é mais vista como questão da cidadania, mas dos próprios titulares da gestão, os quais se apropriam dela e de seus fins, numa ruptura com a legitimidade do exercício político. O povo precisa sentir-se como o verdadeiro titular do poder e acreditar que seus interesses deverão ser os únicos objetivos dos governantes, como professa o ideal democrático (SANTIN, 2007, p.77).

Nessa lógica, falando sobre o poder local e da democracia de uma forma geral, Santin (2007), as medidas que proporciona o apoio ao poder local é a participação massiva da população que abrangem a aperfeiçoamento das instituições de educação como forma de desenvolver a praticas encorajadoras das pessoas a decidiram sobre a política do seu município ou comunidade que o pertence. Na base desse entendimento, a participação sem uma política que desenvolve a capacidade de autonomia, de uma percepção crítica por parte da população será capaz de facilitar ou tornar a população preso fácil das militâncias organizadas, patrimonialistas e ideológicas, legitimando oportunistas carismáticos. Assim podemos insistir na afirmação de Santin (2007), “o Poder Local é uma interação entre redes sociais e instituições locais, estado e sociedade civil, engendrando novas formas sociais de representação e negociação dos interesses das comunidades urbanas” (SANTIN, 2007, p.75).

A política de descentralização de poder, pode ser considerado o avanço importante para os municípios, uma vez que vai permitir o governo local a desenvolver várias ações nas diferentes áreas em benefício da comunidade de ter acesso a saúde, educação, justiça, e a segurança etc. Nesse caso, podemos considerar o poder local como pilar da consolidação do projeto de Estado. Para Dowbor (2016), “o poder local não é condição suficiente para mudar o mundo sem dúvida, mas é sim condição necessária: à democracia começa por casa” (DOWBOR, 2016, p.14).

Assim, poder local e a municipalidade, é falar da importância que tem na articulação de poder intercessão como função de criar condições referentes nas áreas de provisionamento de bens públicos, principalmente, a rede de saneamento básicos das comunidades e como no abastecimento de água potável para o consumo, reabilitação urbana, no planejamento e de ordenamento estruturação do território, acessibilidades, centro de saúde equipamento culturais ambiente, desporto, assim estas funções podem ser desenvolvidas pelos município, associações ou comunidades locais. Nesse sentido, “O federalismo é uma grande arma a serviço da descentralização, da democracia e da participação dos cidadãos no exercício do poder político (SANTIN, 2006, p.58)”. Para tal, Santin (2006), mostra que nos Estados Unidos da América, a federação foi feita através de um processo lento e demorado, aonde os alguns Estados independentes, já estavam unidos pelas suas culturas e pela origem étnicas procuraram a federação.

Dessa maneira,

“a ‘revolução’ republicana seguiu o modelo das monarquias absolutistas. Em primeiro lugar, não foram os estados que criaram a federação, mas o governo federal que passou a reconhecer a “soberania” de cada província. O federalismo só existia na teoria. Na prática, a União concentrou o poder decisório nas suas mãos, transformando os estados em meros coadjuvantes no cenário político” (SANTIN, 2006, p. 59).

Portanto, a monarquia foi trocada pelo Império republicano, que centralizava todos os poderes na mão de uma pessoa (chefe). Assim seguiu o termo “federalista” de forma fascinar o apoio das oligarquias locais para novo regime (SANTIN, 2006, 60). No entanto, nota-se:

a Constituição de 1891 adotou o modelo de Estado federal, originalmente norte-americano, trazido ao Brasil de forma a ser implantado como uma espécie de federalismo fiscal, voltado ao sistema tributário nacional, que seria elaborado no regime de repartição de competências entre a União e os Estados-membros ou “províncias”, como eram denominados na época (ROCHA, 1995, apud SANTIN, 2006, p.60).

Nesse caso, podemos insistir na afirmação de Santin (2006), que o Brasil adotou ao modelo de Estado Federal América, o federalismo brasileiro apareceu de uma forma fatal de um movimento que começou de dentro para fora e não de fora para dentro; de força centrífuga e não centrípeta; de origem natural-histórica e não artificial. Sendo assim, “defender os interesses do município é promover o desenvolvimento equilibrado, com uma base econômica variada, uma situação social mais justa” (BOWBOR, 2016, p.67).

Na base disso, os municípios precisam de estabelecer as suas identidades comerciais próprias, e de não deixar de ser um simples ponto de cruzamento de interesses federais estaduais e como também dos interesses de grandes grupos privados (BOWBOR, 2016, p. 83).

Poder Local na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau após, a sua independência no ano de 1974, o país foi conduzido pelo Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo -Verde (PAIGC), era o partido que liderou a luta armada de 1963 a 1974. Após a independência do país no ano de 1974 a 1993, o país ainda não conhecia o processo democrático, a implementação da democracia só foi possível nos anos 90. E com a realização das primeiras eleições gerais no ano de 1994, é o momento que o país passa experimentar o processo democrático, com o sistema governativo conhecido como Semi-presidencialismo, que é o sistema de governo em que o presidente partilha o poder executivo com um primeiro-ministro e um gabinete, sendo os dois últimos responsáveis perante a legislatura de um Estado. Conforme mostra a Constituição da Republica de Guiné-Bissau (1996), sobre a Organização do Poder Político no país,

“Artigo 59º, 1 -São órgãos de soberania o Presidente da República, a Assembleia Nacional Popular, o Governo e os tribunais.2 -A organização do poder político baseia-se na separação e

independência dos órgãos de soberania e na subordinação de todos eles à Constituição.

Artigo 60º, «O sistema eleitoral, as condições de elegibilidade, a divisão do território em círculos eleitorais, o número de deputados, bem como o processo e os órgãos de fiscalização dos actos eleitorais, serão definidos na Lei Eleitoral. Artigo 61º, «Os titulares de cargos políticos respondem política, civil e criminalmente pelos actos e omissões que pratiquem no exercício das suas funções. Artigo 62º, 1 - O Presidente da República é o Chefe do Estado, símbolo da unidade, garante da independência nacional e da Constituição e Comandante Supremo das Forças Armadas. 2 - O Presidente da República representa a República da Guiné-Bissau. Artigo 63º, 1 - O Presidente da República é eleito por sufrágio livre e universal, igual, direto, secreto e periódico dos cidadãos eleitores recenseados” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 15,16).

E nesse sistema Semi presidencialismo, o chefe de governo nos Estados parlamentaristas e semipresidencialistas, em que o cargo é diferenciado do chefe de estado, o qual exerce funções mais cerimoniais e protocolares.

Portanto, na Guiné-Bissau adotou no seu sistema governativo a abertura do processo democrático em 1990, com as primeiras eleições geris em 1994, as responsabilidades principais do primeiro-ministro incluem coordenar a atividade do governo a nível nacional e designar (nomear e demitir) membros do governo. Assim, a constituição da Republica de Guiné-Bissau no seu Artigo 107º,

“1 -Para os efeitos político-administrativos, o território nacional divide-se em regiões, subdividindo-se estas em sectores e secções, podendo a lei estabelecer outras formas de subdivisões nas comunidades cuja especificidade isso requerer.

2 - A organização e o funcionamento das regiões administrativas serão definidos por lei.

3 - Nas grandes áreas urbanas e nas ilhas, a lei poderá estabelecer, de acordo com as suas condições específicas, outras formas de organização territorial autárquica, bem como outras subdivisões administrativas autónomas” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 30).

Com isso, o país tem como: o primeiro magistrado do país Presidente da República; Chefe do Executivo Primeiro Ministro; Ministros que compõem o executivo; Secretários de Estados de diferentes Áreas; Governadores de 8 Regiões incluindo setor autónomo de Bissau; Comitê do Estado ou Chefe de Tabanca na 36 Setores e nas Secções nos interiores do país. E no Poder Tradicional (poder local), temos os Régulos; Chefes de Moransas e Líderes Espirituais.

Governador

O Governado – ele nomeado através do decreto do ministro de administração territorial, para governar uma determinada região do país. De acordo com a Constituição da Republica de Guiné-Bissau (1996), no seu ARTIGO 108º,

“1 - Os representantes máximos do Governo nas regiões serão designados por Governadores de região e nos sectores por administradores de sector.

2 - A nomeação e a exoneração dos governadores de região são da competência do Governo, sob proposta do ministro da tutela” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 30).

Esse governador também por sua vez é responsável para indicar os seus representantes nos setores, secções e nas tabancas (aldeias).

O governador sozinho, ele não consegue atingir toda a região governado, então ele é obrigado a escolher seus representantes nas tabancas (aldeias) e esses representantes são chamados de Comitê de Estado ou chefe de tabanca. O comitê, ele é responsável para apaziguar o conflito interno nas tabancas ou na localidade local. E esse comitê costuma a ser indicado pelo partido político que faz parte de governo-Estado na pessoa do governador de um determinado partido da região que se encontra.

Comitê

O Comitê – é responsável na resolução de conflito interno nas tabancas (aldeias). Desta forma, a Constituição da Republica de Guiné-Bissau (1996), como mostra no artigo 112º,

“1 - Nos limites da Constituição e das leis, as autarquias locais dispõem de poder regulamentar próprio.2 - A tutela administrativa sobre as autarquias locais consiste na verificação do cumprimento das leis por parte dos órgãos autárquicos e é exercida nos casos e segundo as formas previstas na lei” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 31).

No caso, aconteceu um problema ou uma demanda da população, ele é pessoa responsável a fazer chegar junto ao governador os assuntos das populações, para que possam ser resolvidos a partir do governo central em capital Bissau. Nesse

caso, se o problema ultrapassou a competência do governado, imediatamente costuma a ser encaminhado a instância superior judicial, para ser resolvido.

O porquê da criação do comitê?

Por exemplo, o governador da região, ele é responsável para governar uma determinada região do país. Entre essas regiões temos também vários setores (município), secções (distrito) e tabancas (aldeias) ou podemos chamar também de localidade, o governador sozinho não consegue atingir as suas expectativas da demanda da população da sua região governada. Então é nesse âmbito, que foram criados esses representantes locais para auxiliar o governador no processo administrativo na cada região governada.

O comitê e o chefe de tabanca, todos eles têm o poder do Estado. Todas essas explicações a respeito da democracia no pensamento elitistas têm a mesma significância. Portanto, na concepção de Bobbio (2002), de acordo com ele:

“no sentido de sociedade política ou Estado, a expressão Sociedade civil é comumente usada por teólogos, canonistas e, em geral, por escritores de direito eclesiástico e história religiosa, para distinguir a esfera do temporal da esfera do espiritual, a esfera das relações sobre que se estende o poder político, da esfera de relações sobre que se estende o poder religioso. Na linguagem da doutrina cristã referente às relações entre Igreja e Estado, o problema destas relações é apresentado e ilustrado como problema das relações entre a Sociedade civil e a sociedade religiosa” (BOBBIO, 2002, p.1207).

O próprio Estado é que cria o comitê e como o chefe de tabanca (aldeia), com o intuito de facilitar a presença do Estado nas localidades. Esses responsáveis são a presença do Estado, normalmente, quando acontece um problema eles são pessoas que tem por obrigação de resolver o conflito entre as populações. E quando esse problema ultrapassa a suas capacidades obrigatoriamente é passado para instancia superior. É assim que funciona essa hierarquia. O chefe de tabanca (aldeia) e tanto o comitê tem um papel muito importante na sociedade africana, concretamente no caso da Guiné-Bissau.

Poder local (Tradicional) na Guiné-Bissau

O Regulo – são chamados de representante legítimo de uma determinada população nas algumas regiões do país. Na Guiné – Bissau, esses régulos são escolhidos através de uma linhagem familiar, pela população de uma determinado

grupos étnicos nas algumas regiões africanas. Em relação a isso, consoante o Bobbio (2002), enalteceu que,

“a eticidade, por sua vez, é distinta nos três momentos da família, da Sociedade civil e do Estado. Como se vê, a Sociedade civil, nesta sistematização geral das matérias tradicionalmente ligadas à filosofia prática, não coincide mais com o Estado, mas constitui um dos seus momentos preliminares. A Sociedade civil não é mais a família, que é uma sociedade natural e a forma primordial da eticidade, mas também não é ainda o Estado, que a forma mais ampla de eticidade e, como tal, resume em si e supera, negando-as e sublimando as, as formas precedentes da sociabilidade humana” (BOBBIO, 2002, p.1208).

No caso da Guiné-Bissau, existem aproximadamente 32 grupos étnico, mas, não são todos grupos étnico que possuem esses representantes chamado de régulos. Assim, as etnias que não possuíam esse representante régulo costumam a ter um representante chamado de Chefe de *Moransa* - uma comunidade composta aproximadamente de 30 a 40 famílias ou mais. Para Bobbio (2002), destacou que, “a informação de que “em muitos lugares da América não havia nenhum Governo” e de que “aqueles homens ... por longo tempo, não tiveram nem rei, nem repúblicas, vivendo, apenas, em bandos” (BOBBIO, 2002, p.1207). No caso da Guiné, as etnias que possuíam o representante regulo por exemplo são: etnia Papel, Mancanhas, Bijagós, Fulas, Biafadas, Manjacos entre outros etc...

No casso das etnias que tem esses representantes, por exemplo são: os Balantas, os Felupes e entre outros etc. Desta maneira, as etnias que possuíam o representante régulo, e como os que não possuíam o representante régulo costumam a ter um representante responsável que representa a comunidade local, ou responder em nome da população do que ele representa, junto ao Comitê de Estado que é o representante legítimo do governo regional, que respondem em nome do Estado nos assuntos da comunidade local.

Os Régulos têm um papel muito importante e fundamental dentro de uma comunidade ou aldeia local, porque numa sociedade tradicional. Por exemplo, numa sociedade muçulmana, temos regulo e o Imame (sacerdote), como apaziguadores de conflitos, esse lideres, são pessoas responsável nos assuntos na sociedade que pertence, quando há um conflito na comunidade entre as populações, ele, costuma a ser chamados para procurar uma forma de resolução de conflito ou procurar encontrar a solução para acabar com o tal conflito. Esse conflito quando foram apaziguadas não

costuma a ficar o ódio e o rancor entre as pessoas envolvidas nos conflitos na antiga sociedade tradicional, que eram bem estruturadas.

Na sociedade atual, o chamado Estado Moderno ainda fica aquele resquício, princípio de valores mutuas daquela solidariedade tradicional, entre as pessoas dentro dessas comunidades. Dessa forma,

“O Estado moderno tem como sua base natural (note-se a palavra "natural") a Sociedade civil, ou seja, o homem independente, unido a outro homem somente pelo vínculo do interesse privado e pela inconsciente necessidade natural” (BOBBIO, 2002, p.1209).

Nas sociedades tradicionais, percebe-se também que o próprio regulo é a pessoa responsável para resolver todos conflitos que existem nas tabancas (aldeias). Por outro lado, e nessas sociedades tradicionais o regulo é autoridade máxima, e é, a pessoa responsável para adotar as leis e as medidas que os jovens devem seguir dentro das suas respectivas comunidades. O régulo a sua legitimação ao cargo de poder, sempre se passa dentro de uma congregação dos anciões da comunidade local. Onde que se congrega todas as pessoas da linhagem familiar. Após a sua investidura, o régulo passa a ouvir as opiniões das populações sobre as suas necessidades, dificuldades e as demandas das populações, que eles estão enfrentando nas suas comunidades. Após, expor todas as suas demandas e as preocupações, o régulo passa a tomar as mediadas cabíveis na tentativa de resolver os problemas colocada pela população local.

O Régulo e como o Imame (sacerdote), tem um papel muito importante nas sociedades africana. Por exemplo, nas comunidades animistas, que é um outro tipo de sociedade diferente do citado em cima. Nessa sociedade, temos o régulo e como também o *Balobeiro* (na sociedade animista o *balobeiro* é como um Sacerdote), em outras palavras, chama-se de *Djambacus* (Sacerdote ou Líder Espiritual no caso Brasil, na comunidades Afro-brasileiro nas comunidades dos terreiro, é chamado de Pai de Santo, e nas comunidades indígenas, já é o outro nome que é chamado de Pajé, mas todos esses nomes tem só um significado que é o Sacerdote), e esse representante, é ouvido também, porque tem o seu papel fundamental dentro dessas comunidade. Segundo essas tradições, esses líderes citados em cima é a pessoa de poderes supranatural que tem a ligação com os Deuses e com os ancestrais. É por isso, que eles são ouvidos e ajudam também na resolução de conflito e criar um clima de paz, harmonia e valores dentro das comunidades (Tabanca, e aldeias).

Assim, com todas essas explicações pode-se perceber o grande erro cometido pelo Estado Moderno com a sua chegada, criou uma ruptura com os poderes tradicionais e com o próprio poder estatal.

Logo, com essa ruptura, acabaram por afastar automaticamente o poder tradicional do poder estatal. Na antigamente de forma que o poder tradicional fazia para resolver conflito nas comunidades é muito diferente da era do estado moderno. Nesse sentido, Bobbio (2002), realçou que,

“a mudança da Sociedade civil em Estado verificasse quando cada uma das partes da sociedade, que nascem da dissolução da família, se unificam num conjunto orgânico. "Se troca em Estado a Sociedade civil e a sua finalidade é colocada na segurança e na proteção da propriedade e da liberdade pessoal, o interesse do indivíduo como tal é o fim último onde tudo se unifica” (BOBBIO, 2002, p.1208).

Porque o estado atual, quando for a tentar resolver qualquer que seja o conflito, sempre uma parte acaba por ser lesada, ou sente-se injustiçada inconformada de forma como foi conduzida a justiça, pelo poder judiciário. A parte que sentiu-se injustiçado acaba por ficar com o ódio, porque não á consenso entre as partes envolvidos no conflito, porque nesse caso, o poder judiciário acaba por atribuir uma parte a culpa ou a razão. Mas de acordo com Bobbio (2004), para ele,

“o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional” (BOBBIO, 2004, p.7).

Ao passo que, os poderes tradicionais, o regulo, *imame* e *djambacus/balobeiro* (Sacerdotes), eles não se preocupavam a quem tem a razão ou a culpa. Mas sim procura apaziguar o conflito entre as pessoas envolvidas para criar um clima de paz e harmonia para que as partes voltam a conviver numa convivência sã e mutua. Por isso, que costuma a dizer a sociedade africana é uma sociedade construída na a partir de consenso. E por outras palavras, também podemos dizer que a **sociedade** africana é uma sociedade consensualista. Infelizmente com a chegada do capitalismo, criou a ruptura e competição entre a pessoas no novo mundo moderno. Por exemplo, nas palavras preferidas pelo o antigo líder africano Thomas Sankara de Burkina Faso. A) o colonialismo trouxe-nos a bíblia e a religião para que podemos nós dividir; B) a bebida alcoólica tornou-nos inconsciente; C) e levou nos para academia para que

tornamos competitivo entre nós. Porque, eles perceberam que a sociedade africana é uma sociedade consensualista ou sociedade solidário.

Trazendo o capitalismo no mundo acadêmico, automaticamente criam a divisão e logo, retira o poder ao regulo que tinha antigamente. Assim, atualmente as lideranças africanas passaram a perceberam da importância do poder tradicional na resolução dos conflitos para uma boa governação. E agora passaram a chamar esses poderes tradicionais para ouvir, porque eles percebem que a força do povo está também nas mãos dos régulos em qualquer que sejam região do país. Porque para ter o domínio do povo é preciso primeiramente ter o regulo, imame, djambacus/balobeiro (Sacerdote) no seu controle de forma de conseguir o voto nos mentos das eleições, porque essas figuras tradicionais tem as influências sobre povos e os povos obedecem às ordens do régulo ou do Imame. Esses representantes do povo local, tem a influência sobre o povo na comunidade, são pessoas de valores e de referência com a voz de comando. Mas essa voz de comando, não é de uma forma autoritarismo. Mas sim na base de respeito e solidariedade entre os povos irmãos, é por isso que é importante o papel dessas figuras na comunidade. E todos esses responsáveis, chefe de moransa, régulos, padre líder da igreja católica, imame líder da mesquita (igreja) da religião islâmica (muçulmana), pastor líder da igreja evangélica e por último Djambacuses/balobeiros (sacerdote) líderes da religião matrize africanas, todos fazem parte da organização da sociedade civil na Guiné-Bissau, e todos eles têm a sua importância na consolidação da paz no país para uma boa governação.

Chefe de Moransa

O Chefe de Moransa é a pessoa responsável que respondem em nome de uma família aproximadamente de 40 pessoas de uma comunidade local, junto ao um membro de Estado no caso Comitê de Estado, ou Chefe de Tabanca (aldeia), que leva todas as informações e as demandas das comunidades local junto ao governo central na capital Bissau para tomar algumas decisões sobre as necessidades da população dessas comunidades.

O significado de Moransa

A moransa - é uma comunidade composto por membros de uma linhagem familiar. Por exemplo, família Fernandes. Se no caso, eu vou para um sitio da família,

não vou dizer que eu vou na casa do Emanuel Fernandes, mas sim eu vou no sitio ou na casa, da família Fernandes, que em língua crioula da Guiné-Bissau costuma a dizer de que "*na bai na gã – Fernandes*" (eu vou na casa das famílias Fernandes). Nesse caso, não se chama pelo nome da pessoa responsável pela família, mas sim chama-se pelo sobrenome. As populações criaram esse ambiente para facilitar o relacionamento entre eles nas comunidades tradicionais ou local.

Considerações Finais

No decorrer deste estudo, observou-se, o conceito poder local nos dois países Brasil e como na Guiné-Bissau, traz importante discussão histórica e sociológica. Uma vez que vai contribuir muito no entendimento da temática pesquisada em dois espaços diferentes. Este estudo procurou apenas fazer uma discussão previa sobre o poder local e a democracia, e que tem como foco questão histórica e políticas que está relacionada as formas de relações de poder, os fenômenos das práticas e da cultura política no seu âmbito, regional, nacional, internacional as suas fronteiras a nível mundial. Sugere-se, que estudo posteriores especialmente aqueles aplicados possam interessar por esta temática.

Referencias

- BOBBIO, Norberto, 1909- A era dos direitos / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.
- BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política. Sociedade Civil. Brasília: UnB, 2002: sociedade civil.
- Dowbor, Ladislau. O que é poder local / Ladislau Dowbor. – Imperatriz, MA: Ética, 2016.
- SANTIN, Janaína Rigo; FLORES, Deborah Hartmann. A Evolução Histórica do Município no Federalismo Brasileiro, o Poder Local e o Estatuto da Cidade. JUST. DO DIREITO PASSO FUNDO V. 20 N. 1 P. 56-69 2006.
- SANTIN, Janaína Rigo. O tratamento histórico do poder local no Brasil e a gestão democrática municipal. Estudos Jurídicos. 40(2):72-78 julho-dezembro 2007.

Capítulo 8

**ESCOLA E DEMOCRACIA:
ELEIÇÕES DIRETAS PARA
DIRETORES (AS) NAS ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Irismar Bastos Viana Junior

Ana Luiza Salgado Cunha

ESCOLA E DEMOCRACIA: ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES (AS) NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Irismar Bastos Viana Junior¹³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Ana Luiza Salgado Cunha¹⁴

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo: o presente artigo tem por finalidade discutir os princípios que garantem a legitimidade de uma gestão democrática e os impactos que o exercício da democracia dimensiona na escola pública. Aqui se fará presente, a obra de Vitor Henrique Paro, “Crítica a estrutura da escola”, onde o autor, além de elencar os princípios democráticos para a gestão educacional, aborda a importância da participação coletiva nas decisões tomadas dentro da escola. Diante disto, outro fator que entra em discussão, quando se pretende dialogar sobre escola e democracia, é a qualidade do ensino público. Dependente, também, da gestão democrática.

Palavras chave: Gestão Democrática. Educação Pública. Qualidade do ensino.

Abstract: The present article intends to discuss the principles that guarantees the legitimacy of democratic governance and the impacts of exercising democracy in public schools. In this article will be cited Vitor Henrique Paro's work, "Crítica a estrutura da escola", where the author, beyond listing the principles to a democratic governance, discourses about the importance of collective participation in decision taking at the school level. In the light of this, the quality of public schooling will also be discussed, since it too depends on democratic governance.

Keywords: Democratic Management. Public Education. Teaching Quality.

Introdução

O presente artigo é fruto de discussões tecidas na disciplina de Gestão Educacional I, no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do

¹³ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: junioruesb2017@gmail.com

¹⁴ Pós-doutoranda em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS, UNEB), Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), E-mail: ana.luiza@uesb.edu.br

Sudoeste da Bahia - UESB. Disciplina esta que tem, em seu escopo, discussões sobre Gestão Escolar e Gestão Democrática, participação, concepções de qualidade e trabalho de gestão educacional nos contextos educacionais. Na busca em dialogar com as perspectivas e princípios da gestão democrática, intitulamos este texto de, “Escola e democracia: eleições diretas para diretores (as) nas escolas públicas”.

Decorre do objetivo geral, analisar os princípios da gestão democrática e de participação coletiva na gestão educacional, enquanto legitimação do exercício da democracia na escola pública. Além de discutir como estas ações podem ser deslegitimadoras diante de outros meios de eleição (seleção) de diretores (as) nas escolas públicas. Para responder aos objetivos da pesquisa adotou-se uma abordagem bibliográfica e reflexiva, sem, neste momento, um trabalho empírico, por entendermos que esta é uma pesquisa inicial e, portanto, de forte cunho dialógico e de reflexão.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Gil (2007), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. É alicerçado nessa perspectiva que teceremos as discussões a seguir.

De acordo com Paro (2010), a gestão democrática funciona como forma de fazer com que todos sejam corresponsáveis pela comunidade escolar, considerando todos e todas, sujeitos da Escola, também sujeitos do fazer pedagógico enquanto cidadãos autônomos e críticos. Nessa perspectiva, a escola passa a ser gerida por toda a comunidade, buscando caminhos para torná-la cada vez mais competente e capaz de cumprir seu papel na sociedade. É importante compreendermos, pois, que a Democracia ultrapassa o conceito de sistema político que organiza o estado.

Democracia pressupõe, também, a possibilidade de participação, coletiva e dialógica, de todos os membros de uma sociedade, grupo ou comunidade, nos processos de reflexão, discussão e decisão. Uma escola democrática é aquela que,

coletivamente, está em constante diálogo com existências e posicionamentos de mundo que se aproximam e também que se distanciam (PARO, 2010). Assim, a função da direção escolar é integral, envolvendo tanto perspectivas administrativas objetivas, quanto subjetivas, bem como perspectivas de gestão didática e pedagógica.

A gestão democrática, antiautoritária, não refuta a autoridade, mas defende que ela deve ser conquistada a partir do conhecimento, da competência, da flexibilidade, da ética dos/as mediadores/as do trabalho escolar, seja o/a gestor/a, seja o/a professor/a. Ela não é imposta pelo cargo que ocupa. A presença das lideranças na escola, através do/a gestor/a e do/a professor/a, contribui, inclusive, para estimular a construção da autonomia dos/as alunos/as e o espírito de liderança entre eles/as, uma vez que os/as alunos/as também aprendem pelo exemplo, às vezes mais do que pelo discurso (SANTOS; SALES, 2012, p. 178).

Por sermos seres culturais, somos também interdependentes em nossas funções, dentro e fora da escola. Por isso, a Gestão Democrática envolve participação e autonomia. Sendo, para Paulo Freire (1996), autonomia como a capacidade de assumir a radical dependência entre os seres humanos e, assim, assumir-se livre na busca por sermos mais, numa perspectiva solidária, coletiva e de comunidade. É através da autonomia que compreendemos a coletividade dos processos de reflexão, humanização e decisão, construídos ao longo das vivências e experiências. Assim, para Paulo Freire (1996), a autonomia é a experiência humana profunda de liberdade, inerente a Democracia. Nesse sentido, para Boaventura de Sousa Santos (2001), uma sociedade Democrática está, também, diretamente atrelada à emancipação:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001, p. 269).

Neste prisma, a pesquisa é realizada mediante a perspectiva de análise dos princípios que garantem o exercício de uma gestão democrática, vale ressaltar, da escola pública. Compreendendo que esta discussão se atrela a pensar a ideia de criação da própria instituição, a escola, e sua função social diante da estrutura educacional que temos em vigência. Isto posto, tecemos agora uma reflexão analítica sobre Escola e Democracia e sua interdependência numa sociedade que se pretenda democrática.

Os sentidos e significados da Escola Pública

Os sentidos e significados da Educação Escolar no Brasil tem, historicamente, se mostrado plurais, já que são construídos entre múltiplas vozes e interesses sempre em disputa. Religiosa, tradicionalista, elitista ou popular, a escola muitas vezes se coloca, ainda, entre a formação do intelectual e a formação do trabalhador. A Constituição Federal Brasileira (1988) diz, sobre a Educação, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Instaurando assim, ao ser dever do Estado, a Escola Pública como centro de atenções, debates e múltiplos interesses. Com o advento do capitalismo, como meio de produção de bens e subjetividades, a Educação passa a ser elemento importante na formação e estruturação estratégica das sociedades. A Educação formal, no sistema capitalista, tornou-se instrumento de promoção e manutenção de uma sociedade segregada por classes. Segundo Saviani (2008, p. 248), “se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários”.

O acesso à escola, nesse contexto, passa a significar, também, a possibilidade de ter acesso ao saber sistematizado e considerado único, dominante. Com isso, grupos dominantes passam a delimitar a função social da educação e da escola, sobretudo a pública, como aquela destinada à formação de trabalhadores em larga escala, para direta inserção qualificada no mercado de trabalho. Porém, complexa, a escola também passa a ser significativamente responsável, e responsabilidade, pela formação integral dos seres humanos, espaço de humanização, afeto e socialização.

Admite-se aqui a importância de retratar historicamente a trajetória do sistema, que hoje temos no cenário nacional de educação. É após meados da década de 1990 que começamos a desenvolver as reformas políticas e posteriormente, no contexto de aprovação da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96), as mudanças no cenário econômico, sobretudo, as tentativas do Estado em construir um sistema nacional que estruturasse a educação no país e enfrentasse as mazelas postergadas pelo analfabetismo. E, para concretizar a ideia do ensino público, entretanto,

com a divisão dos homens em classe a educação também resulta dividida, diferenciando-se a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. (...) A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar de forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2002, p. 15-16)

Compreendido isto, de como se pensa a escola pública, espaço democrático de direito às classes populares, o sistema educacional configura-se para atender a esta nova legislação. A escola deveria, assim, assegurar a democratização do acesso ao conhecimento, no entanto, como sabemos, as políticas educacionais emergidas do contexto dos anos de 1990 não são totalmente suficientes para garantir essa democratização do ensino público. E, é nesta perspectiva que a gestão democrática se apoia, de pautar por princípios que assegurem a luta pela permanência das classes populares no espaço que lhe foi criado. Segundo Paulo Freire:

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (FREIRE, 2000, p. 35).

É neste contexto que surge a perspectiva da Gestão Democrática, como forma de gerir – pedagógica e administrativamente – as instituições escolares, de maneira a preconizar alguns elementos centrais: participação, contextualização, diálogo e transparência. Compreendendo a escola como espaço social, reflexo e refletora das relações estabelecidas para além de seus muros.

Escola e Democracia: que(m) depende de que(m)?

Na tentativa de compreendermos os sentidos e significados da Escola Pública na sociedade brasileira, chegamos ao necessário elo entre Educação, Escola e Democracia, numa perspectiva mais ampla de educação pública e, sobretudo, de Gestão Democrática. Neste sentido, como lembra Santos (2011, p. 36), "o termo 'gestão democrática' (grifos da autora) não aparece no vocabulário, na literatura e nas conduções das políticas públicas para educação da atualidade por acaso. É fruto de ideias e valores que conduzem e amparam a organização sociopolítica da nossa sociedade".

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto de uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade (GADOTTI, 1994, p. 5).

Para tanto, determinam-se princípios que assegurem e legitimem essa gestão enquanto espaço coletivo de participação democrática. Todavia, garantir a democracia dentro da escola pressupõe participação, aqui, Paro (2011, p. 198) sublinha as seguintes dimensões para se pensar a participação da família na escola,

a primeira dessas dimensões é a evidente continuidade entre educação familiar e educação escolar (...); em segundo lugar, é verdade que o dever da escola é a prestação de um serviço a que a população tem direito, sem que isso resulte em nenhum ônus para ela, mas como se sabe, nem sempre o Estado atende ao dever de apresentar uma escola pública universal de qualidade (...); finalmente, a dívida escolar que a sociedade tem como as camadas populares não se referem apenas às crianças em idade escolar. Seus pais, em sua imensa maioria, foram alijados desse direito quando crianças, por uma escola que ensinava mal e da quais muitos se 'evadiram' (grifos do autor) acreditando serem eles os culpados por um fracasso que era da própria escola.

Para alguns autores, inclusive Paro, a qualidade da educação pública está diretamente ligada à democratização do acesso à escola, compreendendo que a democracia deve ocorrer em sentido de permanência do público alvo neste espaço e não o seu distanciamento. Ou seja, para além da ampliação e democratização do acesso às escolas públicas, conquista que vem se ampliando nos últimos anos da história da educação brasileira, há de se considerar a complexidade da permanência na escola, sobretudo na escola pública.

O acesso à escola precisa ser assegurado, constitucionalmente, mas isso por si só não garante a permanência no sistema escolar. São muitos os fatores que levam a evasão escolar, muitos deles envolvendo classe, raça, gênero, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Fatores estes que, por muitas vezes, sequer são capturados pela comunidade escolar, o que nos denuncia o quanto concepções verticais e pouco dialógicas da escola podem comprometer a vida dos sujeitos da escola. É nesta perspectiva que é aprofundada a importância da participação e do diálogo como exercícios de uma escola democrática.

A participação e o diálogo democráticos não estão prefigurados, mas representam um exercício democrático de participação decisória que é lento, processual e conflituoso, por lidar simultaneamente com o conflito de interesses (de classes, partidos, grupos) e de valores

culturais tais como crenças, regras (in)visíveis da regulação, pontos de vista diferentes, (res)sentimentos (raivas, hostilidades, solidariedade). Boa parte da profissão de professor (com alunos) e de gestor (com todos os agentes que participam do trabalho escolar) consiste em mediar e entender o sentido cultural dos conflitos no processo decisório, manter o princípio da diferença, sem deter, em última instância, o poder de decisão (ROSSI, 2001, p. 95).

Ora, se a gestão democrática pressupõe participação coletiva, como considerar assegurado os direitos a essa permanência?

É inegável que historicamente, democracia" teve dois significados prevaletentes, ao menos na origem, conforme se ponha em maior evidência o conjunto das regras cuja observância é necessária para que o poder político seja efetivamente distribuído entre a maior parte dos cidadãos, as assim chamadas regras do jogo, ou o ideal em que um governo democrático deveria se inspirar, que é o da igualdade. À base dessa distinção costuma-se distinguir a democracia formal da substancial, ou, através de uma outra conhecida formulação, a democracia como governo do povo da democracia como governo para o povo (BOBBIO, 1994, p. 37-38).

O texto do PNE (2014) determina um prazo de até dois anos para efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas. Não obstante, prevê recursos e apoio técnico da União. Sendo que, o art. 14 da LDB (1996) trata especificamente da questão, determinando que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

E que, "a gestão democrática da Educação está amparada na legislação educacional. O art. 206 da Constituição Federal, reiterado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), menciona a 'gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (inciso VIII do art.3º da LDB)" (BRASIL, 1996). Segundo Paulo Freire (2000), a participação, elemento central da Gestão Democrática, não pode se permitir reduzida a colaboração, pois vai muito além, implicando a presença política ativa, responsável e representativa que atua em favor dos objetivos comuns daquele grupo.

Considerando que o amparo na legislação legitima a gestão democrática nas instituições públicas, ainda há percalços que interferem nessa política educacional.

Todavia, é pertinente voltarmos ao debate sobre o exercício da democracia na escola e com essa se estrutura diante dos poderes do Estado nas tomadas de decisões que lhe interessa. Indissociavelmente, a gestão das escolas públicas se farão espaços democráticos de direito sem contribuições e assistência de políticas públicas do próprio Estado.

Para Castro (2009), estas políticas não obtiveram total sucesso no processo de democratização, por estarem orientadas por diretrizes neoliberais, que por sua vez redimensionam o papel do Estado para atender ao ajuste fiscal.

Isso criou um paradoxo entre a necessidade e à diminuição dos gastos públicos. Esse contexto representou um acirramento entre expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários, favorecendo uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial (CASTRO, 2009, p. 29).

Partindo das discussões realizadas até aqui, é imprescindível que ampliemos o olhar sobre as eleições diretas para diretores das escolas públicas brasileiras como possibilidade de manutenção da democracia no interior da escola e externa a ela, juntamente com os atores que vivenciam a re-construção educacional. Dessa maneira é fundamental considerar a importância que o processo de eleição direta carrega em seu cerne, mas é urgente que entendamos que a democracia nos processos só será efetivada mediante a participação coletiva, já que democracia legítima se constitui num movimento continuo e passível de aperfeiçoamento. Nessa perspectiva é que Paro (1996, p. 26, *apud* BOBBIO, 1989, p. 55) explicita que “[...] o caminho para a real democratização da sociedade, [...] precisa passar pela ocupação de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organizações de tipo hierárquico ou burocrático”. É por isso que a ocupação do espaço escolar na tomada de decisões se faz tão necessário, pois,

mesmo que a escolha do diretor aconteça, [sic] democraticamente, através de eleições diretas envolvendo todos os membros da comunidade escolar, tal avanço pode não consubstanciar-se em gestão democrática de fato, pois os mecanismos lícitos de uma eleição (o apoio de uma maioria) podem conter – implícita ou explicitamente – práticas patrimoniais distintas dos interesses democráticos. (ESQUINSANÍ, 2013, p. 106)

O aprofundamento sobre eleição direta explicitado até aqui consiste também em pontuar os benefícios que esse processo democrático traz para a escola pública em seus objetivos principais, sendo alguns deles: processo ensino/aprendizagem de

qualidade; distribuição correta dos recursos disponíveis; harmonização do trabalho no interior da escola e tomada de decisões de maneira coletiva. Cabe nessa perspectiva inclinar o nosso olhar para a figura do gestor, que segundo Rodrigues (2016, p. 4) é “o principal promotor da democracia e responsável por conduzir o trabalho administrativo/pedagógico visando à qualidade da educação e garantia de direitos no espaço escolar”.

É vital que o gestor seja um professor para a melhor condução das atividades numa unidade escolar, de modo que domine não apenas conceitos técnicos sobre um bom gerenciamento de recursos, mas que conheça de forma incisiva os fundamentos filosóficos, psicológicos, antropológicos, históricos, sociológicos, e se nutra do conhecimento sobre o bom funcionamento da máquina pública (PARO, 1995). Pois um gestor comprometido com todas essas finalidades certamente contribuirá para a superação das grandes contradições da escola, visto que uma gestão efetivamente democrática auxilia na melhoria da qualidade pedagógica e não apenas no âmbito burocrático que permeia o espaço escolar.

Vale ressaltar o caráter de resistência que envolve as eleições diretas para diretores escolares, visto que historicamente nos foi negado esse direito. Considerando que a herança colonizadora nos submete(u) ao autoritarismo e sempre impediu a participação popular na tomada de decisões, fica claro que

dessa forma, limitando o poder de participação da população e fazendo com que esta não se interesse por tais assuntos, o Estado tem como principal objetivo atender apenas os interesses de uma pequena minoria, grupos detentores de grande poder econômico e político, fazendo com que a democracia efetiva não aconteça, pois o Estado, principal órgão que deveria fiscalizar e exigir o bom funcionamento da democracia, entende apenas a linguagem do capital, tornando o controle das ações tomadas pelo Estado a principal necessidade da população (DA SILVA *et al*, 2015, p. 4).

Utilizando esse instrumento de democracia que são as eleições diretas para diretores escolares é que conseguiremos vislumbrar mudanças efetivas que representem a população de forma mais ampla, alicerçados na perspectiva de que esse é o mecanismo que mais engloba a participação popular na tomada de decisão, sendo o melhor e mais oportuno dentre os demais processos existentes como forma de definição do cargo de diretor (PARO, 1996, p. 26 *apud* ZABOT, 1984, p. 89), como a indicação política (de caráter clientelista), concurso público, lista tríplice, entre outros.

Considerações preliminares

Diante da breve análise e começo de discussão, considero pertinente fazer algumas pontuações para avançar provisoriamente na discussão: o exercício da gestão democrática é um direito, constitucional e garantido as classes populares, assim como a escola; a democratização da escola, ainda, não vive as vias de fato se seu público alvo está distante desse direito; numa sociedade estruturada em políticas neoliberais é falso afirmar que a gestão democrática aconteça em total plenitude, uma vez que depende do acesso e permanência do seu público alvo para se concretizar.

É pertinente que as classes populares vivenciem a escola de forma ativa, sendo re-constructores de saberes para que os sistemas hierárquicos e tradicionais de poder possam fenecer. O exercício da democracia pelas classes populares tem ainda o poder de romper com as amarras do neoliberalismo que enxerga a escola pública como uma empresa privada, da qual condiciona o enxugamento dos recursos financeiros e a operacionalização de formas de trabalho de cunho administrativo/pedagógico que não condizem com a realidade.

Penso que a escola pública não se faz totalmente neutra a conjuntura que a desconfigura, como foi pensada inicialmente, e, inclusive por ter sido idealizada diante um contexto de dominação de um grupo sobre outro. É importante que as atuais e futuras vivências escolares por parte das classes populares sejam feitas de maneira autônoma, pois segundo Freire (1974), a liberdade concreta será alcançada quando as transformações necessárias forem feitas pelo povo, e não somente para ou com ele. E por fim, me atento à importância que essa discussão da disciplina propicia a nós graduandos, sendo exercícios em que se pretendem objetivar a vivência em uma social democracia.

Neste percurso, pudemos compreender que a principal função social da escola pública é a de desenvolver integralmente as potencialidades dos seres humanos, de modo a torna-los cidadãos ativos e participativos, garantindo aprendizagem de valores, conhecimentos e habilidades sociais e cognitivas. Isto posto, se o objetivo é uma sociedade em plena democracia, ela só terá condições de existir se seus indivíduos passarem por uma escola democrática e nela assimilarem o pleno exercício da democracia.

Referências Bibliográficas

BOBBIO, Norberto. 1994. **Liberalismo e Democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de julho de 2014.

CASTRO, A. M. D. A.. **A qualidade da educação básica e a gestão da escola**. In: Magna França; Maura Costa Bezerra;. (Org.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2009, v. 1, p.21-44.

DA SILVA, Felipe Emmanuel Vicente et al. Processo Democrático na Escola: a Eleição de Diretores. In: **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

ESQUINSANÍ, Rosimar. **Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2482>. Acesso em: 15 Abril 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

_____, Paulo. 2000. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1. 28 a 30 de julho de 1997. Belo Horizonte- MG.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

NOGUEIRA, Cláudio M.M.; NOGUEIRA, Maria A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade: Minas Gerais, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica a estrutura da escola**. Cortez: São Paulo, 2011.

_____, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.3, pp.763-778.

ISSN 1517-9702. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> . Acesso em: 15 Abril 2021.

_____, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 14., 1995, São Paulo. **Subsídios...** São Paulo: Apeoesp, 1995^a. P.5

_____, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Papirus, 1996..

RODRIGUES, Joseman dos Santos Souza. **Eleição pra diretores: a concretização da democracia na escola.** 2016. 14 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, A. L. F. dos. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas.** In: Políticas Públicas e gestão da educação. Alfredo M. Gomes; (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES. Mônica Patrícia da Silva. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola.** Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.14 | n. 02 | p. 171-183 | ago-nov | 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: de função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade de formação à ação.** Cortez: São Paulo, 2002.

SAVIANI, D ; LOMBARDI, J. C. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

Capítulo 9

**OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO
BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE
GESTORES ESCOLARES NO
BRASIL**

Luciane Baía Weber Hees
Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO BRASIL

Luciane Baía Weber Hees¹⁵

Pós-Doutora em Educação e Psicologia pela Universidade de Aveiro na área de Gestão Educacional. Doutora em Psicologia da Educação na PUC - SP na área de formação de professores. Mestre em educação , especialista em Supervisão Escolar e Docência Universitária e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (1992). Exerceu a função de Coordenadora Pedagógica, Administradora Escolar e Orientadora Educacional na Educação Básica, assim como coordenou o Curso de Pós Graduação em Docência Universitária e as atividades de estágio do Curso de Pedagogia. Exerce a função de Professora Titular do Curso de Mestrado do UNASP - EC, Professora Titular do Ensino Superior presencial e EAD do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Professora Orientadora do Programa Residência Pedagógica / CAPES. Pesquisadora vinculada a Universidade de Aveiro para estágio de pós-doutoramento. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, Pedagogia Empresarial e Hospitalar, Psicologia da Educação, Formação Docente, Organização das Práticas Pedagógicas, Avaliação Educacional e Planejamentos Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, formação e prática docente.

Vânia Karoline Viana dos Santos Silva¹⁶

Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão e Organização da Escola. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Gestão de Pessoas com Ênfase em Psicologia Organizacional. Possui experiência na área de Educação como docente da

¹⁵ Pós Doutora em Gestão Educacional, Universidade de Aveiro (UA); Pesquisadora e Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação (UNASP-EC); Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação da Educação (GIEd). E-mail: luciane.hees@ucb.org.br

¹⁶ Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP; Membro do GIEd – Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional; E-mail: vaniakaroline@gmail.com

*Educação Básica. Atual como Coordenadora Pedagógica e Orientadora
Educacional na Rede Adventista de Educação.*

Resumo: A gestão escolar é apontada pela literatura como um elemento relevante na busca pela qualidade da educação no âmbito nacional e internacional. Neste contexto, a legislação brasileira buscou estabelecer na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases os princípios para a gestão democrática escolar. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica no portal de periódicos da Capes e no Google Acadêmico. Foram encontradas sete pesquisas que mostram os critérios para a escolha de gestores escolares no Brasil. A análise mostrou que há uma tendência de valorização da escolha por indicação política, em detrimento à realização de eleições.

Palavras-chave: Gestores Escolares; Critérios de Escolha; Gestão Democrática.

Abstract: School management today is identified by the literature as a relevant element in the search for the quality of education at the national and international levels. In this context, Brazilian legislation sought to establish in the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases the principles for democratic school management. This is a bibliographic review study on the Capes journals portal and on Google Scholar. Seven surveys were found showing the criteria for choosing school managers in Brazil. The analysis showed that there is a tendency to value choice by political indication, to the detriment of holding elections.

Keywords: School Managers; Choice Criteria; Democratic Management.

Introdução

Verifica-se que os pressupostos democráticos da educação estão presentes na legislação educacional brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como na Constituição Brasileira de 1988, instrumentos fundamentais para a gestão escolar. Consequentemente, observa-se a crescente produção de pesquisas que abordam a gestão escolar democrática. Neste sentido, Lück (2009) e Libâneo (2015) evidenciam a relevância das eleições democráticas como mecanismos que garantam ao mesmo tempo qualificação e autonomia para os gestores escolares.

Apesar desse aparato legal, a materialização da gestão escolar no cotidiano das escolas segue outros mecanismos. Identifica-se que há outras formas de provimento do cargo de diretores escolares no Brasil tais como indicações ou nomeações políticas, seleções, concursos públicos e outras. Neste sentido, este

estudo visa responder a seguinte problemática: quais os critérios para a escolha de gestores no Brasil?

Para identificar e analisar os critérios de escolha de gestores no Brasil, realizou-se o levantamento da produção de artigos publicados no período de 2011 a 2020, que tratam da temática escolha de diretores escolares através dos resumos disponibilizados no Banco de Teses do portal de periódicos da CAPES e no Google Acadêmico. Em seguida, esses estudos identificados foram mapeados e analisados através da discussão das diversas tendências de critérios de escolha de gestores no Brasil, que identifiquem como esses procedimentos se materializam na prática nos diferentes estados e municípios brasileiros.

Este artigo está dividido em três seções. A primeira apresenta o referencial teórico que trata de elementos importantes sobre a gestão escolar no país, a segunda apresenta a metodologia da pesquisa e a terceira apresenta os resultados e discussões.

1. Referencial Teórico

A busca pela qualidade da educação está cada vez mais relacionada com o desenvolvimento de competências que servem de parâmetros utilizados para medir e qualificar a educação no âmbito nacional quanto internacional. (Lück, 2009)

Segundo Libâneo (2015, p. 88), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração”. Por outro lado, o autor compreende a direção como:

[...] um princípio e atributo da gestão mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas orientando-as integrando-as no rumo dos objetivos basicamente a direção põe ação processo de tomada de decisões na organização e coordenar trabalhos de modo que sejam executados da melhor maneira possível. (LIBÂNEO, 2015, p. 88)

Assim, podemos constatar que os termos são correlacionados, que a gestão necessita de planejamento e tomada de decisões. Compreende-se dos trechos destacados que o autor concebe a gestão da escola como uma tarefa ampla e complexa, e que exige, portanto, ações articuladas, para garantir a funcionalidade da escola.

Neste contexto, Lück (2009, p. 23) ressalta que atualmente este tem sido o modelo de gestão escolar adotado no Brasil:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Para a autora, a gestão escolar é um mecanismo para atingir “finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social” (LÜCK, 2009, p. 23). Deste modo, a autora considera que o objetivo central é garantir o atendimento de todos os alunos, considerando suas necessidades e especificidades. Lück (2009, p. 24) apresenta o seguinte conceito sobre gestão escolar:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Conforme Libâneo (2015, p. 95-96), há divergências de opiniões em relação às funções e atribuições do diretor escolar, por isso ressalta que “o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos”. O autor destaca que, embora tenha essa dupla atribuição, as funções predominantes do gestor na escola são as de caráter administrativo:

Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente as funções administrativas (relacionadas com o pessoal com a parte financeira com prédio ou recursos materiais com a supervisão geral das obrigações da rotina do pessoal relações com a comunidade delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (LIBÂNEO, 2015, p. 96).

Já Lück (2009, p. 22) ressalta o papel do gestor escolar como o principal responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos resultados escolares e atua juntamente com a equipe gestora composta pelos “diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares”. Nesta perspectiva, Libâneo (2015, p. 96) ressalta que o diretor deve possuir:

[...] conhecimentos e habilidades para exercer liderança iniciativa e utilizar a prática de trabalho em grupo para assegurar a participação dos alunos

professores e especialistas em paz no processo de tomada de decisões e na solução dos problemas;

Por estes motivos, Lück (2009, p.22) destaca que o diretor tem a responsabilidade de criar mecanismos para que os objetivos educacionais sejam alcançados, para que a excelência da educação seja atingida, por meio do alcance dos padrões de qualidade da educação definidos pela legislação no país em âmbito nacional, estadual e municipal. A autora ressalta ainda que:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LÜCK, 2009, p. 23).

Diante do exposto pelos autores, compreende-se que os gestores escolares exercem dupla função: de organização e orientação pedagógica e administrativa. Verifica-se, porém, que a principal atuação deste profissional é de administrador da escola, deste modo, deve possuir determinadas competências para exercer esta função, tais como capacidade de liderança e trabalho em equipe.

Compete ao diretor exercer atividades que contribuam de modo geral para que o estabelecimento de ensino consiga melhorar sua qualidade, visto que o diretor zela para que os professores e demais profissionais da escola consigam solucionar as problemáticas que dificultam ou interferem no processo de ensino aprendizagem.

Lück (2009, p. 17) afirma que fazem parte das funções administrativas as seguintes ações:

Organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e controle de recursos humanos; articulação da escola-comunidade; articulação da escola com nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Já em relação às funções pedagógicas, a autora destaca os seguintes exemplos:

Dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos;

liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional (LÜCK, 2009, p.18).

Entretanto, para que o diretor desempenhe suas funções com qualidade, a Lück (2009, p.18) relaciona habilidades e conhecimentos nas áreas administrativa e pedagógica elencando as principais habilidades e conhecimentos que os profissionais da gestão, precisam refletir de modo que possam liderar de forma competente uma escola, independentemente do nível de escolaridade que esta ofereça.

Esta concepção de gestão, porém, é a mais atual, numa perspectiva de gestão democrática. Segundo Libâneo (2015, p. 101) até meados de 1980, por exemplo, apregoava-se uma concepção de escola e de gestão fundamentadas na concepção científico-racional, consequentemente, a gestão possuía um caráter rígido e centralizado na figura do diretor. Por outro lado, o Libâneo (2015, p. 101) destaca que na concepção sociocrítica, a gestão é tratada como processo democrático para a tomada de decisões, pois possibilita a equipe a realização de discussões sobre todas as ações e projetos a serem colocados em prática na escola.

Nesse período, Libâneo (2015) afirma que direção da escola era centralizada no diretor que possuía a competência de zelar para que a legislação fosse cumprida no âmbito escolar. Seu trabalho era basicamente de repasse de informações, por isso exercia controle, supervisão e direção segundo as diretrizes legais. Conforme Lück (2009, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

A gestão democrática foi estabelecida a partir de mudanças na legislação brasileira, especialmente com o advento da Constituição Federal do Brasil de 1988, art. 206, inciso VI que diz: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394, de 1996, especificamente no seu art. 3º, inciso VIII, o qual afirma que o ensino será ministrado fundamentado na “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Segundo Lück (2009, p. 60), a gestão democrática está fundamentada em uma concepção de que “a educação é um processo social colaborativo que demanda

a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral”. A autora destaca que a participação de todos é essencial para a qualidade na educação por isso, assinala como aspectos necessários para a gestão democrática seja instituída nos estabelecimentos de ensino:

i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos (LÜCK, 2009, p. 60)

Assim, verifica-se que a gestão democrática se configura na atualidade uma necessidade para a adequação da legislação e, ao mesmo tempo, é um fator que visa melhorar a qualidade na educação no país, uma vez que proporciona que os profissionais da educação, juntamente com os pais, alunos e comunidade escolar em geral assumam o compromisso de realizar ações que visam melhorar o processo de ensino aprendizagem e na escola de modo geral.

2. Metodologia

Considerando a relevância do tema e com o objetivo de identificar e analisar os critérios de escolha de gestores no Brasil através da produção de artigos e estudos foi pesquisado na base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e no Google Acadêmico. Para tanto foram utilizados os seguintes filtros para localizar os documentos no campo “assunto” do sistema de busca do portal: “eleição de diretores escolares”; “escolha de gestores no Brasil”; “critérios para a escolha de gestores”; “seleção de dirigentes escolares”, “gestão democrática escolar e eleição”. Após a identificação dos estudos produzidos entre 2011 e 2020, procedeu-se a organização dos mesmos para produzir uma descrição do material que permitissem responder o questionamento desse estudo: quais os critérios para a escolha de gestores no Brasil?

Os critérios de inclusão utilizados foram pesquisas em português disponíveis na íntegra na internet que tratam dos critérios para a escolha de gestores no Brasil, incluindo as que tratam das experiências nos diferentes estados. Foram excluídas as pesquisas indisponíveis na íntegra, bem como as que tratavam de questões diversas ao tema. Considerando os referidos critérios, foram escolhidas sete pesquisas: quatro artigos científicos, dois trabalhos de conclusão de curso de graduação e um de pós-graduação.

As pesquisas foram organizadas no quadro 1, em ordem cronológica, considerando autor/data, título, natureza da pesquisa e critérios de seleção:

Quadro 1- Apresentação das pesquisas encontradas em ordem cronológica:

AUTOR/ANO	TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Esquinsani (2013)	Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo	Artigo	Eleição e indicação
Lima (2013)	Gestão Democrática e o processo de seleção de Gestores Escolares	Trabalho de Conclusão de Curso em pós-graduação	Eleição a cada três anos
Santos e Prado (2013)	Gestão Democrática e eleição de diretores escolares nos Municípios Alagoanos	Artigo	Eleição, indicação/nomeação, concurso e outras formas
Conceição (2014)	Gestor escolar: eleição para gestores, autonomia e gestão democrática da rede pública de ensino fundamental, do município de Cruz das Almas - BA	Trabalho de Conclusão de Curso	Eleições
Scott et al. (2014)	A política de seleção de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva de modernização da gestão pública.	Artigo	Eleições com elaboração de plano de trabalho apresentação de um plano de trabalho de a gestão escolar da alinhado aos objetivos estratégicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) e das escolas municipais
Drabach e Adrião (2017)	A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias	Artigo	Concurso público, eleição, seleção, indicação e outras formas
Dourado (2020)	A seleção de diretores escolares e a busca por uma educação pública de qualidade: um estudo de caso sobre as mudanças realizadas no Município de Sobral.	Trabalho de Conclusão de Curso	Seleção (análise de critérios técnicos)

Fonte: Elaboração própria baseada na coleta de dados (2020).

A análise dos dados foi feita a partir da organização dos estudos em grupos temáticos explicitados a seguir.

3. Resultado e Discussão

Os estudos apresentam dois grupos temáticos. O primeiro trata das temáticas mais gerais sobre o processo de eleição e gestão democrática no Brasil, do qual fazem parte os estudos de Drabach e Adrião (2017). Estas autoras realizaram uma pesquisa de dados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), especificamente questionários aplicados aos diretores estaduais e municipais do Brasil em 1997, 2003, 2011 e 2013, para identificar a forma de provimento da função de diretor escolar no Brasil, cujos resultados estão explicitados na tabela 1:

Tabela 1- Forma de provimento à função de diretor escolar no Brasil nas redes públicas estaduais e municipais nos anos de 1997, 2003, 2011 e 2013

Formas de provimento	1997	2003	2011	2013
Concurso Público	3,0%			7,7%
Eleição	35,6%	27,5%	20,5%	20,8%
Seleção	14,2%	21,8%	23,6%	20,9%
Indicações	47,2%	45,5%	47,6%	45,4%
Outras formas		5,3%	8,3%	5,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Drabach e Adrião (2017, p. 10)

As formas de provimento de gestores escolares no Brasil encontradas pelas autoras foram cinco. A primeira corresponde a concurso público, citada por 3,0% dos gestores no ano de 1997 e por 7,5% em 2013. A segunda foi eleição, que saiu de 35,6% em 1997 para 20,8% no ano de 2013, portanto, este quesito foi progressivamente reduzido no período investigado em 14,8%.

A terceira forma de provimento é a seleção, cujos instrumentos neste quesito “são variados, podendo envolver análise de currículo, prova de conhecimentos específicos, defesa de projeto de gestão, apresentação de títulos, etc.” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9). De modo geral, houve um aumento progressivo dessa forma de provimento, pois saiu de 14,2% em 1997 para 20,9% em 2013.

A indicação por governantes ou agentes públicos aparece como principal requisito para o provimento do cargo de gestores de escolas públicas no Brasil nos períodos investigados. Em 1997, as indicações representavam 47,2% das formas de provimento ao cargo de gestores e, em 2013 correspondeu a 45,4%.

A última forma de provimento ao cargo citada na pesquisa das autoras é denominada de outras formas, para se referir a um tipo de provimento que envolve que podem ser “‘seleção e eleição’ e ‘seleção e indicação’” (DRABACH; ADRIÃO,

2017, p. 9). Esta modalidade de provimento foi citada em 2003, 2011 e 2013 por respectivamente: 5,3%, 8,3% e 5,2% dos gestores.

As autoras concluem diante dos dados apresentados que houve crescimento em 18,8% da indicação dos gestores, forma considerada mais democrática, e por outro lado redução das eleições em 41,6% forma menos democrática de provimento do cargo de gestores no Brasil, enquanto que as demais se mantiveram com poucas variações (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 14).

No segundo grupo, estão localizadas a maioria das pesquisas encontradas. Elas tratam de experiências de gestão escolar em municípios do país, fazem parte dele as pesquisas de Esquinsani (2013), Lima (2013), Santos e Prado (2013), Conceição (2014), Scott *et al.* (2014), Souza (2018) e Dourado (2020).

Esquinsani (2013) investigou o processo de eleição de diretores uma rede pública de ensino municipal no Rio Grande do Sul de 1990 a 2012 e, a partir disso, buscou estabelecer nexos com as temáticas patrimonialismo e democracia. Em relação aos critérios para provimento dos cargos de diretores escolares, a autora concluiu que “Na rede examinada, das 36 escolas em nível fundamental, 03 (três) escolas têm o diretor escolhido de forma indireta, através de indicação e nomeação política” (ESQUINSANI, 2013, p. 106), na maioria das escolas a escolha acontece via eleições.

O estudo de Lima (2013), por sua vez, investigou a gestão democrática e o processo de seleção de dirigentes em uma escola do município de Divinópolis, em Minas Gerais. A autora constatou que na escola investigada:

As eleições para gestores acontecem a cada período de três anos, podendo o gestor ser reeleito por mais três anos [...].
Para que o gestor seja eleito é necessário que ele obtenha cinquenta por cento mais um em que cada urna. Há uma urna para a votação dos pais (vota o pai ou a mãe ou responsável legal) e uma urna para a votação dos funcionários da instituição [...] O voto é facultativo e após as eleições a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis (SEMED) oferece um curso para os novos gestores. Como em todo processo democrático os grupos se organizam para defenderem seus interesses. Por isso é comum observar rivalidades e conflitos de toda ordem entre as chapas concorrentes no processo eleitoral o que ocorre também após as eleições (LIMA, 2013, p.15-16).

Lima (2009, p. 16) destaca ainda que o processo de eleição dos dirigentes no local investigado, embora seja democrático, apresenta problemas na divisão da equipe gestora, contribui para a criação de conflitos, atritos e outras situações desagradáveis na escola.

A resultado da pesquisa de Conceição (2014) mostra também a prevalência do provimento de cargos via eleições nas escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental localizadas na zona urbana de Cruz das Almas, município baiano, cujo resultado está explicitado na tabela 2:

Tabela 2- Provimento de cargo dos gestores e coordenadores nas escolas selecionadas

	Diretor	Vice-Diretor	Coordenador
Concurso	0	0	1
Indicação Política	0		0
Eleições Livres	2	2	0
Total	2	2	1

Fonte: Conceição (2014, p. 44).

Identifica-se que 100% dos dirigentes (diretor e vice-diretor) das escolas investigadas foram investidos no cargo por meio de processo eleitoral, prevalecendo o processo de escolha democrática como critério principal para ocupar o cargo de gestor.

Scott *et al.* (2014) analisaram as mudanças na política de seleção dos dirigentes escolares na rede municipal da capital de Minas Gerais - Belo Horizonte. Os pesquisadores constataram que a principal forma de ingresso na gestão das escolas de 2012-2014 foi por meio da eleição direta. No processo eleitoral houve maior exigência em relação à competência dos candidatos para a gestão, além disso, os profissionais que poderiam se candidatar eram somente os concursados, com ou sem experiência na área de gestão:

Assim, há uma maior exigência quanto à competência do candidato à gestão, na medida em que ele precisa ser capaz de planejar e propor ações para a escola e, depois de eleito, implementá-las e monitorá-las de forma a alcançar as metas propostas.

Deve-se considerar ainda que, no processo de seleção de diretores escolares para o mandato 2012/2014, puderam se candidatar profissionais concursados em cargo docentes e/ou pedagogos, com experiência ou não em gestão (SCOTT *et al.*, 2014, p. 52).

Os candidatos a diretor e vice precisavam elaborar um plano de trabalho que, após as eleições, serviriam de instrumento para avaliação e monitoramento da gestão:

O plano de trabalho da gestão, após a posse dos Diretores e Vice-diretores, passou a ser o instrumento de monitoramento e avaliação da gestão, e base

para que a Escola / UMEI, sob a responsabilidade dos gestores eleitos, ofereça serviços educacionais de qualidade, transformando-se assim no Plano de Metas das instituições (SCOTT *et al.*, 2014, p. 53).

Neste processo, foi contratada uma empresa de consultoria responsável por traçar um perfil antropológico de 188 gestores para identificar os pontos fortes que deveriam ser desenvolvidos, cujas competências deveriam ser alinhadas aos indicadores criados pela própria secretaria de ensino de Belo Horizonte, sistematizadas no quadro 2:

Quadro 2- Competências e características individuais utilizadas para o Plano de Desenvolvimento Individual

Competências para empreender	Tomada de Decisão; Comando de Pessoas; Busca de Informação; Competição; Competências para a atividade; Foco; Ordem; Dinamismo; Flexibilidade.
Competências de autogestão	Vínculos com a Vida; Resiliência; Equilíbrio Emocional; Interação com autoridade; Obediência; Rebeldia; Dependência de Aprovação; Competências interpessoais; Vínculos Afetivos; Civilidade; Habilidade de Comunicação; Rivalidade; Irritabilidade; Dissimulação; Manipulação.
Competências corporais	Energia e Vigor; Fadiga.

Fonte: Scott *et al.* (2014, p. 53).

As autoras criticam o processo de seleção, especialmente no que se refere à ausência de formação que assegure as competências necessárias para os candidatos executarem o plano de ação nas escolas, e para os próprios gestores responsáveis pelo monitoramento dessa política:

[...] a falta de capacitação dos gestores responsáveis pela implantação e pelo monitoramento dessa política revelou-se quando, após a eleição, e considerando os planos de trabalho para gestão dos candidatos eleitos, houve a necessidade de contratação de uma assessoria para desenvolver o Plano de Desenvolvimento. [...]
Por outro lado, os gestores da SMED/BH, responsáveis pelo monitoramento da política, também se mostraram pouco capacitados para essa função, quando propuseram que os Planos de Metas das instituições fossem pactuados no primeiro trimestre de 2012, com base em planos de trabalho que não foram avaliados (SCOTT *et al.*, 2014, p.55-56).

Conforme Lück (2009, p. 9), embora a gestão democrática seja a defendida pela legislação:

[...] nem sempre essa escolha de diretores pela comunidade tem resultado na mobilização da comunidade escolar na realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da educação ofertada aos alunos da escola.

Pelo contrário, há evidências mais ou menos comuns, de que ocorre, mediante esse procedimento, a construção de uma cultura de convivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária.

A pesquisa de Dourado (2020, p. 22) apresenta de forma detalhada a modalidade de seleção de diretores escolares no município de Sobral/Ceará, tal processo visa atender o seguinte objetivo: “selecionar aqueles que estão aptos a administrar as escolas, com base em critérios meritocráticos, psicológicos e técnicos”

As fases do processo estão dispostas no quadro 3:

Quadro 3- Fases do processo de seleção de gestores escolares em Sobral

Fase	Atividade	Caráter
1ª	Prova Escrita	Eliminatório
2ª	Curso de 16h	Eliminatório
3ª	Provas Situacionais	Eliminatório
4ª	Entrevista	Classificatório e Eliminatório
5ª	Análise de Títulos	Classificatório

Fonte: Dourado (2020, p. 23)

Dourado (2020, p. 23) explicita que a prova escrita é composta por questões de conhecimentos específicos sobre gestão. A segunda fase é a realização de um curso “o objetivo de formar profissionais para o exercício da gestão escolar, apresentando conhecimentos específicos ao cargo e ao sistema para o qual está se candidatando, identificando seu perfil de liderança” (DOURADO, 2020, p. 23). A terceira fase é realizada em grupos de 10 pessoas, que interagem e vivenciam situações hipotéticas que exigem atitudes, comportamentos e ações do diretor. A quarta é uma entrevista que aprofundará os conhecimentos específicos do gestor e identificar seu perfil, comportamentos entre outros. A quinta e última fase consiste na análise de títulos, de caráter somente classificatório, que visa verificar a formação e experiência do candidato à vaga.

O resultado final é identificado da seguinte maneira:

A classificação final será resultado da média entre os pontos obtidos na 1ª (prova escrita), 2ª (curso), 3ª (provas situacionais), 4ª (entrevista) e 5ª (análise de títulos) fases, obedecendo à seguinte ponderação:

$(1^{\text{a}} \text{ Fase}) + (2^{\text{a}} \text{ Fase} \times 2) + (3^{\text{a}} \text{ Fase} \times 4) + (4^{\text{a}} \text{ Fase} \times 2) + (5^{\text{a}} \text{ Fase})$

(DOURADO (2020, p.24).

Assim, embora os dados utilizados pelas pesquisas supracitadas não sejam suficientes para caracterizar o processo de escolha dos dirigentes nas escolas municipais e estaduais do Rio grande do Sul, Goiás, Bahia e Minas Gerais, de modo

geral indicam que há processo democrático na escolha de gestores escolares nesses estados, contudo, este processo apresenta conflitos e problemáticas, como é o caso da escola de Goiás e de Belo Horizonte.

Esses dados corroboram com os estudos de Santos (2014, p. 25-26) que trata das políticas de eleição de gestores no Brasil, que mostra que não há uma homogeneidade nas políticas de eleição para gestores no país, cada estado busca adequar-se à legislação conforme sua realidade, segundo o quadro 4:

Quadro 4 - Políticas de eleição de diretores nos estados brasileiros

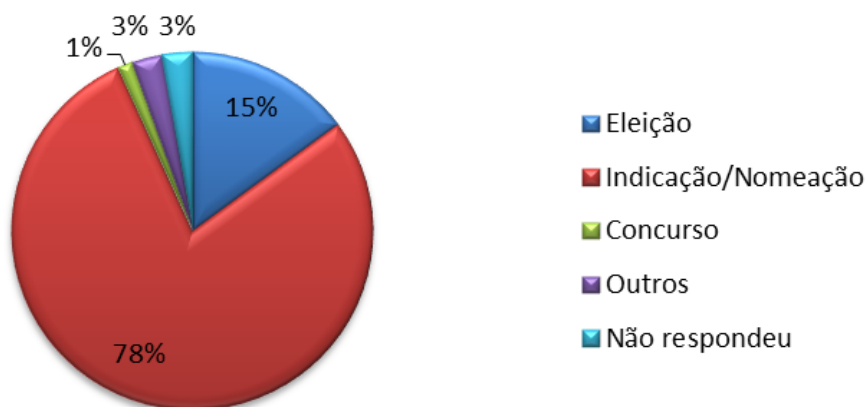
ESTADOS	CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS
Acre (2003)	Adota a eleição de diretores, entretanto as unidades de ensino com menos de cem alunos serão administradas pela Secretaria de Educação Estadual, que indicará um professor para responder pela unidade de ensino. O mandato abarca o período de quatro anos, sendo possível uma reeleição.
Bahia (2008)	Com eleição desde 2008, não participam escolas que ofertam apenas até o 5º ano do fundamental. O período do mandato é de três anos, permitido uma reeleição.
Ceará (2004)	Adota o processo misto de concurso e eleição. Com duração de quatro anos para o mandato, com uma recondução.
Distrito Federal (2007)	É adotado o processo de eleição posterior ao concurso desde o ano de 2007, em todas as instituições educacionais de ensino técnico-profissionalizante, escolas parques, escola da natureza e às demais instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. O diretor eleito gozará de um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido ao cargo em outras eleições.
Goiás (1999)	O processo de eleição foi adotado a partir do ano de 2001 na rede estadual de ensino, com exceção das escolas que: que tiverem menos de 150 (cento e cinquenta) alunos regularmente matriculados até a data de 31 de março de cada ano eleitoral; conveniados; em processo de municipalização; administrados por instituições religiosas há, pelo menos, 20 (vinte) anos. O mandato do diretor é de dois anos, podendo ser reeleito uma vez.
Mato Grosso (1998)	O provimento do cargo por meio de eleição é realizado desde 1999, com duração para o mandato de dois anos e uma reeleição.
Mato Grosso do Sul (2006)	Seleciona os diretores por meio de eleição, com mandato de 3 anos, e duas possibilidades de reeleição.
Pará (2009)	Realiza eleições para seleção desde 2009, a cada dois anos, sendo possível uma reeleição.
Paraíba (2006)	A eleição para diretores é realizada em escolas situadas próximo às sedes da secretaria e nos municípios com mais de 50 mil habitantes. Com mandato de dois anos, o diretor eleito pode se reeleger por duas vezes.

Paraná (2003)	A partir de 2003 adota a eleição de diretores, com restrição para estabelecimentos de ensino que são regidos nos termos dos convênios celebrados com a Secretaria de Estado da Educação, os que funcionam em prédios privados, cedidos ou alocados de instituições religiosas e os da Polícia Militar do Estado do Paraná. O mandato neste estado é de três anos com duas reconduções ao cargo.
Pernambuco (2005)	O provimento na função de diretor, junto às escolas públicas estaduais, é efetuado mediante processo de seleção e eleição. Não participam do processo seletivo/eletivo as escolas públicas estaduais: com até 05 (cinco) turmas, com Pedagogia de Alternância, indígenas, Agrícolas, e Escola Arquipélago Fernando de Noronha; os centros: de Educação Física, de Reabilitação e Educação Especial, de Exames Supletivos, de Educação Infantil, Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife, Politécnico, e de Ensino Experimental. O mandato é de quatro anos, com uma reeleição.
Piauí (2011)	São realizadas eleições com mandato de dois anos, em escolas que possuam mais de 200 alunos.
Rio Grande Norte (2005)	As eleições passaram a ser realizadas a partir de 2005, em escolas que possuam mais de 100 alunos e que não sejam mantidas por outras instituições. O mandato tem duração de dois anos, com uma reeleição.
Rio Grande do Sul (1995)	A eleição de diretores escolares é realizada desde 1996, com mandatos de três anos.

Fonte: Santos (2014, p. 25-26)

O estudo de Santos e Prado (2013), por outro lado, aparece como a pesquisa que mais se aproxima do resultado dos estudos de Drabach e Adrião (2017) sobre o processo e ingresso dos diretores de escolas públicas no Brasil. Os autores mapearam as formas de provimento do cargo de dirigente escolar no estado de Alagoas e a presença da gestão democrática nos municípios do referido estado, por meio da aplicação de questionário via e-mails aos secretários de educação. Santos e Prado (2013, p. 11) concluíram que “66% dos que responderam ao questionário afirmam não ter gestão democrática em seus municípios”. A forma de provimento ao cargo, por sua vez, foi explicitada no gráfico 1:

Gráfico 1- Formas de provimento ao cargo de gestor escolar em Alagoas:



Fonte: Santos e Prado (2013, p. 13)

Os dados apresentados no gráfico 1 revelam que somente 15% das escolas dos municípios investigados realizam eleições para escolha de diretores. Santos e Prado (2013, p. 13) ressaltam que “O município de Marechal Deodoro escolhe o diretor (a) através de concurso e o de Poço das Trincheiras tem o provimento de diretor (a) escolar através de escolha por lista tríplice”. Consequentemente, 78% que são a maioria dos gestores municipais são indicados/nomeados pelo poder público.

Assim, das pesquisas investigadas foi possível identificar que em Alagoas a maior parte dos gestores escolares é escolhida por meio de indicações políticas. Sobre esse processo de indicação/nomeação Lück (2009, p. 9) afirma que a escolha de diretores escolares por políticos pode desvirtuar a busca pela melhoria da educação:

A prática dessa escolha surgiu em contrapartida à indicação de diretores por políticos, a partir de interesses partidários, que demonstrou constituir-se em um elemento desvirtuador do princípio de que a educação das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses de grupos específicos, sejam eles quais forem, que a qualidade da educação deve realizar-se mediante orientação da mais elevada competência e conhecimento profissional.

Portanto, embora a gestão democrática apresente problemas, do ponto de vista dos referenciais adotados, ela pode ser um fator que contribui para autonomia da escola e para a qualidade da educação.

Considerações Finais

Esta pesquisa pretendeu responder o seguinte questionamento: quais os critérios para a escolha de gestores no Brasil? Seu objetivo foi identificar e analisar os critérios para a escolha de gestores no Brasil. Visando responder à problemática e ao objetivo proposto, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica para identificar como esses critérios se materializam nas escolas do país através de artigos e pesquisas publicadas no Portal da Capes e no Google Acadêmico de 2011 até 2020.

Constatou-se que há cinco formas de critérios para seleção de gestores escolares, que são: concurso público, eleição, seleção, indicação entre outras. A eleição aparece em seis pesquisas como a mais desejável e ideal, considerando as novas demandas da escola e a busca pela melhoria na qualidade do ensino público. Contudo, embora esse modelo de provimento tenha sido o mais citado nos estudos,

não se pode afirmar que ele é o mais utilizado, considerando os limites da investigação e o universo das pesquisas investigadas. A indicação/nomeação apareceu como a mais comum em Alagoas. A seleção e outras formas aparecem detalhadamente em duas pesquisas.

Conclui-se que os critérios para a seleção de gestores estão se tornando mais complexos, pois além da eleição, indicação/nomeação, concursos e seleção, há formas mistas de provimento que buscam aliar critérios técnicos e a escolha democráticos. Ademais, cada Estado cria legislações próprias, adequando-as à sua realidade e necessidades.

A gestão democrática ainda é a forma de provimento que historicamente é apontada pelos referenciais como a mais adequada, uma vez que o diretor escolhido democraticamente possui mais autonomia para gerir a escola, quando comparado ao gestor indicado pelos governantes.

Referências

AMORIM, António. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade **Revista Lusófona de Educação**, núm. 35, p. 67-82, , 2017.

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

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CONCEIÇÃO, Alvina Vieira. **Gestor escolar**: eleição para gestores, autonomia e gestão democrática da rede pública de ensino fundamental, do município de Cruz das Almas - BA. 2014, 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Maria Milza, 2014.

DOURADO, Caroline Berlese Mello. **A seleção de diretores escolares e a busca por uma educação pública de qualidade**: um estudo de caso sobre as mudanças realizadas no município de Sobral. 2020. 44f. Trabalho de Conclusão do Programa Avançado em Gestão Pública. (PAGP) - Pós-Graduação em Gestão Pública – INSPER, São Paulo, 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti; ADRIÃO, Theresa Maria. A SELEÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES NO BRASIL: OSCILAÇÕES ENTRE DIFERENTES ESTRATÉGIAS. **Jornal de políticas educacionais**, n 8, v. 11, 2017.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 24, n. 2, p. 101-115, 2013.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e Prática. São Paulo: Editora Heccus, 2015.

LIMA, Claudia Aparecida. **Gestão Democrática e o processo de seleção de Gestores Escolares**. 2013. Curso de Pós- Graduação em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SANTOS, Fernanda Julyanna Silva dos. **Eleição nas escolas**: uma análise do impacto do diretor eleito sobre o desempenho educacional no estado da Bahia. 2014. 79f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Administração, Natal, 2014.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; PRADO, Edna Cristina do. Gestão democrática & eleição de diretores escolares nos municípios alagoanos. 2013. Disponível em <https://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JavanSami-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 12/11/2020.

SCOTT, Valentina de Souza Paes et al. A política de seleção de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva de modernização da gestão pública. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, 2014.

SOUZA, Sirley Glaciene Mendes de. **A implementação do plano de gestão escolar no processo de escolha de gestores nas escolas públicas estaduais nos municípios de Cacoal e Ministro Andreazza em Rondônia**. 2018, 120 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2018.

Capítulo 10

**OS DESAFIOS FINANCEIROS
PARA A GARANTIA DE UMA
EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTEGRAL**

Edna Alves Pereira da Silva
Iamara Junqueira Sousa Carvalho
Marta Juvênia Navarro Caramelo
Tatiane Santana Cavalcante

OS DESAFIOS FINANCEIROS PARA A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTEGRAL

Edna Alves Pereira da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB). Professora na Prefeitura Municipal de Malhada de Pedras/Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem - GPCSL/CNPQ. E-mail: ednaapsilva10@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9842-4746>.

Iamara Junqueira Sousa Carvalho

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB). Professora na Rede Municipal de Educação de Caetité/Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem - GPCSL/CNPQ. E-mail: iamarajunqueira@gmail.com.

Marta Juvênia Navarro Caramelo

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB). Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura das Infâncias - GEPCI/CNPQ E-mail: marta.caramelocete@hotmail.com.

Tatiane Santana Cavalcante

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUNORTE). Professora na Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. E-mail: tatypsicopedagoga@hotmail.com.

Resumo: O financiamento da Educação sempre foi permeado por movimentos que induzissem os investimentos para o desenvolvimento do ensino público. Com relação à educação integral, o financiamento é extremamente relevante para a ampliação de espaços e tempos de aprendizagem com vistas à inclusão dos sujeitos que vivenciam a dinâmica educativa e que, por meio dela, alcançam a inclusão social e o acesso a formação humana, sem deixar de lado a busca pela integração dos saberes. Desse modo, esse artigo é resultado de um ensaio acadêmico que buscou refletir os seguintes questionamentos: Como estão os financiamentos para a Educação Integral? Eles asseguram a especificidade das práticas de ensino que remetem a integralidade do sujeito? Com quais recursos financeiros, humanos e materiais podemos contar para concretizar, uma Educação Integral do sujeito? Para isso, abordamos a compreensão de educação integral ancorada nas ideias de Anísio Teixeira e Edgar Morin e, posteriormente, discutimos as políticas públicas que financiam a educação no Brasil, baseando-nos, especialmente, em análise sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Contrariamente ao entendimento e à concepção de educação apresentados pelos autores supracitados, o financiamento da educação pública brasileira não se dá de forma a contemplar todas as demandas e necessidades advindas do processo educativo na perspectiva da integralidade. Em tempos de ataques à democracia e aos direitos sociais, precisamos compreender a realidade na qual estamos inseridos e continuar mobilizando esforços na busca por um financiamento que propicie uma educação emancipadora com qualidade social.

Palavras chave: Educação Integral. Financiamento. Políticas Públicas.

Abstract: Education funding has always been permeated by movements that induce investments for the development of public education. With regard to comprehensive education, funding is extremely relevant for the expansion of spaces and times of learning with a view to the inclusion of subjects who experience the educational dynamic and who, through it, achieve social inclusion and access to human training, without leaving aside the search for the integration of knowledge. Thus, this article is the result of an academic essay that sought to reflect the following questions: How is funding for Integral Education? Do they ensure the specificity of teaching practices that address the subject's integrality? What financial, human and material resources can we count on to achieve an Integral Education of the subject? For this, we approach the understanding of integral education anchored in the ideas of Anísio Teixeira and Edgar Morin and, later, we discuss the public policies that finance education in Brazil, based, especially, on an analysis of the Basic Education Development Fund and Valuing Education Professionals – FUNDEB. Contrary to the understanding and conception of education presented by the aforementioned authors, the funding of Brazilian public education does not take place in a way that contemplates all the demands and needs arising from the educational process from the perspective of integrality. In times of attacks on democracy and social rights, we need to understand the reality in which we are inserted and continue to mobilize efforts in the search for funding that provides an emancipatory education with social quality.

Keywords: Integral Education. Funding. Public Policies

INTRODUÇÃO

De acordo a Constituição Federal de 1988, “a educação é um direito de todos e dever do Estado” (artigo 212 da CF). Sendo assim, para que, efetivamente, haja uma educação de qualidade para todos é necessário financiamento e investimentos nos diferentes setores da educação, principalmente na educação básica, visto que é base para as etapas seguintes. A educação básica, nível que compreende desde a educação infantil até o ensino médio, considerando suas etapas e modalidades, sempre esteve permeada por desafios para sua manutenção. O cenário de luta constante pelo financiamento para, de fato, tornar a educação de qualidade social, é histórico.

Apesar de verificarmos um crescente investimento por meio de políticas de financiamento da educação e suas especificidades durante um determinado período da história recente do país. Nos últimos quatro anos, foi possível perceber um verdadeiro desmonte de programas e políticas educacionais desencadeadores de avanços e transformações no âmbito do ensino público.

O momento não nos permite discutir sobre a importância do investimento para o desenvolvimento da educação, a pauta é sobre manutenção e ampliação dos financiamentos e criação de outros meios de manutenção, para que a qualidade da educação, no âmbito do ensino público, não seja somente uma meta a ser alcançada e sim uma realidade.

A Educação Integral em suas dimensões de atendimento e sua dada complexidade, uma vez que a concebemos como a educação do ser humano focada na sua condição, diversidade e singularidade, necessita de mecanismos de financiamento que não só induzam sua implementação, mas sustentem sua prática e sua condição diversa de educar o ser humano na escola pública.

Para tanto, a educação integral precisa ser compreendida por educadores e demais envolvidos no processo educativo para não ser concebida, apenas, como ampliação de tempo escolar. A busca por melhores investimentos na educação integral é uma ação movida pela compreensão de que a integralidade é uma condição humana e que sem ela estamos condenados à fragmentação. Isso requer pesquisa, estudo, práticas e, portanto, investimentos.

Nesse sentido, para construção deste ensaio acadêmico foram levantados os questionamentos: Como estão os financiamentos para a Educação Integral? Eles asseguram a especificidade das práticas de ensino que remetem à integralidade do

sujeito? Com quais recursos financeiros, humanos e materiais poderá contar a educação básica para concretizar uma Educação Integral do sujeito?

Nas linhas que seguem, daremos corpo ao texto, utilizando como parâmetros as problemáticas apresentadas acima por meio das questões suscitadas. Contudo, entendemos ser pertinente e ampliador apresentar alguns pensamentos que, particularmente, consideramos importantes para a compreensão da integralidade de uma educação do ser humano, a qual favorece a manutenção da humanidade, distanciando-se da sua desintegração e, por consequência, movimentando-se na contramão da fragmentação.

Educação Integral a partir da integração de saberes

Pensar Educação Integral é acionar os conhecimentos relacionados à condição humana, o que requer um aprofundamento em estudos que revelam as necessidades do sujeito para o seu processo de formação integral, considerando, também, sua inserção social. Para tanto, mergulhar no mundo da cultura científica e da cultura humana que foram dissociadas a partir do século XX e, por isso, ocasionou a desintegração dos saberes, fragmentando-os e por consequência desconectando os conhecimentos.

Edgar Morin (2017) nos remete a uma reflexão: o estudo da condição humana favorece a busca pela educação integral dos sujeitos? Ele afirma que:

“O estudo da condição humana não depende apenas do ponto de vista das ciências humanas. Não depende apenas da reflexão filosófica e das descrições literárias. Depende também das ciências naturais e reunidas que são: a cosmologia, as ciências da Terra e a Ecologia” (MORIN, 2017, p. 35).

Percebe-se, por tal pensamento, que é necessária a junção das ciências para compreender a condição humana e seu processo de vida aqui na terra, reforçando a ideia de que precisamos nos reconectar, nos integrar para não perder de vista nossa condição humana. A serviço dessa reconexão estão todas as ciências, mas, para alcançarmos esse objetivo, faz-se necessário realinhar ciências humanas, ciências naturais, cultura e literatura. Enquanto seres humanos, precisamos recuperar a integralidade perdida na fragmentação dos saberes. Segundo Padilha (2012, p. 202): “a educação acontece em todos os cantos, em todos os momentos, em todos os

espaços em que vivemos e convivemos”. Voltar a perceber a parte no todo e o todo na parte, haja vista que a vida planetária depende desta retomada de consciência. Nesse sentido, como a educação integral interfere no processo de reconexão e alinhamento dos saberes? A partir do estudo da condição humana, percebemo-nos seres integrais, parte de uma rede de relações com o todo que é o universo e que é parte do humano.

Parte da nossa dificuldade em compreender os princípios e fundamentos da Educação Integral reside no processo de desintegração dos saberes, da separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, agravada no século passado e estendida ao século XXI. Daí, portanto, surge a necessidade de “reformular o pensamento” para o alcance da integração e a retomada de consciência necessária para a sobrevivência do e no Planeta.

Integrar significa unir as partes que foram desintegradas pelo conhecimento científico, ocasionando a hiperracionalização, como traz à tona Morin (2017). Paramentados por essa ideia de hiperracionalização, podemos considerar a expressão “mais do mesmo” desvinculando a educação da ideia de integralidade dos saberes. Princípio que se distancia do reforço de um conhecimento científico em detrimento das atividades artísticas, culturais e, acrescentamos, esportivas. Saberes essenciais para a constituição do sujeito e o resgate de sua condição humana.

Apesar de Morin (2017) não utilizar o termo Educação Integral, seus escritos retratam a necessária reforma do pensamento e, por meio dela, a reforma do ensino, considerando a integração da humanidade com a ciência, mediante a junção dos diversos saberes que circundam o sujeito e que explicam por partes a condição humana, revelando que todo conhecimento surge da necessidade humana. E por que separá-los, se os objetivos convergem, se a conexão da vida é necessária para a funcionalidade do planeta?

Ao dialogar com as ideias de Morin (2017) acerca da integração dos saberes, da reforma do pensamento, e por consequência, a reforma do ensino percebemos a convergência de concepções entre Anísio Teixeira (2007) e Morin (2017), especificamente no que tange ao processo educativo. Na visão de ambos, encontramos a perspectiva da ampliação de possibilidades e oportunidades por meio da dinâmica educativa. Isso quer dizer que a educação precisa ser vista como um movimento que acontece para além do espaço da sala de aula. E, dessa forma, deve considerar as experiências vivenciadas na sociedade. O que revela que os ambientes

de aprendizagem precisam levar em conta a condição humana e todos os aspectos relacionados a ela. Como pensar em uma educação balizada por uma concepção socioeducativa sem inserir no currículo escolar atividades que complementam e colaboram com o processo de escolarização?

Anísio Teixeira (2007) alimenta, durante seus vividos anos em prol da educação, a ideia de democratização da realidade educacional, atendendo aos sujeitos historicamente marginalizados do contexto da arte, da ciência, do esporte, dentre outras estruturas sociais fundamentais para o desenvolvimento humano saudável e digno. Morin (2017) contempla leitores e estudiosos do seu pensamento, afirmando que “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (2017, p.11). As ideias dos dois estudiosos convergem quando se trata de afirmar que a educação é a própria vida e, portanto, não podemos negar sua missão, tratando da condição humana e, para tanto, é necessário ofertá-la em todas as suas dimensões e faces, sem negar ao sujeito aprendiz a possibilidade de vivê-la em sua plenitude.

A educação integral, para além do processo de escolarização, para além do engessamento do conhecimento e para além das barreiras impostas pelo saber disciplinar, visa, nesse sentido, transcender os espaços e tempos escolares impostos pelo currículo tradicional e acolhe, nos espaços de aprendizagem, as ideias disseminadas por Anísio Teixeira (2007) em prol do ensino público com efetiva qualidade social. Qualidade que não se basta no ensino de quatro horas diárias voltado para a “hiperracionalização”, mas se alimenta, contudo, de atividades que buscam atender as necessidades do processo de desenvolvimento integral dos educandos e que utiliza outros espaços e tempos para a convergência entre cultura, arte, esporte e conhecimento historicamente construído e sistematizado pela cultura científica.

É necessário investir na adequação, melhoria e manutenção dos espaços de aprendizagem no que se refere à estrutura física; em materiais, recursos e equipamentos pedagógicos; na remuneração dos profissionais; no transporte escolar e na alimentação, assim como na formação continuada dos servidores que atuam na escola pública para que, de fato, a educação seja democrática e funcione, adequadamente, para atender a condição humana e seu processo de transformação.

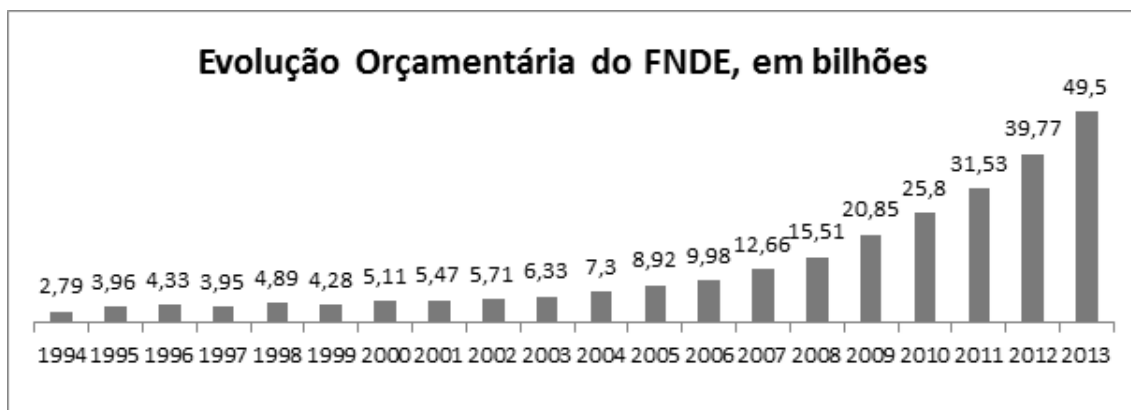
Educação Integral: uma questão financeira e orçamentária

As políticas públicas educacionais que financiam o ensino público e induzem as ações para sua melhoria foram implementadas nas últimas décadas. Esse fato não pode ser deixado de lado, levando em consideração o histórico educacional no que se refere às suas políticas de financiamento. Contudo, também, vislumbramos por meio da inquietação crítica como os mecanismos de financiamento da educação brasileira sofrem mudanças de acordo com os governantes e seus projetos de governo e, nesse caso, podemos reconhecer avanços e retrocessos na política de financiamento educacional e, assim, perceber cenários emancipadores ou devastadores, que dialogam com a ideia de educação como fio condutor do desenvolvimento social e econômico do país ou que potencialize a exclusão de pessoas do lugar que chamamos de espaço de mudança e transformações: a escola.

Para alimentar as ideias expostas acima, pensamos ser necessário pautar algumas informações sobre política de financiamento da educação e, nesse sentido, conhecer seu funcionamento para que possamos visualizar seus limites e alcances no que tange a possibilidade de financiar um ensino público que seja, em sua estrutura e organização, de efetiva qualidade social.

Com base no gráfico abaixo elaborado por Alves e Silva (2017), que apresenta dados da evolução orçamentária entre os anos de 1994 a 2013, observamos um significativo aumento na aplicação dos recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na educação básica. Entretanto, mesmo com a elevação dos recursos aplicados na educação por meio dessa autarquia até o ano de 2013, a Educação Integral não recebeu atenção e recursos suficientes para sua implantação e manutenção nos municípios brasileiros, principalmente os pequenos e carentes.

Gráfico 1 – Evolução Orçamentária do FNDE, em bilhões nominais – 1994 a 2013.



Fonte: ALVES e SILVA (2017).

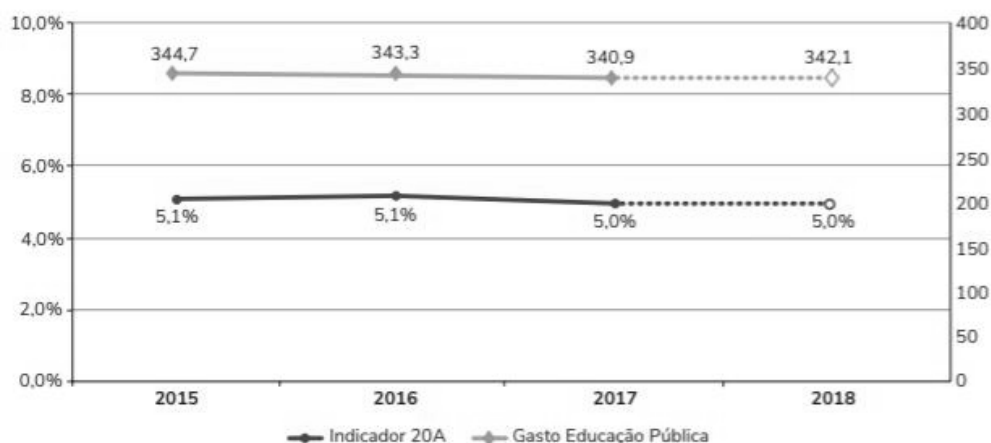
Um dos principais meios de financiamento e manutenção da educação básica pública brasileira é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o mesmo é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, quase na totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação. Quando esses recursos não são suficientes para cobrir as despesas mínimas na educação e seu valor por aluno não alcança o mínimo definido nacionalmente, recursos federais são disponibilizados a título de complementação. Entretanto, essa complementação, está relacionada às despesas gerais da educação básica e não às específicas, como é o caso da Educação Integral.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), onde se estabelece 20 metas e diretrizes, visando o desenvolvimento da educação no âmbito nacional, determina em sua Meta 20, a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei (BRASIL, 2014). Isto é, no ano de 2019 e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, em 2024.

Porém, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020, considerando os indicadores da Meta 20, 20A - Gasto público em educação pública

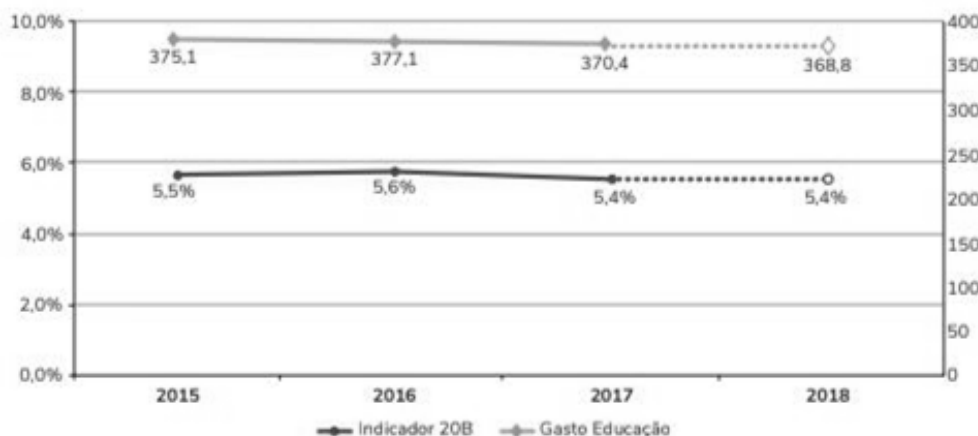
em proporção ao PIB e 20B - Gasto público em educação em proporção ao PIB, no período de 2015 e 2018, apresenta as seguintes informações:

Gráfico 2 – Gastos Públicos da Educação Pública (em R\$ bilhões) e indicador 20A (em % do PIB) Brasil



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep a partir dos dados de gasto público em educação pública, com base em dados do PIB 2015-2018 – IBGE.

Gráfico 3 – Gastos Públicos em Educação (em R\$ bilhões) e indicador 20B (em % do PIB) Brasil



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep a partir dos dados de gasto público em educação, com base em dados do PIB 2015-2018 – IBGE.

De acordo com o gráfico 2, percebe-se que, os gastos com educação pública no ano de 2015 era de R\$ 344,7 bilhões; no ano de 2017 registra-se uma queda expressiva em relação a 2015, ficando em R\$ 340,9 bilhões; e uma pequena elevação nos anos de 2017 a 2018, chegando a R\$ 342,1 bilhões. Entretanto, constata-se que entre o período de 2015 a 2018, utilizado 5,1% em relação ao gasto com a educação pública, nos anos de 2015 e 2016; e nos anos de 2017 e 2018,

ocorrendo uma queda, atingindo 5,0% do PIB. Contudo, de acordo o Relatório, o “PIB, no mesmo período, é corrigido pelo mesmo deflator, para efeito de comparação, teve uma elevação de 0,3% e 1,2%, respectivamente. Essa pequena redução no gasto, combinada com o fraco crescimento do PIB, explica a mudança marginal no Indicador 20A.” (MEC, 2020, p. 414)

Analisando o gráfico 3, nota-se que houve uma maior destinação do gasto público no ano de 2016, porém seguidas de quedas nos anos subsequentes. Segundo o Relatório (BRASIL, 2020, p. 417), “em termos do Indicador 20B, o gasto público em educação representava 5,5% do PIB em 2015, 5,6% em 2016 e, posteriormente, retraiu para 5,4% nos anos seguintes”, apontando como justificativa para o período, o baixo crescimento do PIB, relatando ainda:

Com base nos resultados observados para o Indicador 20A e considerando a meta de ampliação dos gastos públicos em educação pública para 10% do PIB até 2024, seria necessário dobrar, em termos reais, os recursos aplicados em educação pública, considerando um cenário hipotético de estabilidade real do PIB. Nesse mesmo cenário, a meta intermediária de aplicação dos gastos para 7% do PIB em 2019 somente seria atingida com o incremento de aproximadamente R\$ 140 bilhões nos recursos para a educação pública (2% do PIB de 2018, corrigida a inflação do período). Além disso, a trajetória do percentual do PIB investido em educação pública (Gráfico 2) e em educação (Gráfico 3), quase estagnado no período avaliado, indica uma grande dificuldade dos entes em aumentar o orçamento destinado à educação. Considerando ainda que esse aumento precisa ocorrer em um prazo relativamente curto, o esforço anual necessário para o atingimento dessas metas pode ser considerado elevado. (BRASIL, 2020, 415).

No que se refere à Educação Integral, especificamente, as políticas de financiamento restringem-se a programas de indução, a exemplo do Programa Mais Educação (PME), por meio de transferências diretas para as Unidades Executoras das escolas que aderiram ao referido programa, entre os anos de 2007 a 2015. Além do programa citado, os recursos destinados à organização e sustentação de atividades complementares no âmbito da escola estão relacionados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e ao FUNDEB.

O Programa Mais Educação foi instituído através da portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que integra as ações do

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, sendo sucedido em 2016, pelo Programa Novo Mais Educação (PNME).

As secretarias de educação realizavam a adesão ao Programa Mais Educação, que era ofertado às escolas. Estas unidades escolares tinham autonomia para selecionar suas oficinas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo, sendo esta a plataforma de inserção de dados, passando posteriormente, a receber aporte financeiro, diretamente nas contas das escolas pelo PDDE. Estes recursos eram aplicados no desenvolvimento de tais atividades, a partir de macrocampos de aprendizagem, entre eles: acompanhamento pedagógico (português e matemática), meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e arte, inclusão digital, saúde, alimentação e prevenção.

Alguns municípios a partir da indução proporcionada pelo PME elaboraram projeto próprio de Educação Integral, adequando projeto pedagógico e reestruturando ambientes escolares. Entretanto, no ano de 2016, através da Portaria MEC nº 1.144/2016, o PME foi substituído por uma nova estratégia do Ministério da Educação, o Programa Novo Mais Educação regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, que trazia como objetivo principal, a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola, mediante complementação da jornada de cinco ou quinze horas semanais (BRASIL, 2016). E nesta nova estrutura, deixa de contar com o incentivo aos demais macrocampos e a indução à Educação Integral.

Vale ressaltar que o Programa Mais Educação, durante a sua vigência, serviu como suporte para a melhoria dos indicadores, bem como, a sua descontinuidade impactou diretamente ao que se estabelece no PNE, em sua Meta 06, que assegura a oferta da Educação em tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica (BRASIL, 2014).

A partir da Portaria MEC nº 1.144/2016, os recursos financeiros também foram reduzidos, pois as escolas deixaram de receber o valor referente às despesas com capital, que ao longo de cinco anos mudaram a infraestrutura de algumas escolas e melhoraram os equipamentos didáticos pedagógicos. Houve também uma queda no

número de escolas ofertando as atividades em tempo integral, já que a portaria permitia à escola escolher o período de cinco ou quinze horas de atividades complementares (BRASIL, 2016). As unidades escolares que ofertavam cinco horas não contabilizavam no tempo integral, portanto não havia acréscimo nos recursos do FUNDEB no ano seguinte e, muito menos, o município recebia recursos de alimentação, através do PNAE, bem como não contabilizava como aluno de tempo integral.

O repasse de recursos específicos para a realização de atividades complementares e ampliação do tempo escolar, estava relacionado ao número de matrículas registradas no Censo Escolar; isto é, o aluno além de estar matriculado para escolarização, também precisava estar matriculado nas atividades complementares, gerando assim, um valor anual maior para o município, em comparação ao valor dos alunos matriculados somente no processo de escolarização.

De acordo ao Valor Aluno Anual (VAA), o estudante matriculado no ensino parcial, de apenas quatro horas diárias, possuía o fator de ponderação 1,0 para cálculo do FUNDEB, enquanto o estudante da Educação Integral era calculado pelo fator 1,30; e, assim, percebe-se que, através do VAA, os municípios que desejavam implantar políticas de Educação Integral estão sempre se deparando com as dificuldades financeiras, pois somente 30% dos recursos não cobrem as despesas da educação integral, levando em conta que o aluno permanece sete horas diárias ou mais (BRASIL, 2007), considerando ainda o horário de almoço e de atividades que necessitam de mais recursos financeiros e humanos que garantam a efetividade da educação integral.

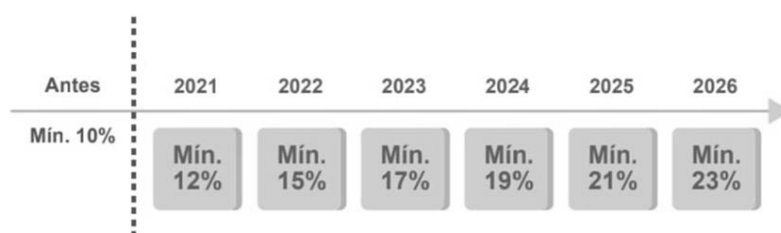
Contudo, na prática, a conta receita x despesa não está em equilíbrio financeiro, uma vez que os recursos utilizados para o investimento em alimentação, transporte escolar, pagamento de profissional, considerando a ampliação da carga horária do professor para acompanhar as ações educativas complementares, na ponta do lápis, não correspondem às despesas com a Educação Integral com a ampliação do tempo.

Se considerarmos uma escola de ensino integral sem a adesão ao PME, verificamos que restarão, apenas, os recursos oriundos do FUNDEB e do PNAE. Sem o acréscimo financeiro que a ampliação do tempo escolar necessita para custear as despesas advindas dessa ampliação e das atividades que precisam ser

oferecidas, a educação integral não acontece na prática.

Vale ressaltar que, recentemente, após a emenda constitucional nº 108/2020, foi aprovada a Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamentou o Novo FUNDEB, apresentando mudanças na forma de sua organização, como também na aplicação dos recursos. Entretanto, o maior ganho para a educação brasileira foi tornar o FUNDO permanente e a estabilidade para os sistemas de ensino brasileiro através do financiamento da educação pública. Outro avanço, diz respeito à complementação da União, pois, na versão anterior, a União se comprometia apenas com 10% e os outros 90% ficavam sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. Após aprovação da citada lei, a União gradativamente deverá expandir o percentual, de acordo com os dados abaixo:

Gráfico 04 - Complementação Progressiva da União



Fonte: Cartilha Novo Fundeb 2021. MEC. p. 20.

A aprovação do novo FUNDEB aprimorou a redistribuição de recursos públicos, tornando-se uma política sustentável acima dos interesses partidários, o que pode proporcionar a qualidade na educação e, com isso, obtém-se uma política de estado.

O financiamento é tema extremamente relevante, já que o recurso interfere diretamente na sustentação de ações voltadas para a educação pública integral. Importante ainda pensar qual o volume de recurso definido e quantos compõem a cesta da educação pública municipal de ensino, considerando que as escolas públicas, em sua maioria, não possuem recursos que garantam o mínimo de qualidade na educação oferecida aos estudantes das escolas públicas.

Para termos uma ideia mais consistente do que estamos pautando até o momento, é necessário pontuar tais considerações em números. Nessa direção, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Receita X Despesas de um município baiano no ano de 2017

Número de matrículas/2017 - 7.837 (1.242 matriculados em atividades complementares)	
RECEITA	DESPESA
PNAE - R\$ 866.504,00	Alimentação - R\$ 1.408.423,51
FUNDEB - R\$ 22.781.619,48	Pagamento de Profissionais - R\$ 27.293.953,66
PNATE - R\$ 366.716,32	Transporte Escolar - R\$ 3.188.765,36
MDE (25%) - R\$ 534.677,42	Aluguéis - R\$ 53.000,00 (diárias, manutenção de transporte escolar, combustível, reparos e manutenção dos prédios escolares, pagamento de água e energia).
QSE - R\$ 990.632,42	Formação de Profissionais (diárias, transportes, pagamentos de inscrições, materiais pedagógicos, pagamentos de profissionais para atuar como formador, materiais de limpeza).

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de um município baiano

Ao contemplar o quadro, rapidamente, percebemos o déficit gerado, principalmente, com o pagamento de profissionais e com a aquisição de itens da alimentação escolar, uma vez que, de acordo com a pesquisa no setor financeiro da gestão municipal, o déficit gerado em função da folha de pagamento dos profissionais de educação é o mais preocupante; não só pelo fato de a despesa ser maior que a receita. A demanda aumenta de forma recorrente, mas os recursos sempre têm como referência o ano anterior, desconsiderando que um ano é diferente do outro. São tempos e espaços com dinâmicas diferentes. Atua-se no presente com recursos pautados em realidades do passado, o que demonstra uma arbitrariedade, ponderando que o processo educativo sofre constantes mudanças e situações adversas fazem parte do contexto de vida e do cotidiano educativo.

É notório que se faz urgente e necessária uma política séria de financiamento para a Educação Integral no país, que garanta os direitos da educação, sob pena, de que as classes populares não tenham o acesso devido a uma escola pública de qualidade e que de fato atenda às suas necessidades, já que é pela educação que a ideia de cidadania se fundamenta.

Para isso, é necessário pensar que os recursos, especificamente, PNAE e FUNDEB, não dão conta das reais necessidades das escolas no desenvolvimento de atividades de escolarização e, quando se trata de atividades complementares, estes recursos não favorecem a sustentação de tais práticas escolares, ou melhor, não financiam a Educação Integral.

As considerações expostas acima levam-nos a crer que, em se tratando de política de financiamento que dialogue com as necessidades da Educação Integral, não observa-se avanços e acabamos por esbarrar no desafio da sustentabilidade das atividades que deveriam compor o currículo para o desenvolvimento de práticas educativas com base na complexidade da formação humana que tem como referenciais os princípios e as dimensões da Educação Integral.

Considerações Finais

Os pensamentos expostos ganham sustentação no legado de Anísio Teixeira (1997) e nas reflexões de Morin (2017), pois precisamos das contribuições deles para penetrar no universo das ideias sobre educação pelo meio mais viável: a sistematização de conhecimentos. Além disso, precisamos compreender como se dá o financiamento da educação e se, de fato, esse financiamento garante a estrutura necessária para a manutenção e desenvolvimento do ensino e das ações educativas no âmbito do município, território onde a educação acontece por meio de seus espaços sociais e educativos.

Sendo que, o financiamento em debate, necessita efetivar-se positivamente no cenário da precarização das escolas públicas no país, tornando-se uma bandeira de luta em tempos de ataques a democracia e aos direitos sociais. Este cenário precisa ser equacionado para que se efetivem as mínimas condições na garantia de uma formação humana integral e integrada do sujeito aprendente em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural (AMARAL, 2016).

Contrariamente ao entendimento e concepção de educação que passamos a enxergar pelas vias ofertadas por Morin (2017) e Anísio Teixeira (1997), o financiamento não se dá de forma a contemplar todas as demandas e necessidades advindas do processo educativo na perspectiva da integralidade. Apesar da aprovação recente do Novo FUNDEB, tornando-se uma política permanente, o financiamento, ainda, demonstra-se distante de garantir meios para o

desenvolvimento e manutenção de uma Educação Integral do sujeito.

Assegurar uma escola que sirva a todos, principalmente aos mais carentes economicamente, precisa ser compreendida em sua complexidade, em sua missão, segundo os ideais humanistas, capazes de impulsionar os destinos da nação. Como alcançar tal missão sem financiamento? Precisamos, então, compreender a realidade educacional na qual estamos inseridos e continuar mobilizando esforços na busca do financiamento que propicie uma educação emancipadora com efetiva qualidade social.

Referências

ALVES, Doralice. L. R; SILVA, Edna. A.P. **O Papel das Políticas Públicas na Promoção de uma Educação Básica de Qualidade**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 750 -767, 2017. Disponível em:<<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7252/7035>> Acesso em: 08 de mar. de 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os desafios do Financiamento da Educação Brasileira até 2050: o Brasil possui condições para um salto educacional? In: **Financiamento da Educação** / Nelson Cardoso Amaral, Márcia Ângela da S. Silva (Organizadores) - Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 4a ed., atual. - Brasília: FNDE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cartilha Novo Fundeb 2021**. Brasília. FNDE/MEC. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122> Acesso em: 20 de mar. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília. 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em 20 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm> Acesso em 20 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Módulo Fundeb:** Brasília: MEC, FNDE, 2009.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral:** versão final. MEC/SEB, Brasília, 2014.a.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, Brasília, 2014.b.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

CAVALIERE. Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escolabrasileira.** Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia, Rio de Janeiro, v. 20, n.46, p. 249 - 259, maio-agosto 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2021.

CRUZ. Rosana Evangelista da. **Financiamento federal para a educação básica pública: relações entre MEC e FNDE na gestão da política educacional.** Artigo. Teresina. Textura, v.19, n.40, p.36-57, maio/ago.2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3015>> Acesso em: 20 de mar. de 2021.

LECLERC, Gesuína. F. E. ; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação:** avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>> Acesso em: 06 de mar de 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 23ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LIBÂNEO, José.C. **Escola de tempo integral em questão:** lugar de acolhimento social ou de ensino e aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>.> Acesso em: 10 mar.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100-Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01 de mar de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. In: JESUS, Angélica Cândida de. **O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral**. – Goiânia, 2014. Disponível em:<http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1900> Acesso em: 06 de fev de 2021.

TEIXEIRA. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA. **Educação não é privilégio**. 7. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

Capítulo 11

**O DIREITO FUNDAMENTAL À
PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS
COMO CONDIÇÃO PARA A NÃO
DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE
VIRTUAL**

Pedro Henrique Hermes
Roberta de Oliveira Sutel

O DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS COMO CONDIÇÃO PARA A NÃO DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL

Pedro Henrique Hermes

Mestrando em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pós-graduando em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Graduado em Direito pela Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

E-mail: pedrohermes.1@hotmail.com

Roberta de Oliveira Sutel

Pós-graduanda em Direito Previdenciário e Direito do Trabalho. Graduada em Direito pela Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). E-mail: robertasutel@hotmail.com

Resumo: O presente artigo teve por objetivo investigar se é possível afirmar que o direito fundamental de proteção de dados pessoais constitui sustentáculo para não discriminação e proteção da igualdade no ambiente virtual. Para tanto, utilizou-se do método de abordagem dedutivo e do método de procedimento monográfico. Buscou-se traçar um panorama a partir do desenvolvimento de um direito fundamental à proteção de dados pessoais no Brasil, aliado a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e compreender de que modo esses direitos viabilizam a proteção contra atos discriminatórios no ambiente virtual por parte de mecanismos de inteligência artificial e tratamento automatizado de dados pessoais. A problemática se acentua notadamente quando os dados pessoais erigiram uma nova forma de capitalismo, nominada como capitalismo de vigilância, onde, a partir desses dados, se busca a captação de superávit comportamental e, em algumas situações, a segmentação comportamental do usuário. Dessa forma, concluiu-se que a disciplina relativa à proteção dos dados pessoais constitui, mediante uma legislação ordinária e um direito fundamental próprio, importante fator para que se evite a discriminação, notadamente com a proteção conferida pelo sistema aos dados pessoais sensíveis, cujo risco de discriminação é maior, se levado em conta o que são tais dados e a possibilidade de violação da dignidade humana a partir do indevido tratamento.

Palavras-chave: Direitos fundamentais; Igualdade; Internet; Proteção de dados pessoais.

Abstract: This article aimed to investigate whether it is possible to affirm that the fundamental right to protection of personal data constitutes a support for non-discrimination and protection of equality in the virtual environment. For that, we used

the deductive approach method and the monographic procedure method. We sought to draw an overview from the development of a fundamental right to the protection of personal data in Brazil, combined with the General Law for the Protection of Personal Data and understand how these rights enable protection against discriminatory acts in the virtual environment by artificial intelligence mechanisms and automated processing of personal data. The problem is markedly accentuated when personal data erected a new form of capitalism, called surveillance capitalism, where, based on these data, one seeks to capture a behavioral surplus and, in some situations, the user's behavioral segmentation. Thus, it was concluded that the discipline related to the protection of personal data constitutes, through ordinary legislation and its own fundamental right, an important factor to avoid discrimination, notably with the protection granted by the system to sensitive personal data, whose risk discrimination is greater, if one takes into account what such data are and the possibility of violation of human dignity from undue treatment.

Keywords: Fundamental rights; Equality; Internet; Protection of personal data.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho pretende abordar sobre o direito fundamental de proteção de dados pessoais, cuja relevância tem sido evidente diante do crescente aumento na utilização da internet por parte dos usuários a partir das inúmeras funções e ferramentas possíveis. Essa relevância aumentou especialmente com a promulgação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais no Brasil e da doutrina que considera a proteção de dados como um direito fundamental, corroborado, recentemente, pelo Supremo Tribunal Federal. Além disso, é inegável que a internet constitui uma importante forma de comunicação, convivência e aprendizado, que, por outro lado, também permite ações discriminatórias, seja por outros usuários, seja pelos próprios provedores com a coleta e tratamento dos dados pessoais de forma indisciplinada. Dentre práticas possíveis, cite-se a manipulação indevida de dados pessoais sensíveis à burla dos ditames legais a partir de técnicas como do perfilamento, ou *profiling*, além da segmentação comportamental, caracterizando uso abusivo das informações pessoais.

Nesse sentido, impõe-se o seguinte questionamento: é possível afirmar que o direito fundamental de proteção de dados pessoais constitui sustentáculo para não discriminação e proteção da igualdade no ambiente virtual? Como objetivo principal, tem-se verificar se o direito fundamental de proteção de dados pessoais é direito suficiente a proteger a igualdade e evitar a discriminação no ambiente virtual. Por sua vez, os objetivos específicos são o de verificar a construção doutrinária do direito

fundamental de proteção de dados pessoais, averiguar as possíveis discriminações que podem ocorrer no seio da internet e apurar em que medida uma proteção de dados pessoais protegerá o usuário de discriminações.

Para responder a essa problemática, será utilizado como método de abordagem dedutivo, partindo-se da noção de direito fundamental de proteção de dados até o modo como este pode proteger a igualdade e evitar a não discriminação no ambiente virtual. Como método de procedimento utilizar-se-á o monográfico, mediante a pesquisa documental.

1 BREVES NOTAS SOBRE O DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS:

O surgimento de um direito fundamental autônomo de proteção de dados pessoais, apesar de seu debate crescer recentemente, não é novidade no cenário brasileiro. Antes muito atrelado ao direito à privacidade, com o exponencial uso da internet e dos inúmeros contornos do tratamento de dados pessoais, a doutrina já assenta ser possível considera-lo um direito fundamental, mesmo que de maneira implícita. De acordo com Salete Oro Boff (2018, p.13), a preocupação com o tratamento de dados pessoais como desdobramento da privacidade é um efeito colateral do fenômeno da informacionalização da sociedade e seus reflexos impactam diretamente na atuação do próprio Estado, que, além de criar e consumir informação, controla o fluxo de informações. Como já é notório, a “proteção dos dados pessoais alcançou uma dimensão sem precedentes no âmbito da sociedade tecnológica, notadamente a partir da introdução do uso da tecnologia da informática” (MARINONI; MITIDIERO; SARLET, 2017, p. 472), erigindo a possibilidade de ser um direito fundamental autônomo.

Aliás, o Poder Legislativo já tem iniciado tratativas para inserir esse direito fundamental no rol da Constituição da República, por meio da PEC 17/2019, em tramitação junto ao Poder Legislativo Brasileiro, sendo já aprovada pelo Senado Federal e encaminhada para a Câmara dos Deputados, que pretende acrescentar “o inciso XII-A, ao art. 5º, e o inciso XXX, ao art. 22, da Constituição Federal para incluir a proteção de dados pessoais entre os direitos fundamentais do cidadão e fixar a competência privativa da União para legislar sobre a matéria” (BRASIL, 2019).

No ano de 2020, no julgamento da ADI 6387, o Supremo Tribunal Federal

assentou a existência desse direito fundamental de modo implícito em nossa Constituição, decorrente dos demais direitos fundamentais, como a autodeterminação informativa, também considerada direito fundamental de modo implícito (BRASIL, 2020). Nessa mesma esteira Sarlet e Saveedra (2020, p. 47) referem que a “compreensão do âmbito de proteção de um direito fundamental à proteção de dados pessoais envolve sempre um contraste com o de outros direitos”, a exemplo da privacidade. Portanto, apesar de autônomo, sempre apresenta determinados pontos de contato com outros direitos fundamentais.

Trata-se, então, de um alargamento do rol de direitos fundamentais previstos na Constituição, caracterizando-se como um direito materialmente fundamental. Destaca-se que a separação da privacidade e proteção de dados não é novidade no âmbito global, tendo em vista que, a exemplo da Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia, a proteção de dados é tida como direito fundamental apartado dos demais (RODOTÀ, 2008, p. 175).

Essa importância do direito fundamental, principalmente na Era da Informação, também decorre da promulgação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, a garantir efetividade na legislação ordinária para o adequado tratamento de dados pessoais a partir de fundamentos como a privacidade, autodeterminação informativa e os direitos humanos (BRASIL, 2018).

É preciso destacar que paira grande complexidade a partir do direito fundamental à proteção de dados pessoais, notadamente com seu reflexo em outros direitos constitucionalmente garantidos, como a liberdade, acesso à informação, entre outros, o que evidencia a importância que esse direito vem ganhando com o crescimento das mídias digitais e da virtualização do mundo real.

Albers (2016, p. 29-30), nesse sentido, refere que a disciplina da proteção de dados não busca proteger tão somente os dados, mas os indivíduos aos quais aqueles dados se referem, não sendo uma concepção isolada apenas dos dados, de caráter individualista, voltada, portanto, somente à defesa do dado em si. Trata-se, então, de uma necessidade de “compreensão multidimensional de direitos fundamentais; e, em decorrência disso, a proteção de dados inclui um conjunto de direitos que precisam ser descritos de uma maneira nova” (ALBERS, 2016, p. 33), de modo que os indivíduos possam ter conhecimento dos dados, obter a informação, participar e influenciar nas questões relativas aos dados pessoais (ALBERS, 2016, p. 34).

O autor ainda refere que o direito relativo aos dados não se trata de um direito

instrumental visto tão somente como protetor de outros direitos, mas de “um conjunto complexo de interesses dignos de tutela” (ALBERS, 2016 p. 38), cuja compreensão deve ser “multidimensional de direitos fundamentais e exige descrições inteiramente novas dos interesses protegidos” (ALBERS, 2016, p. 38). Nesse sentido, observa-se que a atividade de tratamento de dados pessoais é de necessária importância quando se trata de questões envolvendo a não discriminação no ambiente virtual. Veja-se que a Lei Geral de Proteção de Dados prevê como princípio a não discriminação declarando a “impossibilidade de realização do tratamento para fins discriminatórios ilícitos ou abusivos” (BRASIL, 2018).

Essa caracterização da proteção de dados como direito fundamental contribui para o fenômeno da “constitucionalização da pessoa” (RODOTÀ, 2008, p. 17), cuja extensão decorre da própria dignidade da pessoa e da sua liberdade em desenvolver a personalidade humana, posto que a “inviolabilidade da pessoa deve ser reconfigurada e reforçada na dimensão eletrônica” (RODOTÀ, 2008, p. 19).

Assim, a partir de uma visão multidimensional dos direitos fundamentais é possível visualizar que a proteção dos dados assume contornos diversos frente aos outros direitos, como o caso do direito a não discriminação, conforme se verá adiante.

2 O TRATAMENTO AUTOMATIZADO DOS DADOS: RISCOS E VIGILÂNCIA NO MUNDO VIRTUAL

A ascensão das novas tecnologias oriundas da sociedade em rede trouxeram inúmeros avanços em matéria de comunicação, educação e desenvolvimento tecnológico. Contudo, lado a lado desse avanço da tecnologia, surgiram novas formas de economia baseada em dados.

Nesse contexto, aponta Zuboff, a partir de seu conceito de capitalismo de vigilância, sérias consequências ao ser humano, haja vista que, nessa forma de capitalismo, a experiência humana é a matéria-prima, permitindo mapeamento de dados comportamentais, ampliação do mercado de comportamentos futuros, bem como a automatização das pessoas (ZUBOFF, 2020, p. 18-19), acarretando inúmeras consequências ao ser humano e a sua liberdade nesse ambiente de vigilância constante.

A autora atribui o surgimento dessa nova forma de capitalismo à empresa Google, eis que foi precursora na utilização dos dados para mapeamento

comportamental (ZUBOFF, 2020, p. 81-82). Exemplifica Zuboff (2020, p. 17), com o caso do termostato Nest, capaz de coletar inúmeros dados pessoais de seu usuário a partir de sofisticada inteligência artificial, possibilitando armazenamento de dados, depósitos de conhecimento e poder, assumindo a empresa responsável pouca responsabilidade pela segurança.

Dentre diversos riscos desse tratamento automatizado de dados, pode-se destacar o risco de discriminação dos usuários, mediante a utilização de algoritmos no tratamento de dados, pois a discriminação através de dados pessoais causa danos para determinado indivíduo ou grupo de pessoas e ocasiona prejuízo para a dignidade da pessoa humana. Ainda, destaca-se que o princípio da não discriminação está fortemente atrelado aos dados pessoais sensíveis, cuja conceituação está no artigo 5º, inciso II da LGPD, que é o “dado pessoal sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou à vida sexual, dado genético ou biométrico” (BRASIL, 2018). Depreende-se que estes dados nominados como sensíveis, quando divulgados ou tratados de modo indevido, possuem potencial para discriminações a personalidade do indivíduo (MACHADO, 2018). Todavia, não apenas os dados sensíveis podem gerar discriminação, mas os dados pessoais comuns que, a partir de um tratamento automatizado e estatístico realizado de modo indevido podem acabar por gerar ou dar subsídios para uma possível discriminação (SOUZA; DONEDA, GUANAES, 2018).

3 A PROTEÇÃO JURÍDICA E MULTIDIMENSIONAL DOS DADOS PESSOAIS E A NÃO DISCRIMINAÇÃO

A proteção jurídica dos dados pessoais, no Brasil, apesar de ainda necessitar maior consolidação, se apresenta como importante fator na não discriminação das pessoas, principalmente no ambiente virtual. A tutela conferida por um direito fundamental desse jaez, somada aos procedimentos e normas previstas na Lei Geral, especialmente na proteção dos dados sensíveis, é fator de importância quando se está a se falar em riscos de violações à dignidade da pessoa.

Essa discriminação, a partir do conceito de dados sensíveis, podem se materializar a partir de diversas formas de tratamento. Veja-se, por exemplo, quando determinado usuário acessa plataforma ou aplicativo de mídia onde busca

programação de cunho religioso. Considerando o tratamento automatizado, o corrente uso de inteligência artificial e outros mecanismos, facilmente é possível ao aplicativo ou plataforma inferir que tal usuário prefere tal religião por ser adepto dela. O risco da discriminação pode não ocorrer a partir da utilização desses mecanismos, mas de uma deficiente proteção de seus dados, à burla dos ditames legais.

Rodotà (2008, p. 70) traz exemplo elucidatório acerca da discriminação por parte daquele que tem acesso a esse tipo de informação sensível:

Não há dúvida de que o conhecimento, por parte do empregador ou de uma companhia seguradora, de informações sobre uma pessoa infectada pelo HIV, ou que apresente características genéticas particulares, pode gerar discriminações. Estas podem assumir a forma da demissão, da não admissão, da recusa em estipular um contrato de seguro, da solicitação de um prêmio de seguro especialmente elevado.

É preciso ressaltar ainda que a utilização, seja dolosa ou culposa, de dados pessoais para fins discriminatórios pode estar submetida às sanções da LGPD, passível, portanto, de punição em caso de tratamento discriminatório. Nesse sentido, importante questão é pautar o tratamento de dados a partir do consentimento livre, inequívoco e informado do usuário, de modo que ele possua o pleno conhecimento da maneira com que seus dados serão tratados.

Além disso, vale ressaltar que o conjunto de informações, registros prévios, preferências, *cookies*, georreferenciamento, entre outras, coletados permite que os provedores consigam mapear o integral perfil de seu usuário e até mesmo prever os títulos que ele buscará assistir, formando, verdadeiramente, aquilo uma personalidade eletrônica do indivíduo. Nesse sentido, a tutela desses dados é elemento primordial da personalidade da pessoa e não deve ser polarizada entre ganhador e perdedor, dada sua importância para a esfera privada (RODOTÀ, 2008, p. 137).

Assim, é necessário que as políticas de privacidade e os mecanismos de inteligência artificial se adequem, de modo a garantir que o usuário não seja discriminado a partir de seus dados sensíveis, ou mesmo das informações obtidas a partir dos dados não sensíveis, posto que, além de causar sérios prejuízos aos direitos individuais, são passíveis de sanção.

CONCLUSÃO:

O presente trabalho teve por objetivo apurar como os direitos envolvendo a proteção de dados pessoais podem constituir como importante fator de não discriminação no ambiente virtual, de modo a garantir uma plena efetividade também aos demais direitos fundamentais.

A partir do que foi exposto, é possível constatar que o ordenamento jurídico evoluiu historicamente para também abarcar esse novo direito no rol de direitos fundamentais implícitos da Constituição da República, mas também em vias de positivação. Do mesmo modo, denota-se que a proteção de dados pessoais, no contexto da sociedade em rede, é um direito que deve ser visto e analisado de modo multidimensional, caracterizando sua amplitude no espectro dos direitos fundamentais.

Desse modo, evidencia-se que as previsões contidas na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, sobretudo quando se trata das previsões de consentimento, princípios de não discriminação e dos fundamentos previstos para o tratamento de dados, aliado ao que se entende por esse direito fundamental constituem aliados necessários para a não discriminação no ambiente virtual, que, cada vez mais, se mostra também realidade cotidiana das pessoas. A questão, como visto, ganha ainda maiores contornos quando se tratam dos dados pessoais sensíveis, cuja discriminação pode ser mais delicada, onde a legislação impõe maiores requisitos para tratamento de dados.

Dessa forma, observa-se que uma adequada proteção de dados pessoais pelo ordenamento jurídico brasileiro, evidenciada pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e também pela existência desse direito fundamental, a partir das discussões teóricas e da recente decisão do Supremo Tribunal Federal na ADI 6387, bem como pela PEC 17/2019, em vias de apreciação pela Câmara dos Deputados, constitui importante mecanismo para evitar a discriminação na rede virtual. Destaca-se que a não discriminação é, inclusive, considerado um princípio para o tratamento de dados pessoais previsto no artigo 6º, inciso IX, da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, evidenciando a impossibilidade de tratamento das informações com objetivos discriminatórios (BRASIL, 2018).

REFERÊNCIAS:

ALBERS, Marion. A complexidade da proteção de dados. **Revista Direitos Fundamentais & Justiça**, a. 10, n. 35, p. 19-45, jul./dez. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 17, de 2019**. Acrescenta o inciso XII-A, ao art. 5º, e o inciso XXX, ao art. 22, da Constituição Federal para incluir a proteção de dados pessoais entre os direitos fundamentais do cidadão e fixar a competência privativa da União para legislar sobre a matéria. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135594>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6837**. Medida Provisória 954/2020. Requerente: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Relatora: Min. Rosa Weber, 24 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI6387MC.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BOFF, Salete Oro; FORTES, Vinícius Borges. A privacidade e a proteção dos dados pessoais no ciberespaço como um direito fundamental: perspectivas de construção de um marco regulatório para o Brasil. **Sequência (Florianópolis)**, Florianópolis, n. 68, p. 109-127, jun 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217770552014000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 mai. 2021.

MACHADO, Joana de Moraes Souza. **A tutela da privacidade na sociedade da informação: a proteção dos dados pessoais no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Ebook. Disponível em: <https://www.editorafi.org/494joana>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel; SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RODOTÀ, Stefano. **A vida na sociedade da vigilância**: a privacidade hoje. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Fundamentos jusfilosóficos e âmbito de proteção do direito fundamental à proteção de dados pessoais. **Direito Público**, [S.l.], v. 17, n. 93, jul. 2020. ISSN 2236-1766. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/4315>. Acesso em: 14 maio 2021.

SOUZA, Allan; DONEDA, Danilo; NASCIMENTO, Francisco; GUANAES, Paulo. **Marcos legais nacionais em face da abertura de dados para pesquisa em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Capítulo 12

**IMPACTO DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO
HUMANA E CRÍTICA DOS ALUNOS
DE 3º ANO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
JEQUIÉ/BA**

Daiane Soares Santos

IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO HUMANA E CRÍTICA DOS ALUNOS DE 3º ANO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA

Daiane Soares Santos¹⁷

Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Coletivo Feminista

Margarida Alves. Professora da Rede Municipal de Osasco-SP.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo à proposta curricular, as atividades didáticas, pedagógicas e seleção de conteúdos influenciam na formação da consciência moral para o desenvolvimento humano dos sujeitos. Posto isso, pretende-se trazer reflexões acerca dos seguintes questionamentos: o processo formativo escolar tem contribuído para a construção do pensamento crítico dos estudantes? De que forma as experiências e a relação com os saberes adquiridos na escola atuam na formação de valores dos estudantes? Para isso, discutiremos a axiologia e ética numa perspectiva de entender as práticas de ensino que mudaram com a Reforma do Ensino Médio. Como aporte teórico, foram utilizados Bobbio (1986; 1982), Menin (2002), Saviani (2011), Libâneo (1984; 2003), Freire (1996), La Taille (2009), Veiga (2009), Gatti (2010), André (1985), Moresi (2003), Moehlecke (2018), Charlot (2000), entre outros. A metodologia pautou-se no estudo de caso do tipo etnográfico a partir de uma abordagem qualitativa, cujos dispositivos foram: entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Os resultados desse estudo indicarão que a dimensão formadora da escola não assegura a formação crítico-reflexiva dos alunos para uma consciência da moral. Coteja-se ainda, um dilema na formação dos professores, porque ainda que se tenham práticas pedagógicas a partir da realidade sociocultural dos educandos existe um currículo com ideologias e um sistema de ensino que não oportuniza a consciência moral e crítica dos alunos.

Palavras chave: Valores na Educação. Formação Crítico-reflexiva. Ensino Médio.

Abstract: This work aims to analyze how the curricular proposal, didactic and pedagogical activities and content selection influence the formation of moral conscience for the human development of subjects. That said, it is intended to bring reflections on the following questions: has the educational process in school contributed to the construction of critical thinking in students? How do experiences and

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. E-mail: daiannesoes1991@gmail.com.

the relationship with the knowledge acquired at school act in the formation of students' values? For this, we will discuss axiology and ethics in a perspective of understanding the teaching practices that changed with the Secondary Education Reform. As theoretical support, Bobbio (1986; 1982), Menin (2002), Saviani (2011), Libâneo (1984; 2003), Freire (1996), La Taille (2009), Veiga (2009), Gatti (2010) were used, André (1985), Moresi (2003), Moehlecke (2018), Charlot (2000), among others. The methodology was based on an ethnographic case study from a qualitative approach, whose devices were: semi-structured interview, observation and document analysis. The results of this study will indicate that the formative dimension of the school does not ensure the critical-reflective training of students for an awareness of morality. It is still compared, a dilemma in teacher training, because even if there are pedagogical practices based on the sociocultural reality of students, there is a curriculum with ideologies and a teaching system that does not provide opportunities for students' moral and critical conscience.

Keywords: Values in Education. Critical-reflective training. High school.

INTRODUÇÃO

Pretende-se nesse estudo trazer reflexões acerca dos seguintes questionamentos: o processo formativo escolar tem contribuído para a construção do pensamento crítico dos estudantes? De que forma as experiências e a relação com os saberes adquiridos na escola atuam na formação de valores dos estudantes? Tais inquietações orientaram a pesquisa empírica e a análise dos valores que permeiam o ambiente escolar, bem como trazer à tona as subjetividades dos jovens acerca da temática e das implicações da mesma para a formação destes.

A partir dessas inquietações, dos estudos, observações e ações realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID – Subprojeto de Pedagogia, linha de ação: Gestão Pedagógica no Ensino Médio/UESB – tendo como campo de investigação uma Escola Estadual do Município de Jequié/BA.

Em uma das reuniões de plantões pedagógicos da qual participei observei relações de poder existentes na interação entre a equipe da gestão escolar, equipe docente, coordenador pedagógico, discentes e demais profissionais da escola. A partir disso, através de dimensões da qualidade do ensino, relações e conflitos possibilitou pensar as implicações a formação crítica e humana dos alunos.

Neste sentido, tendo como objetivo analisar de que modo à proposta curricular, as atividades didáticas, pedagógicas e seleção de conteúdos influenciam na formação da consciência moral para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa de campo a partir de uma abordagem qualitativa. Para André (1985, p.17), esta é “uma abordagem com suas raízes teóricas na fenomenologia, que como todos nós sabemos compreende uma série de matizes”.

Além disso, é uma análise (MORESI, 2003, p.10) que possibilita uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo, pode incluir entrevista e aplicação de questionário;” (MORESI, 2003, p. 9). Neste sentido, a pesquisa tem como dispositivos: a entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos, tendo como campo de investigação o Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães, na cidade de Jequié/BA.

Neste processo de inter-relações destacaram-se as dimensões vinculadas à qualidade do processo ensino e aprendizagem. Destas atividades e experiências, possibilitou ampliar meu olhar sobre aspectos relacionados à necessidade de criar condições favoráveis para a formação de discentes críticos, tendo em vista, saberes que possibilitem refletir e atuar a partir da consciência moral.

As observações sobre determinadas interações que constituem o ambiente escolar, bem como da dimensão da formação do professor e as implicações destas, no desenvolvimento do educando, provocaram questionamentos acerca da consciência moral e sua interface com conflitos entre gestão, docentes e discentes.

Foi possível ainda, perceber se os conteúdos e disciplinas ofertadas estariam oportunizando ao aluno refletir sobre uma consciência dos princípios e valores humanos. Ademais, durante reuniões de pais e mestres das quais participei era perceptível uma preocupação dos pais com a escolarização dos seus filhos. Contudo, esta preocupação centrava-se muito mais na quantificação da aprendizagem, representada pela nota.

Essas questões expostas acima pautam-se na formação de valores na escola contemporânea e constitui-se um dos grandes desafios para os professores e profissionais da educação. Compreender a dinâmica escolar e seus processos pedagógicos, frente às novas exigências da sociedade atual – plural e complexa – requer compreender, uma abordagem criticamente, no intuito de refletir sobre sua constituição social e política e como estas influenciam as dimensões da ambiência escolar marcando-a culturalmente.

O contexto histórico social, em constantes transformações nos remete a experiências que traduzem sentidos éticos e morais expressos, através das interações sociais entre os entes envolvidos neste contexto, ou seja, da materialização dos pressupostos teóricos, orientações, diretrizes e propostas, são sempre impregnadas pelo real, portanto, assume contornos das práxis, nem sempre compreendida e analisada de modo rigorosamente científico.

A partir dos estudos realizados no campo da pesquisa, e da relevância de relacionar a teoria com a prática utilizo como eixo de análise, as ideias de Bobbio (1982) acerca da concepção de sociedade civil, por este possibilitar uma compreensão profunda de como se dão esses processos de criação da sociedade em distintos períodos históricos as consequentes mudanças de estado e governo.

Além disso, discorro sobre a práxis pedagógica a partir de Saviani (2011) buscando entender na perspectiva histórico-crítica da educação, as características que marcam o papel da escola e dos professores.

Para entender a organização e a prática do ensino da escola reporto-me sobre a democratização da escola pública e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, e a classificação das tendências pedagógicas: liberais e progressistas em Libâneo (1984). Abordo ainda, Libâneo (2003) com os aspectos da educação escolar: políticas, estrutura e organização das escolas e do financiamento da educação escolar.

Nesta mesma direção, buscando pensar aspectos relativos ao exercício da autonomia do educando, Freire (1996) traz reflexões sobre a Pedagogia da Autonomia e dos saberes necessários à prática educativa, com discussões acerca do professor e do ensinar e aprender.

Tratarei também das asserções que versam os valores morais e éticos a partir de La Taille (2009), sobre a Construção da Consciência Moral, numa perspectiva da psicologia, trazendo o aspecto da afetividade, e da necessidade de compreender a diferença entre Moral e Ética e suas semelhanças.

Entre outras abordagens para pensar a Ética, Menin (2002) discute as dimensões abrangentes dos valores na educação no dado momento histórico, a exemplo, as posturas doutrinárias impostas pela igreja de uma determinada religião que devem ser seguidas como verdades acabadas. Para esta autora, é importante repensar o papel da escola e da prática, entender e conceituar os valores. Ainda que sejam complexas, a discussão leva-nos, a repensar a necessidade de rever a atuação

e a formação ideológica dos professores, bem como analisar a criticidade das práticas pedagógicas.

E essas, segundo Menin (2002), nos faz refletir sobre a educação em tempos de ditadura militar no Brasil, cuja disciplina de educação moral e cívica fazia parte do currículo, tendo como propósito controlar nova ordem social e inferir valores impostos por um regime totalitário. Assim, dimensões da ética e moral: justiça social, participação social, democracia e solidariedade eram cerceadas, pelo regime militar, no intuito de inviabilizar, uma reflexão crítica pelos alunos que permita revelar a repressão do governo.

Neste sentido, é urgente repensar o processo de democracia, uma vez que o espaço da escola deve oportunizar aos educandos a terem o conhecimento e autonomia das dimensões políticas e sociais da sociedade, assim, como a participação dos estudantes no processo educacional, é possível torná-los sujeito crítico a sua realidade.

Desta forma, se faz importante conhecer as leis, as normas e as regras. Contudo, as atuais mudanças na proposta curricular do Ensino Médio, consideradas conservadoras e pragmáticas, obstaculizam sobremaneira a formação dos alunos como sujeitos de direitos capazes de agir enquanto atores propositivamente sobre sua realidade social.

Tal situação é inequivocamente constatada, a partir da retirada das disciplinas como a filosofia, a sociologia, saberes das humanidades que possibilitam a percepção do pensamento filosófico na composição dos modelos de sociedades e suas implicações para a vida humana. Saberes como estes favorecem a construção de valores a serem mobilizados através de componentes filosóficos, sociológicos e psicológicos, que marcam a constituição de uma cultura.

Estabeleço também um diálogo sobre escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico com Veiga; Resende (1998) buscando perceber o papel do gestor e professores na construção do PPP da escola.

Na mesma perspectiva da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) organiza características e os problemas relativos à formação de professores e pontua sobre a urgência de entender o sentido sociocultural da escola, bem como da prática pedagógica dos professores e das identidades dos cursos de Pedagogia. Estes estudiosos compõem o quadro teórico no qual se estruturam esta pesquisa.

BREVE ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO

Os processos de mudanças na educação e na qualidade do ensino se constituem de políticas de investimento, da situação política, social e econômica do país. Neste sentido, se faz pertinente repensar a contextualização da história do Ensino Médio no Brasil, e o contexto se dá as mudanças do governo.

A compreensão desse momento é importante para perceber o conjunto atual dos modelos de ensino e das práticas pedagógicas que promovem ideologias de modo intencional no espaço escolar.

Segundo Moehlecke (2012) no que se refere ao marco legal da história da educação, o Ensino Médio a princípio foi pensado numa proposta de seminários, sendo o acesso privilégio das classes mais favorecidas as mudanças foram ocorrendo a partir da década de 1930 com a reforma de Francisco Campos. Nesse contexto o ensino profissionalizante era realizado para a classe menos favorecida, enquanto a classe média, tinha acesso ao Ensino Superior.

Nesse período da década de 1931 também começou a ser organizado o chamado Ensino Secundário, que foi aprovado em 1942 com a lei “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, organizado em duas etapas, “um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos”. Uma modalidade do ensino pensado apenas para preparar o técnico, ensino profissionalizante, mão-de-obra barata para as indústrias.

A Constituição Federal de 1988 inscreve a perspectiva de se pensar o acesso ao Ensino Médio para todos. Segundo Moehlecke (2012, p.41) foi afirmado “o dever do Estado em asseverar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população”. A partir disso, foi surgindo a demanda de oferta de vagas, no entanto, ainda existiam muitos desafios ao acesso e permanência do educando na escola.

Na segunda metade da década de 1990, ocorreram alterações na Ementa Constitucional, na qual o Ensino Médio passou da obrigatoriedade para a Universalização. Mas só em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, que manteve o texto da Constituição de 1998 e que de fato confirmou o Ensino Médio como sendo a etapa final da educação Básica. Na prática isso significou a dissociação do Ensino Profissionalizante do Ensino Médio regular,

reestruturado em seus próprios componentes curriculares (MOEHLECKE, 2012, p.41).

E entre outras alterações, surgiu a criação do FUNDEF- Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com a destinação de recursos para o Ensino Fundamental, segundo o referido autor. Ainda de acordo com ele em 2004 foram discutidos novos direcionamentos para as modalidades de Ensino Médio regular e técnico, voltando a pensar na ação integrada, a autora traz nessa discussão o PNE - Plano Nacional da Educação, que objetivam em 2001 até 2011 metas a serem alcançadas, e algumas destas: a oferta de vagas até 50 % com o alcance até 100 % além da proposta de regularizar a quantidade de repetência no ensino fundamental.

Neste contexto, as discussões quanto aos sistemas de avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foram incluídas e tinham como intuito elevar o nível de desempenho dos alunos.

Soma-se aos aspectos expostos acima, a reflexão de Arelaro (2017, p.11) sobre a Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória sancionada pela Lei 13.415/2017, que em última análise dificultará ainda mais a entrada do estudante das classes menos favorecidas nas universidades públicas. E ainda de acordo a essa autora “o governo atual acredita que fazendo um controle “canino” em cima das escolas e das redes de ensino todos vão se enquadrar” na proposta curricular.

Percebe-se que a intenção do atual governo é de fato uma repetição do ensino e sua estrutura que se configura de forma silenciada a partir do modelo de ensino imposto na Ditadura Militar (ARELARO, 2017, p. 11).

Penso que a reforma do Ensino Médio tem uma intencionalidade no ensino buscando inferiorizar a capacidade de um Jovem da classe menos favorecida de conseguir avançar nos seus estudos, restando apenas o mercado de trabalho, na qual o principal objetivo do governo é a mão de obra barata. E torna assim, impossível de obter um diploma no nível superior.

Outra questão presente na Reforma, refere-se ao fato das escolas privadas terem a prerrogativa de manter a sua estrutura curricular anterior. Diferente da proposta do governo que aplicará a reforma compulsoriamente às escolas públicas. Pode-se inferir então, que haverá dois tipos de ensino, um para a classe dirigente e outro para a classe proletária aprofundando a divisão de classes.

Partindo para retratar outras análises acerca dessa Reforma e dando ênfase

em outras reflexões o filósofo Cortella, (2016), numa entrevista cedida ao Programa EPC (Esporte, Política e Cidadania), nos aponta um debate sobre o tema, pontuando a imposição da Medida Provisória, sem uma discussão democrática. Além disso, apresenta uma quantidade excessiva de disciplinas, entre outros aspectos questionáveis.

Assim, o modelo de Ensino Médio atualmente em vigor no Brasil, não interessa mais aos jovens, no entanto, repensar o mesmo a partir de uma reforma que não considerou a avaliação e a contribuição dos pesquisadores da educação e não envolveu um amplo debate na sociedade reflete uma desconstrução do fazer democrático no âmbito da educação. Para este autor, manter o aluno motivado a permanecer na escola é necessário adotar o pensamento de Freire “a leitura de mundo, precede a leitura da palavra”. Importa sobremaneira, observar as vivências dos alunos a partir da experiência dos mesmos no desenvolvimento dos conteúdos.

Necessário refletir também a manobra de exclusão das minorias na Reforma do Ensino Médio, pois de acordo com Ferreira (2017) esta foi pensada para manter ainda mais forte a classe dominante demarcando a desigualdade social e repetindo o retrocesso da política de Vargas no ano de 1990.

Em consonância com essa perspectiva Amaral (2017) aborda que a contra reforma do Ensino Médio e do financiamento da educação, é mais uma medida conservadora do governo atual para inferiorizar as classes menos favorecidas. Neste sentido, Ferreira (2017, p.294) sublinha ser a Contra reforma do Ensino Médio, uma deliberação que:

A compreensão do artigo sustenta que essa [...] lei guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do Ensino Médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis.

A autora alerta para além da desigualdade social e da privatização do Ensino Médio, pois segundo consta, os interesses do governo corroboram para a reedição do que ocorreu nos anos de 1990.

Desse modo, a atual proposta Curricular do Ensino Médio com o intuito de demarcar ainda mais uma educação pensada para o mercado de trabalho, em que o

direito a uma formação do ser pautada nos valores morais e éticos silenciam-se, dando início a uma ordem social neoconservadora. Diferente do contexto atual, ações do governo do Lula em 2003 criaram outras referências para a política educacional brasileira, ainda que estas, não tenham sido estrutural e radicalmente centradas na reforma Educacional da Educação Básica.

Nessa senda, Ferreira (2017, p. 294) traz no bojo de suas discussões o “Ensino Médio como Problema”, as questões de acesso e permanência, da qualidade no ensino, bem como da história do Ensino Médio no Brasil, evidenciando reflexões sobre a escola secundária, quando diz “a escola secundária expressam que há um problema, ele é histórico e compartilhado por vários países”, ao passo que pensar os modelos de ensino ainda é um dilema.

Desde a década de 1990 com a elevação da quantidade de matrículas entre jovens de 15 a 17 anos, tem-se aqueles com idade de 18 a 24 anos que não passaram por essa modalidade de ensino. Isso comprova o quão longe se encontra a qualidade do ensino, do acesso e permanência ao Ensino Médio e certamente a solução não reside nos cursos profissionalizantes (FERREIRA, 2017).

Para Ferreira sobre os desafios da educação e qualidade do ensino, a escola contemporânea ainda não consegue dar conta dos anseios dos jovens, frente aos novos avanços tecnológicos no mundo. O currículo revela-se defasado e pouco interessante e, os conteúdos continuam girando em torno de uma concepção tradicional de ensino.

Para tanto, este mesmo autor pontua que é importante rever esse currículo e isso significa pensar centralmente no tipo de sujeito que se quer formar. Para a possibilidade de formar um sujeito crítico-reflexivo comprometido com os valores morais e éticos se faz necessário criar um currículo centrado nos saberes cotidianos e complexos da sociedade contemporânea, que tenha como objetivo principal a solução dos problemas coletivos enfrentados socialmente. Para Freire (1986), uma sociedade que produz teorias que não respondem às demandas e desafios da realidade sociocultural está a serviço da manutenção do poder das elites sobre uma maioria dominada, centrando a sua ação na individualidade e não no bem comum.

Para Ferreira (2017) pensar a formação humana constitui-se em um grande desafio para a escola. Tal possibilidade inexistente no pensamento tecnicista desse novo currículo, uma vez que com a retirada de disciplinas como filosofia, artes e sociologia, cuja única possibilidade de pensar esta formação na escola através do ensino destas,

– o que já era questionável – foi expurgada do currículo do Ensino Médio, deixando a proposta curricular, em situação mais crítica do que a anterior.

Essa política de governo, vêm também mostrar ainda mais uma disputa ideológica, na qual a educação se torna mercadoria, pois de acordo com Ferreira (2017, p.297) tanto a mudança do currículo do Ensino Médio pode avançar no compromisso com uma formação crítica, “quanto reforçar uma formação aligeirada”, ao obrigar os alunos a fazerem uma escolha precoce da profissão.

Partindo dessa análise, com uma discussão mais avançada sobre as políticas para o Ensino Médio e a Educação Profissional Ferreira (2017) expõe as principais ações do governo Lula no ano de 2003. Considerada pela autora, como uma educação que obteve crescente desenvolvimento, ao assegurar direitos sociais básicos.

De acordo Ferreira (2017) dos investimentos realizados, destacam-se questões no âmbito da educação – com reorganização das políticas educacionais – e do trabalho:

Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) organizou dois grandes seminários específicos do ensino médio e da educação profissional (maio/2003), que envolveram a comunidade acadêmica, sistemas escolares público e privado e os sindicatos que, reunidos, tiveram como pauta central a reconstituição da oferta, pelo sistema público de ensino, de uma educação integrada. A perspectiva era desenvolver uma política educacional com vistas ao aumento da escolarização dos jovens e adultos e a melhoria da qualidade da formação do trabalhador (FERREIRA, 2017, p. 299).

Os avanços da Política do governo Lula de acordo com avaliações nacionais e internacionais caminharam em direção ao jovem que precisava estudar e trabalhar. Em face disso, foi pensada uma outra legislação, no sentido de garantir que as escolas ofertassem Ensino Médio a educação Profissional. A aprovação dessa lei e de sua efetivação foi considerada um dos avanços das políticas educacionais, colocando na pauta, até certo ponto, a valorização do magistério por meio da qualificação profissional e remuneração com a Lei do piso¹⁸ e investimento no processo de escolarização dos alunos.

¹⁸ Sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional: Criada com a Lei Nº 11.738, de 16 de Junho de 2018, cujo objetivo é regulamentar e valorizar dos profissionais da educação.

Um dos marcos históricos na luta pela aquisição de direitos em prol de uma educação de qualidade foram dados pelas entidades educacionais que possibilitaram o desenrolar de programas criados no governo Lula promovido pelo MEC, sendo alguns dos principais:

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro jovem Urbano e Pro jovem Campo).

Se destacam muitos outros, apresentados por Ferreira (2017) com ampliação das matrículas, isso se deve também aos investimentos federais, a oferta de 2003 a 2013 era de 149 % período que as matrículas foram crescendo.

Propostas como o Programa Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, foram pensadas para uma garantia do Ensino Médio na educação básica, bem como da continuação na formação técnica, sendo um dos momentos marcados pela superação das classes, uma vez que os programas apresentam bases filosóficas.

Conforme Ferreira (2017, p.304) a proposta do governo atual (Temer), desfaz tudo o que já tinha sido consolidado, é de fato um retrocesso das Políticas Educacionais, descumprimento da Constituição Federal de 1988, e das graves alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LBD, da privatização do ensino e terceirização dos profissionais.

Dessas inquietações que atravessam a política da Reforma do Ensino Médio, se faz necessário, pensar também no processo da organização e das decisões que envolve um sistema de democracia, quando se percebe que a lei foi imposta de forma antidemocrática, a partir de uma medida provisória- MP-746, que rompe com a constituição de 1988, fica claro a consonância da atual proposta do Ensino Médio com um período de retrocesso social neoconservador com implicações como, a inevitável e consequente exclusão das diversidades na escola e das minorias.

Para melhor compreender a situação do Estado Brasileiro e mais especificamente o fenômeno da educação, me reporto á Bobbio (1981, p.2) quando este afirma que as leis são criadas naturalmente para manter a ordem, são pensadas pelo poder soberano, ou seja, essas leis são direcionadas apenas aos súditos e imposta pelo soberano, como forma de manter uma política antidemocrática, assim, não seria diferente com a Medida Provisória imposta pelo governo atual (Temer) com

o objetivo de assegurar uma privatização do ensino público.

É imperativo dessa questão refletida acima e a luz das contribuições de Bobbio (1986, p.2) que é necessário compreender a democracia a partir de um conjunto de regras imposto pelo Estado e repensar esse processo de engajamento, pois “um regime democrático caracteriza-se por atribuir este poder (que estando autorizado pela lei fundamental torna-se um direito) a um número muito elevado de membros do grupo”.

Esse pensar traduz, no desenvolver do processo eleitoral quando se tem uma estimativa de indivíduos que votam e os que ainda não atingiram a idade para o voto, assim, Bobbio ainda pontua o princípio da “oniracia” entendido como governo de todos, pois é uma intencionalidade a permissão do voto, na qual se configura como sendo uma distorção do processo democrático.

Quando se pensa no direito as decisões democráticas, Bobbio (1986, p.4) nos traz definições de Estado liberal e Estado democrático, quando afirma: “os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito em sentido forte, do Estado que não apenas exerce o poder sub lege”. E esses direitos dos indivíduos, ao qual o autor se refere é ainda restrito, pois as decisões são tomadas sem a decisão da participação popular.

Para tanto, assim, como se dá esse processo democrático? No olhar de Bobbio (1986, p.4) “é pouco provável que um Estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia”, em outras palavras, é um contínuo e árduo trabalho, a trajetória da democracia.

A essa afirmação acima, pode-se analisar a Reforma do Ensino Médio e das políticas de financiamento da educação ao passo que se faz necessário questionarmos a participação coletiva das minorias nas decisões e percebendo também a intencionalidade do governo quando este opta por investir nos cursos técnicos, retirando o Ensino Médio de algumas escolas, acrescentando cursos profissionalizantes.

Em outras palavras, é dispensado na Proposta Curricular da Reforma uma formação densa, teórico filosófica, política e cultural no intuito de construir uma educação emancipatória e revela-se sua forte vinculação com o capital privado e com o estado neoliberal.

Além disso, revela-se ainda que a Medida Provisória- MP-746 rompe com as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio e da educação técnico- profissional,

que defendem a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos, de modo a privilegiar a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes.

Dessa forma, a partir do exposto neste capítulo, foi possível perceber que a Reforma do Ensino Médio propõe uma identidade tecnicista, pois foi possível analisar através da MP-746 que as colocações das áreas de conhecimentos são direcionadas ao mercado de trabalho. Supõe-se que tal medida, manterá muitos estudantes fora do processo certamente ficarão sem cursar formativo das suas áreas de preferência na escola pública, haja vista o fato dos sistemas de ensino não terem autonomia para a organização das suas propostas curriculares.

CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A discussão em torno da Reforma do Ensino Médio aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que estará entrando em vigor a partir de 2019 trazem inquietações nas políticas de financiamento da educação e propõem desafios a serem enfrentados pelas instituições escolares nas distribuições de recursos, sendo que essa divisão é uma manobra do governo para tentar desviar ainda mais os planos e metas do PNE- Plano Nacional de Educação.

De acordo com Amaral (2017, p.91) muitos são os questionamentos em volta do financiamento e recurso da educação das novas leis aprovadas, a PEC 55 com o congelamento dos recursos do poder executivo até 2020. Este autor nos faz pensar se “o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos para desenvolver uma dupla ação de grande envergadura, a Política de Fomento e o PNE (2014-2024)?”.

Das alterações realizadas pela Medida Provisória- MP 746, relatada no subcapítulo anterior, pode-se afirmar o quão foram drásticas as mudanças no currículo do Ensino Médio no que se refere: a carga horária exponencialmente alargada, passando de 800 horas anual para 1.400 horas anual. Isso implica no direcionamento do financiamento e, novamente se faz necessário indagar a partir do questionamento de Amaral (2017): se terá o MEC, condições de subsidiar essas novas metas para o Ensino Médio?.

Conforme este autor, as dimensões existentes nesses recursos são direcionadas a partir de uma certa concepção política de governo, e assim afirma:

Com relação ao financiamento da educação a Lei No 13.415 faz uma alteração no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para acrescentar o financiamento da “formação técnica e profissional”, que agora ficou inserida no artigo 36 da LDB (BRASIL.LEI No 9.394/1996). Além disso, os recursos do FUNDEB podem se dirigir para qualquer outra instituição, incluindo-se privadas, desde que autorizada a atuar no ensino médio público pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (AMARAL, 2017, p.91).

Diante desse pressuposto, o autor aponta se o MEC conseguirá investimentos que assegure ao Ensino Médio funcionar em tempo integral, uma vez que temos muitos recursos, mas a partir do FUNDEB as instituições privadas estarão recebendo fomentos, mostrando que a educação toma os rumos da privatização e terceirização.

Segundo Amaral (2017, p.94) quando se pensa em política de fomento, da implantação de escolas do Ensino Médio em tempo integral e dos grandes desafios nas políticas de governo, ao “estipular que haverá a alocação de recursos financeiros do MEC, via Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação-FNDE”.

Isso através das reflexões de Amaral (2017, p.94) os recursos diretamente “nos Estados e o Distrito Federal, por escola que tenha formalizado um Termo de Compromisso a ser assinado”, bem como as escolas só poderá receber esses recursos com as condições estabelecidas “no termo de compromisso, da aprovação a partir de 16 de fevereiro de 2017, e mais devendo atualizar os seus Projetos Políticos Pedagógicos conforme as novas alterações na Lei de Diretrizes e Bases-LDB e da nova lei”.

Pode-se concluir diante dos argumentos apresentados que esta política educacional não possui garantias de financiamento para esse novo modelo de Ensino Médio. E embora a proposta de renovação do mesmo, seja pensada para melhoria na qualidade do Ensino Médio e Frente a nova realidade contemporânea e dos desafios nas relações humanas, tem-se outros dilemas a partir das inovações tecnológicas na educação.

O atual panorama político exposto pelo MEC irá enfrentar, a continuação das metas e objetivos do Plano Nacional de Educação-PNE de (2014 a 2024) de acordo

a Amaral (2017, p.104). Neste sentido, é imprescindível refletir os recursos destinados à educação, dos valores na produção do PIB- Produto Interno Bruto, cujo objetivo revela-se nos ajustes de 10 % no financiamento e do prazo de metas expostos no PNE até 2020 para a efetivação destas.

Diante disso, a partir das análises de Amaral (2017) “O objetivo da Política de Fomento estabelecida é “drenar” recursos financeiros da União para que os estados e DF os apliquem. Voltamos aqui à pergunta realizada anteriormente: com a aprovação da PEC 241/55, seria possível a União priorizar o MEC e elevar o volume de recursos aplicados em educação?”.

Assim, foi possível analisar nas contribuições de Amaral (2017) até que ponto a qualidade no ensino será alcançada com a política da Reforma do Ensino Médio, uma vez que não foi uma decisão discutida a partir de uma aprovação das entidades educacionais.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto atual, a formação de professores enfrenta muitos desafios, da valorização do seu trabalho, de um piso salarial baixo, das condições de trabalho, bem como da invisibilidade do seu fazer pedagógico. Repensando os valores morais e éticos para a formação do professor com as abordagens de Menin (2002, p. 94) possibilitam as reflexões acerca dos valores existentes e construídos pelos sujeitos inseridos na escola é reconstruída pela intencionalidade de cada instituição escolar.

Dos seus modelos de valores concebidos como verdades acabadas, de acordo com os relatos dos professores entrevistados e com as observações de suas aulas foi possível perceber ainda que as normas de convivência são conservadoras, embora sejam construídas a partir de um princípio democrático.

De acordo com Freire (1996, p. 33) é necessário que o professor reflita sobre o seu fazer pedagógico, para além da educação técnica, na qual se restringe apenas a uma dimensão em detrimento do principal sentido da educação, a formação humana. Ao passo que na natureza do ser, dos valores morais e éticos, devem ser pensados o desenvolvimento do educando, enquanto processo formativo de aprender e ensinar, na constante relação do educar, na qual a educação é transformadora e emancipadora.

E através da escola e dos seus atores sociais é possível desempenhar uma educação libertadora construído a partir de uma intencionalidade com o ato ideológico de cada um. Mas a instituição escolar com seus mecanismos sociais e políticos pode interferir no processo da construção de princípios e valores, da metodologia de ensino de um professor que carrega consigo valores morais, de uma cultura, crenças e religiões.

Sobre os aspectos socioculturais existentes na formação dos professores, de acordo com Gatti (2014) são pensados a partir da formação inicial e da prática pedagógica, pois conduz a um entendimento do desenvolvimento humano, quando nos diz:

O crescimento populacional, confrontado com o desenvolvimento e a paz sociais, coloca desafios contundentes às sociedades humanas, e a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário – o da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos (p. 35).

A autora acima pontua que através da educação e da formação do professor é oportunizado aos alunos um contexto de vivências, voltados para a construção de um ser mais crítico da sua realidade e salienta a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos” (GATTI, 2014, p.35).

Libâneo (1984, p.4) sublinha sobre a necessidade de compreender a prática do professor a partir, do contexto atual e das tendências pedagógicas presentes na escola e na formação desse docente e sobre a relação teoria e prática nas licenciaturas pontua: “Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino”.

Este autor, agrega ao desafio da formação do professor aspectos da dinâmica escolar, no que se refere ao alinhar as situações de sala de aula ao referencial da formação dos mesmos.

Desse modo, nas observações das aulas de Sociologia relativo às estratégias adotadas pela docente percebi que esta consegue realizar, inserir e refletir com os alunos temas relacionados ao seu cotidiano e a realidade social mais ampla pontuando as medidas do atual governo e seus impactos na educação.

PENSANDO A FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS VALORES MORAIS E ÉTICOS

Os saberes vivenciados pelos educandos, da constituição de princípios e valores presentes na concepção de autonomia e liberdade são questões sociais existente nos valores morais e éticos.

Para Charlot (2000) pensar os valores morais e éticos requer analisa-los a partir das histórias dos alunos, mas se deve levar em conta a sociologia que é realizada nos discursos, nas vivências, nas situações, nas condutas e na relação com a escola e o saber.

Educar e aprender está intimamente vinculado ao favorecimento da relação com o outro. É construir o próprio tempo, espaço e recursos no intuito de superar o ensino tradicional.

Segundo Pacheco (2004) essas novas dimensões do educar possibilitam vivenciar uma formação capaz de superar a imposição de normas e valores pela escola. Oportuniza aos alunos o exercício e a aquisição da autonomia, através de suas escolhas, para este autor:

A vivência na comunidade escolar tem um carácter formativo, veiculador de valores sociais e de normas por todos assumidas e elaboradas com a participação de todos. Na Ponte, vive-se, cultiva-se, respira-se a delicadeza no trato, suavidade na voz, a afabilidade para com o colega, a disponibilidade, a atenção ao outro, a capacidade de expor e de se expor (PACHECO, 2004, p. 64).

Entre outras abordagens sobre o currículo, Apple (1989, p.27) discute acerca da educação e poder, das ideologias e intencionalidades do mesmo. Para tanto, o autor considera necessário refletir e “dá-se conta de que entender as escolas e atuar nelas não é suficiente, mas também saber isto e ignorá-las é simplesmente errado”.

Das reflexões apontadas por Apple (1989, p.27), se percebe que muitas são as dimensões sociais e políticas que compõem a escola, ou seja, os sistemas que comandam a mesma estão para além dos profissionais que ali atuam, mas depende dos mesmos reconstruir mudanças.

Segundo Apple (1989, p.29) as escolas reproduzem a desigualdade através do próprio currículo, pois “esses atores conscientes, racionais e bem intencionados,

portanto, podem estar, de forma latente, servindo, a funções ideológicas no momento mesmo em que estão buscando aliviar alguns dos problemas”, porque através da escola é possível uma transformação social, mas depende dos atores sociais desenvolverem.

Neste sentido, “a dimensão prática da filosofia (ética), possui duas vertentes que determinam desde a raiz, o comportamento moral do homem (GOERGEN, 2005, p.985). Uma das vertentes que privilegia o indivíduo, a outra privilegia a sociedade”. Isso impõem, a escola o desafio de questionar princípios e valores de acordo com as diferentes formas como os mesmos vêm sendo concebidos.

De acordo com Goergen (2005) Não existe uma definição concreta de valores, por isso se faz necessário pensar o termo valor a partir de princípios consensuados, em que seja dimensionado a partir das orientações. Discutir valores envolve primeiro uma vertente individualista, a partir da consciência interior. Ele diz que a escola deve promover os valores na vertente social, pois diz que há uma relação entre a pedagogia e a ética, quando se trata de moral e educação, se evidencia a necessidade do ser humano ser educado para a moralidade, as questões conflituosas do campo da ética e da moral estão associadas ao ser humano não apenas no âmbito individual, mas ligados ao social.

E ao afirmar isso, Goergen (2005, p. 997) traduz a partir do pensamento de Durkheim, que “a autonomia moral não inclui o questionamento e eventual recusa da norma. Não há, portanto, a possibilidade da dissidência ou do inconformismo”, fomentando no aluno o trabalho coletivo, na qual a partir dessa participação do comunitário, o sujeito repense e constitua a sua moral autônoma.

Neste sentido, Mehanna (2014, p.2) pontua que, “No cotidiano escolar, os valores se traduzem no regulamento escolar e nas finalidades do ensino e aprendizagem, tornando-se necessário que se reflita sobre esses princípios e essas regras”. Para esta autora, é necessário que o compromisso de discutir valores e praticá-los seja de todos na escola, partilhado por cada segmento do professor, aluno, funcionário, gestor e coordenador pedagógico aos demais profissionais que ali atuam.

Diante dos aspectos elencados, e das perspectivas das tendências moralistas e democráticas seria possível inferir que as orientações para a construção das propostas curriculares mediadas pelos os –Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN’s, apresente um viés democrático. Entretanto, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN’s foi gestado a partir de padrões externos, ignorando as dimensões

intercontinentais do Brasil e suas especificidades regionais. Além disso, sua base ideológica pretendeu atender ao capital internacional por meio das exigências do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BIRD, em face das relações financeiras com o Brasil.

Pesquisas indicam que os temas transversais propostos, a princípio, sobrecarregaram os professores, visto a modalidade disciplinar do ensino no Brasil e diante da dificuldade da sua operacionalização, quando era considerado, constituía-se como atividade ocasional. Desse modo temas sociais que trazem em si os valores éticos e estéticos têm sido tratados eventualmente e desarticulado dos saberes referentes aos diversos conhecimentos

De acordo ao documento dos PCN's, a discussão do tema ética deveria ser direcionada a todas as disciplinas dos temas transversais como: meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural entre outros. Estes temas deveriam ser o *eixo mobilizador* do currículo, evitando abordar os conteúdos pedagógicos, desarticulado da realidade social e cultural do país. Para Gomes (2010, p. 40) a “Ética como tema transversal nos PCN's”, deveria constar de uma reflexão para além dos conteúdos das disciplinas.

Consequentemente faz-se imprescindível que a moral e a ética sejam repensadas dentro das propostas curriculares das escolas brasileiras abrindo espaço para pensar a ética e a moral. Haja vista que para além do seu formato pouco exequível e de suas bases neoliberais, apresenta a ética como título de tema transversal sem assegurar a articulação, discussão e compreensão da importância da moral para o desenvolvimento da mesma. Assim, a axiologia, cuja abrangência se dá através da descoberta da moral, no que se refere à filosofia, tende a ser uma definição mais apropriada do que a apresentada pelos PCNs.

Na linha dos PCNs a Reforma do Ensino Médio do governo Temer, objetivando preparar apenas para uma profissionalização, deixa pouco ou nenhum espaço para incumbir-se de criar circunstâncias para o desenvolvimento de sujeitos críticos-reflexivos e agentes sociais.

De acordo com Rodrigues (2001, p.243) é partindo da premissa de um modelo de educação como totalidade, para a constituição e crescimento do ser humano como indivíduo, cujo papel social deverá ser ativo e propositivo. Afirma ainda, ser “a educação, entendida como o processo de formação humana, capaz de agir sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática”.

Logo, cabe ao educador articular a sua ação educativa sociedade que permita os educandos refletir a partir das suas experiências cotidianas, fazendo uma contextualização com o conhecimento de mundo.

Desse modo, subjazem em torno da moral e da ética aspectos relativos, a concepção de educação, a formação e atuação docente a construção da linguagem ou do mundo simbólico, das proposições para a formação do sujeito para autonomia e liberdade, e por fim, os desafios a serem enfrentados pela escola atual tendo em vista responder as exigências da sociedade contemporânea e complexa.

Assim, os valores morais e éticos transitam na reforma do Ensino Médio numa perspectiva de uma formação conservadora, uma vez que os componentes curriculares como Sociologia e Filosofia estarão excluídos do currículo o que facilitará ainda mais a alienação dos sujeitos e caminha também no sentido de atender as exigências do mercado nacional e internacional e de disponibilizar cada vez mais, mãos-de obra barata e acrítica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo de caso do tipo etnográfico com abordagem qualitativa. De acordo com Marli André, “é uma abordagem que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, e compreende uma série de matizes” (ANDRÉ, 1985, p.17). Quanto à finalidade pode ser considerada descritiva, de acordo com Marli André e Menga Ludke “a parte descritiva compreende o registro do que ocorre no campo, ou seja, descrição dos sujeitos e, reconstrução de diálogo” (1986, p. 30).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despedem grandes quantidades de tempo em escolas”, pois esse tipo de pesquisa requer uma análise mais apurada dos dados e adentrando ao espaço por mais tempo.

De acordo com André (1995, p.30) a concepção sobre o estudo de caso etnográfico, é a partir da interação e vivências ao longo do campo de investigação, ou seja, do longo período de imersão na escola, da recolha de dados, da observação participante. Esse método requer uma delimitação, com amostras específicas e os informantes são escolhidos em momentos variados com situações diversificadas.

Bogdan e Biklen (1994, p.91) trazem ainda outros conceitos sobre o estudo de caso “Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco seja ele, um local na escola, ou um grupo em particular”.

Assim, a partir deste estudo, é possível fazer a análise das dimensões sociais, políticas e culturais que constituem o ambiente escolar. Requer debruçar-se com outro olhar e entender, as múltiplas variações de princípios e valores que norteiam a formação do educando, da transformação e implicação na formação da consciência moral dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e observações realizadas durante a pesquisa possibilitaram refletir sobre a proposta curricular do Ensino Médio e da estrutura que oportuniza os alunos a desenvolverem um senso crítico.

O processo formativo da escola tem uma organização curricular pautada na articulação e aprendizagem dos alunos com discussões feitas a partir da disciplina de Sociologia, esta articulação favorece a construções dos valores humanos e a consequente formação para a cidadania.

A escola contribui consideravelmente para a formação crítica do aluno, ainda que se situe dentro de um contexto da educação pública brasileira, conservador e pouco valorizado. Isso fica claro, na proposição desta unidade por meio, tanto da atuação do professor em sala de aula como pelos projetos com temáticas que discutem a realidade social dos mesmos, o entusiasmo dos alunos e seu envolvimento nas atividades propostas seguidas de questionamentos, – recorrentemente observadas no campo da pesquisa – próprio de situações promovidas por efetiva interação com o conhecimento revelam mais do que diretrizes e procedimentos prescritos no PPP desta escola.

Relativo aos princípios e valores, algumas falas dos professores convergiram no que se referem à necessidade da família assumir o papel de educar os seus filhos e uma transferência de responsabilidade.

Esse posicionamento da escola é pensado por que existe lógicas socializadoras por parte da intuição e da família e deve-se também nas lutas de

classes, nos fatores sociais, culturais e político e mais ainda do capital cultural e isso ocasiona no distanciamento nas relações entre a família e a escola.

Dos desafios enfrentados pelos professores para conceber a escola e sociedade destacaram-se a importância de desenvolver um planejamento, partindo dos princípios e metas do Projeto Político Pedagógico-PPP, bem como da Matriz Curricular organizada e discutida na Jornada Pedagógica e cuja finalidade é promover o envolvimento efetivo dos alunos nas aulas.

Com a ausência de um coordenador pedagógico na escola, o professor articulador da área de humanas, desenvolve um trabalho de estudo, possibilitando os colegas analisarem sua prática pedagógica e compartilhar suas experiências, mas a falta deste profissional impossibilita um acompanhamento pedagógico aos alunos mais próximo de suas singularidades.

Penso que as disciplinas de Sociologia e Filosofia têm possibilitado a construção desses saberes acerca das temáticas da realidade atual. Além disso, a disciplina de Sociologia apresenta um potencial favorável para a formação dos valores humanos. Isso certamente, não se deve apenas pela natureza da disciplina, mas pela formação continuada e identidade da professora responsável pela disciplina.

A disciplina de sociologia tem fundamental importância para a formação crítica dos alunos. Ao relacionar teoria e prática através das proposições didáticas e procedimentos adotados pela professora S, os conhecimentos revestiram-se de análise mais profundas. A abordagem das desigualdades de raça que foi apresentada por uma aluna, demonstrou a capacidade dos alunos nesta disciplina, de tratar e relacionar os conhecimentos próprios a este campo de saber, bem como o êxito da professora como mediadora da relação ensino aprendizagem.

No que alude aos princípios e valores morais e éticos professores e gestores atribuíram aos docentes a proposição de ações que viabilizem uma avaliação crítica do real. Para os professores o desenvolvimento da consciência moral dos alunos parte das ações e princípios do professor em sala de aula, da convivência com os mesmos. Destacou-se entre os relatos, a percepção da professora S sobre o ensino da disciplina de Sociologia e das áreas de humanas, ratificado por ela como espaços mais potenciais para a promoção de saberes que vinculam à compreensão dos valores morais e éticos a vida social.

Desta feita, é possível inferir que esta escola tem conseguido realizar uma educação que favorece o desenvolvimento dos valores humanos. Propiciam aos

alunos realizar experiências que ensinam o caminho da democracia, incentivada por meio da participação em sala de aula e fora dela. Convém, no entanto, observar ainda, que os valores são também subjetivos e vinculam-se às experiências vivenciadas na família e na comunidade e substancialmente tem sido marcado pelas representações simbólicas veiculadas pelas comunicações de massa em atendimento às exigências do capital.

A escola deve desenvolver uma formação crítica dos alunos, através de um currículo interseccionado com as vivências dos alunos, a Proposta Curricular e o Projeto Político Pedagógico devem também ser direcionados de acordo as demandas dos seus atores sociais. E isso, evidenciou-se durante a pesquisa na preocupação da maioria dos professores com a organização do seu trabalho pedagógico e na reflexão de suas práticas a partir da Jornada pedagógico onde é realizada a avaliação do ano letivo.

Dessa maneira, elementos como, o planejamento pedagógico, flexibilização e contextualização, contribuem sobremaneira para a viabilização da formação crítica dos alunos. Entretanto, aspectos como, a cultura escolar, participação colegiadas, a interação social entre escola e comunidade, formação e a atuação dos professores e gestão democrática devem ser profundamente analisados e considerados, no momento de avaliar e conceber propostas curriculares.

As percepções das alunas no que diz respeito à concepção de educação e na sociedade revela-se incipientes, ainda que as disciplinas Sociologia e Filosofia tenham fomentado tais questões. Mesmo que as percepções sejam formadas do social para o individual, estas estão submetidas aos contextos particulares dos alunos. Somado a isso as ações de um currículo crítico restringem-se, no modelo curricular da educação brasileira, às disciplinas específicas, e não são eixos articuladores do conhecimento, por exemplo, das ciências naturais ou das ciências exatas. Dessa forma, uma educação crítica estará submetida a aspectos mais amplos e estruturais das políticas educacionais que gestam as diretrizes e propostas curriculares na escola pública.

Por fim, a reforma do Ensino Médio relaciona-se invariavelmente com uma realidade social anunciada pelas economias dominantes dos países centrais em conexão com as exigências fixadas pelos organismos que as representam. Desse modo, a educação dos países periféricos a depender da linha política dos seus

governos estará profundamente vinculada e marcada pelas relações de produção e pelos bens simbólicos produzidos socialmente nesta relação desigual.

Assim, a reforma do Ensino Médio desarticula drasticamente as fronteiras de resistência e a esperança de mudança social a partir da contribuição da escola. Pois, se considerarmos que disciplinas como Sociologia e Filosofia são propositoras de reflexões e de transformação do senso comum em conhecimento crítico-científico e da elaboração e reelaboração dos valores morais e da ética, não é exagero afirmar, a temeridade dos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da Prática Escolar**. 16º. ed. Campinas: Papirus, v. 1, 2009.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política?** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759>>. Acesso em 12 de janeiro de 2018 às 20 h.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARROSO, João. Escola da Ponte: Defender, debater e promover a Escola Pública. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, (11-23).

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Tradução de Marco Aurélio Nogueira.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos; Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999. 394p. <http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-08-2-temas-transversais-etica.pdf>. Acessado em 23 de março de 2017, às 00 h 45 min.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. 144 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o respeito e valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade.** Elaboração Ignes Pinto Navarro... [et al.]. -Brasília: MEC, SEB, 2004.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber– Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONFERÊNCIA CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS DE TEMER. SAVIANI, Demeval. **Última do “Ensino Médio”.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnpnRq21luc&t=31s>. Acessado em 05 de Novembro de 2017, às 23 h.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação e a Reforma no Ensino Médio.** Entrevista concedida ao EPC – Espaço, Política e Cidadania. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjH0hbHP-HA&t=1s>. Acessado em 05 de Novembro de 2017, às 23 h.

CNTE. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em 31 de Outubro de 2017, às 20 h e 21 min.

CURY, Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acessado em 10 de abril de 2018 às 21 h.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUMÉRY, H. **"Axiologie"** [Online]. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/axiologie/>. Acessado em 24 de Outubro de 2017, às 08 h 51 min.

FAGUNDES, Marcia Botelho. **Apreendendo valores éticos**. 7. Ed. rev. Amp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. 112 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acessado em 26 de outubro de 2017, às 10 h 48 min.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**: São Paulo. n. 100. p. 33-46, Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores No Mundo Contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14/03/2017, às 08 h e 55 min.

GOMES, Tatiana. **A Ética como Tema Transversal nos parâmetros Curriculares Nacionais: a Questão da Autonomia**. Dissertação de Mestrado-UNIMEP, Piracicaba: SP, 2010. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=647>. Acessado em 26 de outubro de 2017, às 10 h 48 min.

LA TAILLE, Y. de. Construção da consciência moral. **Prima Facie** (Faro), v. 2, p. 7-30, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acessado em 01 de março de 2018, às 12 h e 36 min.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1984. 149p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. In: LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEHANNA, Adla. STOLTZ, Tania. **Desenvolvimento de valores morais, éticos e científicos na educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Núcleo Regional de Educação. Curitiba/PR. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf>, acessado em 23 de março de 2017, às 00 h 45 min.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Valores na Escola**. São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acessado em 13 de abril de 2017, às 21 h 53 min.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** [en linea] 2012, 17 (Enero-Abril): Disponível em: >, acessado em 30 de março de 2018, às 23 h. ISSN 1413-2478

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PRADO, Danda. **O que é família**. 2. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 2011.

PEDRO, Ana Paula. **Ética, Moral, Axiologia E Valores: Confusões E Ambiguidades Em Torno De Um Conceito Comum**. Belo Horizonte: Kriterion vol.55 no.130, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002. Acessado em 20 de Outubro de 2017, às 17 h.

REBEL, Sandra Maria Cavalcanti. **A relação com o saber de alunos de um curso normal de nível médio**. 01/08/2004 207 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2>, acessado em 11 de junho de 2017, às 19 h 47 min.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr, 2009.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago, 2006.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

Capítulo 13
POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E CURRICULARES
QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
ESCOLAS DO CAMPO

Deise Bastos de Araújo
Erica Cordeiro Cruz Sousa

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Deise Bastos de Araújo

Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC / UESB). E-mail: deisetkd@hotmail.com

Erica Cordeiro Cruz Sousa

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), ambos da UFBA. E-mail: sousa.e.c@hotmail.com

RESUMO: A intenção deste artigo é apresentar às políticas públicas educacionais e curriculares que orientam a organização da Educação Física nas Escolas do Campo do Estado da Bahia. Tal propósito leva a destacar questionamentos sobre a construção de novas possibilidades para transformação da realidade dessas escolas, tais como: Quais são os marcos normativos da Educação do Campo, aliada à compreensão das políticas públicas, do financiamento, do projeto político pedagógico e do currículo? Como é a organização escolar do campo? Qual é a função social da Educação do Campo e do professor de Educação Física no confronto entre os interesses do sistema capitalista? Como alterar o currículo da escola do campo? Quais as possibilidades da organização curricular da escola do campo comprometido com a formação humana? Estas questões impõem elaborar estratégias que possam promover transformações no agir de toda a comunidade escolar, considerando as especificidades da Educação do Campo, no campo e para o campo. Para isso, nos valem dos pressupostos teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e da teoria pedagógica Histórico-Crítica, com ênfase ao entendimento da natureza e especificidade da Educação, e em particular, o trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino da Educação Física Escolar nos últimos anos do Ensino Fundamental. O texto estrutura-se nas seguintes partes: Introdução; fundamentação teórica, onde contextualizamos a natureza e especificidade da Educação do Campo e da Educação Física Escolar. Em seguida, apresentamos a função do Estado nos desdobramentos das políticas públicas educacionais e os elementos básicos sobre orçamento público, legislação e gestão, que possibilitarão entender educação do campo; metodologia da pesquisa, análise de dados com balanço crítico dos marcos legais da educação do ensino fundamental das escolas do campo e da Educação Física e às considerações finais. Dados empíricos advêm da área da Educação Física

e as fontes são as de regulamentação voltada para a Educação do Campo - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - e das produções científicas que discutem a Educação/Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2012; TAFFAREL et al, 2006, 2010; DOS SANTOS, 2020^a, 2020b; CALDART, 2008) que contribuem para análise das políticas públicas e currículo da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação do Campo; Educação Física; Políticas Públicas.

ABSTRACT: The intention of this article is to present the educational and curricular public policies that guide the organization of Physical Education in Country Schools in the State of Bahia. This purpose leads to highlighting questions about the construction of new possibilities for transforming the reality of these schools, such as: What are the normative milestones of Rural Education, combined with the understanding of public policies, financing, the pedagogical political project and the curriculum? How is the school organization in the countryside? What is the social function of Rural Education and the Physical Education teacher in the confrontation between the interests of the capitalist system? How to change the country school curriculum? What are the possibilities for the curricular organization of the rural school committed to human development? These issues require the elaboration of strategies that can promote changes in the actions of the entire school community, considering the specificities of Rural Education, in the countryside and for the countryside. For this, we use the theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism and Historical-Critical pedagogical theory, with emphasis on understanding the nature and specificity of Education, and in particular, dealing with the knowledge of body culture in the teaching of Education School Physics in the last years of Elementary School. The text is structured in the following parts: Introduction; theoretical foundation, where we contextualize the nature and specificity of Rural Education and School Physical Education. Then, we present the role of the State in the development of public educational policies and the basic elements on public budget, legislation and management, which will make it possible to understand rural education; research methodology, data analysis with a critical balance of the legal frameworks of elementary school education in rural schools and Physical Education and final considerations. Empirical data come from the area of Physical Education and the sources are those of regulations aimed at Rural Education - Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), National Curriculum Guidelines (DCNs); Operational Guidelines for Basic Education in rural schools, the Common National Curriculum Base (BNCC) - and scientific productions that discuss Physical Education/Education (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2012; TAFFAREL et al, 2006, 2010; DOS SANTOS, 2020a, 2020b; CALDART, 2008) that contribute to the analysis of public policies and curriculum of Rural Education.

KEYWORDS: Curriculum; Countryside Education; Education physics; Public policy.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional brasileira e o projeto de país (CALDART, 2008, p.4), tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural” e do agronegócio¹⁹), a favor da afirmação da educação como formação humana, *omnilatera*²⁰, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano (TAFFAREL, 2010 p.15).

Em torno deste pressuposto, o presente trabalho objetiva conhecer às políticas públicas educacionais e curriculares que orientam a organização da Educação Física nas Escolas do Campo no Estado da Bahia.

Compreendemos o papel estratégico na Educação do Campo e sua organização, entendida enquanto um dos processos de formação diretamente determinado por projetos políticos, concepções de mundo e de sujeitos, vista por “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST, 1996, p. 5).

Sendo através dos marcos legais – LDB, DCNs e a BNCC - estratégica importante na afirmação da educação como um direito universal, pois auxilia a gestão e os professores na reorganização de seus trabalhos, tornando-os cada vez mais próximos da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e dos adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas.

Os sujeitos do campo têm direito a uma educação organizada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as políticas educacionais e curriculares denotam

¹⁹ Modelo produtivo no campo que está atrelado aos interesses do capitalismo. Este é caracterizado pela grande concentração das forças produtivas, isto é, os meios de produção (terra, ferramentas, maquinário, etc.) e a força de trabalho (capacidades humanas usadas no trabalho, como as habilidades e conhecimentos dos trabalhadores que vendem a sua força de trabalho) nas mãos de poucos, ou seja, dos latifundiários.

²⁰ Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

um importante instrumento para a construção de uma educação pública, gratuita, crítica, democrática e de qualidade socialmente referenciada, presente e que respeite e valorize a diversidade humana.

E, isso é possível através das políticas educacionais e curriculares que refletem na organização de cada unidade escolar e da prática educativa - sendo este último, o fazer docente; conforme é apontado por Brzezinski (2002), envolve o ato de interrogar o real, pensar a experiência, compreendê-la para buscar sua gênese e sentido.

Sobredito, corroboramos com a autora ao definir as características/saberes essenciais necessários ao ato de ensinar, que são: conhecimentos específicos que o diferenciam de outros grupos profissionais, o que significa ter a docência como base de formação. Além de exercer a profissão em tempo integral, constituir associações de classe, ter um código de ética e um conjunto de conhecimentos e técnicas de instrumentalização docente.

Portanto, é através da educação de qualidade que alcançamos um ponto fundamental desse processo de organização. A educação escolar deve estar pautada em políticas públicas educacionais, que direcionam as ações pedagógicas, no intuito de regulamentar e organizar as estruturas legais e fundantes dos espaços formais de ensino-aprendizagem.

Às crianças e jovens precisam ter o conhecimento histórico sistematizado que a humanidade já desenvolveu acerca das ciências que lhes permitam produzir os meios de sua existência; precisam conhecer a história e as suas possibilidades enquanto sujeitos dela; precisam se apropriar e desenvolver suas capacidades artísticas, estéticas, esportivas, lúdicas, expressivas, rítmicas, que lhes permitam formar uma subjetividade humanizada.

Estas políticas, são vivas e mantem no cerne de suas bases os interesses e necessidades da sociedade, tanto é que, para sua concretização, são realizadas discussões e análises dos três poderes nacionais (executivo, legislativo e judiciário) e a cúpula da sociedade civil.

Entretanto, as tendências e concepções pedagógicas brasileiras, historicamente, sofrem fortes influências da classe dominante, em que, interfere diretamente na elaboração do currículo e mais adiante na práxis docente, ou seja, no chão da sala de aula.

Assim sendo, de fundamental relevância a análise rebuscada sobre as intencionalidades explícitas e ocultas dos currículos, especialmente no que diz

respeito a educação básica do campo, que há muito tempo tem sido alvo de marginalização da construção das políticas públicas nacionais, que permeiam os conceitos às lutas de permanências das unidades de ensino nos territórios campestres.

As comunidades da floresta, minas, agropecuária, pesqueiras, caiçaras, ribeirinhas, extrativistas, da agricultura, dentre outros, possuem um rico acervo histórico e cultural, que precisam ser valorizados, frente a representatividade identitária das comunidades e as nuances das tradições seculares de um povo nobre.

Tendo em vista as peculiaridades das comunidades rurais, a corporeidade precisa ganhar destaque, pois muitas são as manifestações da cultura corporal do movimento que fazem parte do ceio campestre. E, a escola do campo pode ser um lugar que pode potencializar e até mesmo resgatar, práticas corporais diversificadas.

Todavia, para mediação da corporeidade nas unidades de ensino da educação básica do campo, sugere-se a disciplina curricular Educação Física, que possibilitará o enfoque multicultural enquanto área de conhecimento que adentra os conceitos e os conteúdos epistemológicos do corpo em movimento.

Diante do exposto, é imprescindível questionar: qual(is) a(s) política(as) pública(s) e proposta(s) curricular(es) para a educação física em escolas do campo? A partir desta problemática, este artigo, teve como objetivo conhecer as políticas públicas e as propostas curriculares da educação física na educação do campo.

Por fim, avançamos na análise e nos desafios da educação escolar e da vida, tendo em vista a formação humana *omnilateral* dos jovens, afim de prepará-los para o enfrentamento e na compreensão das contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução do campo, ressaltamos a contribuição na desconstrução de uma visão fragmentada, tecnicista e fenomenológica sobre a Educação Física Escolar, evidenciando a importância da transmissão-assimilação deste conhecimento, além de repensarmos nossas práticas pedagógicas. Esperamos que esse relato possa contribuir para novos estudos, trabalhos, planejamentos pedagógicos e tratos com o conhecimento da cultura corporal.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este é um estudo de revisão bibliográfica, que tem como principais fontes de informação, legislações que regem a educação básica: CF, LDB, PCNs, PNE e BNCC.

Além do discurso de autores renomados do estado da Bahia que discutem a educação física e a educação básica no campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise inicia-se a partir do artigo 205 da Constituição Federal (1988) que afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Enquanto lei magna do território brasileiro, a Constituição Federal promulgada à mais de três décadas atrás, traz em si, uma determinada responsabilização da sociedade quanto aos aspectos educacionais e pontuando a “qualificação para o trabalho”, como uma das intencionalidades do ato de educar.

Podendo, a partir desta, designar as demais políticas públicas educacionais, da esfera macro à micro, que organizarem os pontos de partida para os direcionamentos institucionais da educação, em que, promulgam-se leis, parâmetros e diretrizes para a educação básica pública.

No artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (1996), estão vinculados no campo da educação, o trabalho e a prática social, além disto, esta “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Observa-se que, a LDB reafirma a relação de trabalho e educação, acrescentando, dentre outros pontos importantes para o trato com a educação, os movimentos sociais e as manifestações culturais, contemplando assim, aspectos significativos para a existência humana.

Manifestações culturais, que fazem parte de muitas áreas de conhecimento, inclusive da Educação Física, que tem o corpo em movimento como seu objeto de estudo, sob o universo das diferentes manifestações da cultura corporal do movimento, que é sintetizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), da seguinte forma:

O conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os [...] Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL, 1998, p. 28).

Esperando, a partir destes apontamentos, a amplitude que a Educação Física pode proporcionar, ao ser conduzida nas suas múltiplas ferramentas de ensino e aprendizagem, que estão para além dos estereótipos estéticos, competitivos e tradicionais. É sobretudo, a disciplina que deve redimensionar os olhares discentes e também docentes para as características individuais e coletivas, estimulando as diferentes habilidades e modos de pensar sobre o cognitivo, afetivo e social, independente de quaisquer que sejam os territórios, onde atuarão os professores desta área de conhecimento.

No ensejo, eis que surge a reflexão para a práxis pedagógicas nas escolas do campo, modalidade de ensino, que segundo DOS SANTOS (2017), desde o tempo do Brasil colônia a educação é excludente e dualista, principalmente quando refere-se a educação do campo, em que esta é marcada pela disputa entre a classe trabalhadora e o agronegócio.

Com isto, gerando conflitos e jogos de interesse que estão em vias contrárias de ideologias de modos de vida, e, as consequências da predominância dos interesses da classe dominante diante dos princípios da educação, provocam lacunas entre a qualidade de ensino e a instância de dominação de uma classe sobre a outra, deturpando a legislação máxima sobre a educação cidadã.

Prova disto, é o planejamento da próxima década (BRASIL, 2014) que discute as 20 metas do Plano Nacional de Educação, em que menciona índices que revelam que a população do campo tem menos tempo de escolaridade em relação a população urbana, citando em algumas de suas metas, a intenção em melhorá-las no decênio entre 2014 à 2024.

Assim, tendo o Plano Nacional de Educação (2014), dentre as 20 metas a serem alcançadas, a meta 7, que visa o “fomentar a qualidade da educação básica

em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo e da aprendizagem” elevando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entretanto, o que tem ocorrido distancia-se das propostas, em que escolas do campo no Estado da Bahia, continuam sofrendo com a nucleação, fechamento e quando permanecem, têm trato, em muitos casos, inadequados e ineficientes, diante da meta de qualificar o ensino. Em pesquisas realizadas por Santos e Nunes (2020), verifica-se que, nos últimos anos, após a Resolução do CNE/CEB nº 3/2008 do MEC, houve uma aceleração do fechamento das escolas do campo, tendo como outros fatores que encadeiam o fechamento das escolas a nucleação, a falta de transporte escolar, as turmas multiseriadas e o descumprimento da legislação. Sobre a inadimplência legal, confere-se o que consta no Lei 12.690 de 2014:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Ora, contradizendo também a nova Base Nacional Comum Curricular, que propõe a autonomia dos sistemas de ensino, a participação de toda a comunidade e a perspectiva intercultural (BRASIL, 2018). Ou seja, contrassensos explícitos nas políticas públicas, quiçá nas entrelinhas dos direcionamento curriculares, que impulsionam a educação segregativa, excludente e de produção, quando, não garantem uma escola de políticas culturais.

Percebendo-se assim, o desmonte estratégico em extinguir a educação no campo, afim de privilegiar, os interesses em sucumbir e homogeneizar a educação para o mercado de trabalho, ou seja, predominar as perspectivas neoliberais. Outro exemplo a ser colocado em pauta é a reforma do ensino médio e a nova Base Nacional Curricular Comum, que:

[...] acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica (TAFFAREL; BELTRÃO, 2018, p. 95).

Com isto, devendo a comunidade escolar atentar-se quanto ao que está proposto nos currículos, pois o que deve almejar para a educação do campo, segundo Dos Santos e Dos Santos (2020), é uma educação oposta à educação rural, pois esta

busca em sua essência uma educação emancipatória, contrária a educação mercadológica, exigindo assim, diferentes olhares para todo o processo pedagógico.

No entanto, para pensar a práxis no cenário da educação do campo, é preciso, neste caso em que discute-se a educação física, que os profissionais licenciados, tenham uma formação sólida para que:

[...] além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. Isto implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho: um caráter ontológico de formação do ser humano e outro, de trabalho alienado no modo de produção capitalista (TAFFAREL et al, 2006, p.168).

A partir disto, analisar criteriosamente o seu papel enquanto docente, é um dever a ser cumprido, pois mesmo que as políticas públicas e o currículo envolvessem em sua intencionalidade o que espera-se como ideal para a educação, nada do que estaria posto, faria sentido se a educação não tiver um diálogo e estar à disposição das contestações dos indivíduos, frente aos conteúdos a serem trabalhados.

Bem como, o professor, de modo geral, deve desenvolver e trabalhar em si a consciência de classe, pois ao atuar em escolas públicas da educação básica do campo, precisa assumir uma postura de mediador do saber da cultura corporal do movimento e intrínseco a este objeto de conhecimento, estão as lutas de um povo que carregam memórias e batalhas de gerações seculares, e que perduram até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao estudo apresentado, fica claro a complexidade no enfrentamento dos desafios em romper com a concepção mercadológica e capitalista que percorre as políticas públicas educacionais, bem como os currículos em que as instituições de ensino norteiam suas práticas pedagógicas.

A luta, está para além dos conteúdos a serem trabalhados, é sobre resistir diante da obscuridade, na qual encontra-se a sociedade brasileira como um todo, na dimensão excludente e de tentativas de silenciamento de grupos populares, que são de suma importância histórica para a nação.

Porquanto, a valorização das diferentes culturas e neste caso a corporeidade, precisa ser acolhida, motivada e consagrada nos espaços escolares, em que crianças e adolescentes, possam vivenciar e explorar conteúdos ricos que fazem parte do seu contexto cotidiano, conhecendo de forma multidimensional a importância de cada gesto, movimento e pensamento, fortalecendo suas origens e tendo a oportunidade de ser e estar no universo multicultural.

Sobretudo, sugere-se também a análise do currículo dos cursos de formação inicial de professores de educação física, na qual ficou perceptível, a necessidade de prepará-los para os diferentes campos de atuação, inclusive da educação do campo, que ainda é pouco discutido nos cursos de licenciatura desta natureza.

Por fim, espera-se que este estudo possibilite a reflexão e ação dos gestores, docentes e da comunidade escolar, do campo e da cidade, afim de analisarem as políticas públicas, o currículo e as práticas docentes, fortalecendo os vínculos de responsabilidades sociais e respeitando os diferentes modos de vida e de manifestações das culturas e da corporeidade existentes nos espaços de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal. Art. 205. Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

BRASIL, Constituição Federal. Lei nº 12.960, 217 de março de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LEI nº 9394/96. 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** MEC / SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em: jul. 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física.** Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de educação do campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de abril de 2008.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2012.

DOS SANTOS, Arlete Ramos; DOS SANTOS, Valéria Prazeres. Por uma educação do campo emancipatória: a distorção idade-série em pauta. **Revista internacional de educação de jovens e adultos**, v. 3, n. 5, p. 116-131, 2020a. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/9429-Texto%20do%20artigo-25357-1-10-20200827.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

DOS SANTOS, Arlete Ramos. Educação do campo E agronegócio: Território de disputas. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 71-91, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/labeditorial,+7415-Texto+do+artigo-23803-1-10-20171106.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST** – Cadernos de Educação n. 8. São Paulo: Anca, 1996 MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST – Cadernos de Educação n. 8. São Paulo: Anca, 1996.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 2020b. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Reflexoes%20sobre%20politicas%20publicas-repositorio-.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. **Diálogos Críticos**, p. 91, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Elizabeth-Goncalves-2/publication/350592301_Capitulo_3_-_A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_subalternizacao_do_direito_a_educacao_o/links/6067ad2d458515614d2e4e0b/Capitulo-3-A-Base-Nacional-Comum-Curricular-e-a-subalternizacao-do-direito-a-educacao.pdf#page=91

A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito a educação o/links/6067ad2d458515614d2e4e0b/Capitulo-3-A-Base-Nacional-Comum-Curricular-e-a-subalternizacao-do-direito-a-educacao.pdf#page=91 Acesso em: 27 de agosto de 2021.

TAFFAREL, Celi Zulke et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a prática**, v. 9, n. 2, p. 153-180, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/166-Texto%20do%20artigo-866-2-10-20070508.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

TAFFAREL, et. al.(org). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. – UFBA. Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDITORA, 2010.

ZULKE TAFFAREL, C.; LACKS, S.; DE LIRA SANTOS JUNIOR, C.; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TIHON, M.; CASAGRANDE, N. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A CIDADE E O CAMPO. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 153–180, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v9i2.166. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/166>. Acesso em: 2 out. 2021.

Capítulo 14
AGRICULTURA FAMILIAR E
POLÍTICAS PÚBLICAS:
INDICADOR SOCIOECONÔMICO
REGIONAL E LOCAL

Ruth de Oliveira Sousa
Antônio Domingos Moreira
Arlete Ramos dos Santos

AGRICULTURA FAMILIAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: INDICADOR SOCIOECONÔMICO REGIONAL E LOCAL

Ruth de Oliveira Sousa

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Pós-Graduada em Gestão Pública - UNEB; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar - EEA (Escola de Engenharia e de Agricultura da EEMBA); Professora da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; Email: ruthzinha@yahoo.com.br

Antônio Domingos Moreira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia IF-Baiano e Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Montenegro; Professor da Rede Municipal de Educação do município de Riacho de Santana - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; Email: tony.dom1987@gmail.com

Arlete Ramos dos Santos

Pós-Doutora em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Prof.^a Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC/DCIE/UESC/UESB/BA). E-mail: arlerp@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a agricultura familiar e as políticas públicas para o desenvolvimento socioeconômico e local no município de Bom Jesus da Lapa/Ba, no ano de 2016. Entende-se que a agricultura familiar é um seguimento de pequenos agricultores, que tem como principal atividade a agricultura desenvolvida em núcleo familiar, construindo um papel importante como indicador socioeconômico do país. No Brasil, essa importância foi legitimada através de lutas

de movimentos sociais, e da reforma agrária que gerou conquistas políticas, leis e programas voltados para o pequeno agricultor do campo. Esse trabalho objetivou conhecer desafios e superações vivenciados pelo homem camponês, bem como, analisar as contribuições que a agricultura familiar potencializa positivamente junto aos indicadores de desenvolvimentos como Produto Interno Bruto - PIB e o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, da cidade e Bom Jesus da Lapa. Para construção desse trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica da literatura da temática, pesquisa qualitativa e entrevista semiestruturada com servidores do governo federal. Diante desses estudos, foram encontrados índices relevantes que demonstraram que a agricultura familiar é grande suporte no abastecimento alimentar brasileiro, colaborando para geração de emprego/renda, diminuição da pobreza, aumento da qualidade de vida, controle da inflação e melhoria no nível de sustentabilidade das atividades agrícolas.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Desenvolvimento Econômico. Políticas Públicas.

Introdução

Atualmente, a discussão sobre a agricultura familiar vem ganhando legitimidade social e política, passando a ser utilizada com mais frequência nos discursos dos movimentos sociais rurais, pelos órgãos governamentais e por segmentos do pensamento acadêmico.

Corroborando com Teixeira (1996), entende que Agricultora Familiar ou pequena agricultura tem uma relação estreita entre produção e consumo, mantendo alto grau de diversificação produtiva, tendo alguns produtos relacionados com o mercado. Agricultores florestais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores artesanais, dentre outros se enquadram no perfil de pequenos proprietários rurais.

Segundo a Constituição brasileira, materializada na Lei nº 11.326 de julho de 2006, considera-se agricultor familiar aquele que desenvolve atividades econômicas no meio rural e que atende alguns requisitos básicos, tais como: não possuir propriedade rural maior que 4 módulos fiscais (varia de 5 a 100 hectares) utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de propriedade e possuir a maior parte da renda familiar proveniente das atividades agropecuárias desenvolvidas no estabelecimento rural.

No que tange sobre a discussão do desenvolvimento socioeconômico, em Bom Jesus da Lapa, que está localizada na região Nordeste, especificamente no Centro-Oeste baiano. Bom Jesus da Lapa, possui uma população estimada de 69.662 habitantes, dos quais 20.397 vivem na zona rural, ou seja, 32% da população de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). A dinâmica do desenvolvimento de Bom Jesus da Lapa se configurou na estrutura econômica do comércio religioso e da agricultura, realizada especificamente no Projeto de Irrigação Formoso A e H, que fica na zona rural de Bom Jesus da Lapa, há aproximadamente,

35 quilômetros da sede e tem um potencial agrícola enorme pela grande produção dos pequenos produtores e familiares, que observou essa oportunidade como forma de sobrevivência, emprego e renda para seu núcleo familiar.

O Perímetro Irrigado do Formoso A e H, é conhecido por áreas adaptadas por letras na sua divisão territorial de lotes. Assim sendo, implantado pelo Governo Federal, por meio da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), entre os anos 1980 e 1990, às margens do Rio Corrente, no município de Bom Jesus da Lapa, em uma área bruta total de 19.500 hectares, sendo 12.100 hectares de área irrigável, voltado para o desenvolvimento agropecuário da região (CODEVASF, 2017).

Com a implantação do projeto formoso houve uma elevação da posição do município de Bom Jesus da Lapa em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), baseado na distribuição do valor adicionado bruto, a preços básicos, em valores correntes das atividades econômicas. Com o investimento substancial na economia agropecuária, Bom Jesus da Lapa, passou a ser o maior produtor de banana do Brasil, segundos dados do IBGE (2016), essa notoriedade

Os incentivos à agricultura familiar, seja governamental, ONGs, sindicatos, associações ou movimentos sociais conseguem desenvolver um papel fundamental no que se refere ao crescimento econômico, garantindo uma transição socialmente equilibrada entre uma economia de base rural para uma economia urbana e industrial. De acordo com Carlos Guanzilli (2001), em países capitalistas onde a agricultura familiar é incentivada, há um equilíbrio econômico e social, garantido pelo dinamismo estratégico do fortalecimento da agricultura como um todo. Vale ressaltar que esses países basearam-se na garantia do acesso a terra, pautadas na reforma agrária (reorganização da estrutura fundiária com o objetivo de promover a distribuição mais justa das terras) e na abertura de fronteiras.

No Brasil, a agricultura familiar passou a ter certa notoriedade a partir de meados da década de 90. De acordo com Buainaim e Romeiro (2000), esse processo aconteceu tardiamente se comparada a outros países. Neste período, assistiu-se a uma verdadeira efervescência de movimentos preocupados com as questões do campo, que produziram inclusive formas de manifestações que levaram a aprovação de documentos que defendem a importância da agricultura familiar no contexto agropecuário brasileiro.

Com o reconhecimento do poder público, a agricultura familiar, garante não só prerrogativas de lucros para pequenos grupos familiares, como também exerce contrapartidas para o fortalecimento da economia do país. A partir de tal entendimento e da importância desse tipo de agricultura, foram surgindo políticas públicas voltadas para esse seguimento, aumentando significativamente o número de famílias camponesas em estabelecimentos rurais.

Segundo Fernandes (2006), o conceito de campo ou de rural não é somente um espaço de produção de mercadorias, são nas dimensões territoriais que acontecem todas as relações sociais como educação, cultura, produção, infraestrutura, organização política e mercado, que ocorrem sempre de forma

interativa e organizada. Desta forma, o território dos produtores rurais não deve ser percebido apenas como um local onde a sociedade habita, e sim compreendido como espaço de vida ou como tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem o intuito de compreender a importância e os desafios encontrados pela agricultura familiar no cenário nacional e em especial no município de Bom Jesus da Lapa, que está localizado na mesorregião do Vale SãoFranciscano, na Bahia. Atualmente, o município se destaca na agricultura irrigada do ProjetoFormoso A e H, com infraestrutura direcionada a cultivo de frutas como carro chefe a produção de banana, sendo o maior do país na especialidade da banana prata. As demais frutas diversificadas nos estabelecimentos são: mamão, manga, melancia, etc.

Nesta perspectiva, buscam-se reconhecer a relevância dos movimentos sociais e da reforma agrária para as conquistas de políticas públicas, leis, programas e estabelecimentos voltados para o pequeno agricultor do campo. De modo a destacar a importância da assistência técnica dentro do processo dinâmico da globalização e novas tecnologias no desenvolvimento dessas pequenas propriedades.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

No que tange o método da pesquisa, aprofundamos às análises a partir de estudos científicos e dos caminhos que dialogam com grandes teóricos do objeto em questão, para se chegar a um determinado fim, aponta Tartuce (2006). A metodologia tem o objetivo traçar regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. Assim, para efetivação desse estudo, foi utilizado método qualitativo que trabalha com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. E método quantitativo, focado na análise de dados numéricos através de procedimentos estatísticos (GERHARD & SILVEIRA, 2009).

Na pesquisa, foram usados provedores estatísticos como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Programa das nações unidas para o desenvolvimento (PNUD), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reformam Agrária (INCRA), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e Dada da Pesquisa.

Para a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento dessas análises foram utilizadas pesquisas bibliográficas, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p.32).

Para concretizar esse estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no ano de 2016, com três funcionários do Governo Federal, onde pôde responder as perguntas dentro de sua concepção, sem sair do foco da temática. Dialogando com Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua

retomada”. As entrevistas foram organizadas por horários determinados com os três servidores federais, os mesmos prestam assistência técnicas aos produtores campesinos no perímetro de irrigação do município de Bom Jesus da Lapa, Bahia.

Perspectivas e Desafios na agricultura familiar

Um dos principais pontos que devem ser debatidos sobre a agricultura contemporânea, é a sua capacidade de produção de alimentos e sua contribuição social. A agricultura familiar surge como alternativa, tanto para uma maior distribuição da renda quanto para um possível aumento na produção de alimentos.

De acordo com Guanzirolí (2001), o capitalismo traça uma luta desigual entre agricultura familiar e patronal, esta última (aquela que utiliza trabalhadores contratados em propriedades médias ou grandes), geralmente utiliza-se das tecnologias e meios de produções modernas para alavancar o cultivo e obter grandes lucratividades, porém não apresenta uma boa distribuição de renda, pois o foco é a comercialização e o ganho de capital que são destinados diretamente aos patrões e não aos trabalhadores como na agricultura familiar, que além de plantarem para sua subsistência e fortalecer a economia local, também se preocupa com a preservação e sustentabilidade do meioambiente.

Carlos Guanzirolí (2001) enfatiza ainda que os países capitalistas que hoje ostentam os melhores índices de desenvolvimento humano dos Estados unidos ao Japão tem algo em comum: a forte presença da agricultura familiar. Além de contribuir para dinamizar o crescimento econômico, a agricultura familiar desenvolveu um papel estratégico que tem sido relevante em muitas análises: o de garantir uma transição socialmente equilibrada entre uma economia de base rural para uma economia urbana e industrial, evolução da estrutura econômica e dinamismo de uma sociedade mais democrática e equitativa. Destacando que esses países baseou-se na garantia do acesso a terra, pautada na reforma agrária (reorganização da estrutura fundiária com o objetivo de promover a distribuição mais justa das terras) e na abertura de fronteiras.

É importante salientar, que a reforma agrária no país constitui um grande desafio e caso seja colocada em prática proporcionará um aumento da área cultivada da agricultura familiar, a exemplo:

A reforma agrária tem sido defendida por alguns setores como parte de um conjunto de políticas de cunho social de combate á pobreza, destinada a servir de anteparo para aquela grande parcela de produtores rurais descapitalizados, visto como sem chances de continuar como produtores, mesmo com apoio de políticas agrícolas. (GUANZIROLI 2001, p.32)

A reforma Agrária não é uma mera política voltada para redistribuição de terras. Trata-se de um processo amplo de mudanças que passa pelo campo político, social, técnico e econômico. De acordo com a Constituição Federal de 1988 a reforma agrária visa desapropriar terras rurais que não estejam cumprindo seu valor social, transferindo para pequenos agricultores e trabalhadores agrícolas, objetivando o alcance de uma igualdade social maior, melhor distribuição do poder político e de melhorias de ordem econômica.

Os movimentos sindicais e populares como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), vêm pressionando o Governo Federal para que a reforma agrária, seja contemplada com mais recursos na Lei Orçamentária Anual (LOA), que contempla metas financeiras e fiscais, autoriza despesas do governo de acordo com a previsão das arrecadações, materializando as políticas públicas em ações operacionais. A LOA, é comparada com as previsões estabelecidas no Plano Plurianual (PPA). O PPA, é um planejamento governamental para quatro anos, ou seja, é uma lei orçamentária que define os planos de ações do governo, que serão executadas pelos gestores durante o período de gestão do governo. Dessa forma, a LOA deve ou deveria refletir as metas e os recursos previstos no PPA. Na tabela 01, trazemos os dados de 2009, onde governo assentou 55.498 e em 2015, assentou apenas 26.335 (47% do que foi assentado em 2009).

Tabela 01 - Famílias assentadas por ano

2003	36.301
2004	81.254
2005	127.506
2006	136.358
2007	67.337
2008	70.157
2009	55.498
2010	39.479
2011	22.021
2012	23.075
2013	30.239
2014	32.019
2015	26.335
TOTAL	747.579

Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados disponíveis no INCRA-2016

Nos dados da tabela 01, apresentamos os números das famílias assentadas pelo governo federal de 2003 a 2015, alcançando um recorde de 747.579 novas famílias assentadas. Podemos notar que de 2003 a 2008, houve crescente número de famílias sem terras assentadas pela reforma agrária, isso se deve as políticas integradas que ampliamos investimentos já garantidos pelo instituto e contribuemparaacelerara implantação e a qualificação dos assentamentos, destaca o presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrário (INCRA,2014).

A importância das políticas públicas para a agricultura familiar

Entre os fatores que contribuíram de forma decisiva para a legitimação política e o reconhecimento social, e da importância da agricultura familiar na sociedade brasileira, foram sem dúvida, às políticas de ações e apoio a produção campestre, que incentivaram o grande aumento do número de estabelecimentos familiares.

De acordo com o censo agropecuário de 2017, o IBGE aponta que a agricultura familiar no país é responsável por empregar 10,1 milhões de pessoas, e corresponde a 23% da área de todos os estabelecimentos agropecuários. Essa prática é responsável pela economia de 90% dos municípios, com até 20 mil habitantes. Mais que isso, 40% da população economicamente ativa depende dessa atividade.

Com o grande contingente de agricultores familiares que temos hoje no Brasil, a concepção de política para o campo, teve que tomar novas diretrizes, iniciando-se assim novas mudanças com as ações de intervenção na estrutura fundiária e de assentamento de agricultores, passando pela extensão dos direitos previdenciários e chega à agricultura familiar. Foi através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, em 1996, e de vários outros programas e políticas como: Programa de Aquisição de Alimentos - PAA; Programa de Garantia Para a Agricultura Familiar - PGPAF; Programa Garantia-Safra; Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural - PNATER; Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, Programa qualificar entre outros.

Muitos desses programas são anexos ao PRONAF, que foi a primeira política pública diferenciada em favor dos agricultores familiares brasileiros, e que teve a iniciativa de financiar projetos individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. O programa possui as mais baixas taxas de juros dos financiamentos rurais, além das menores taxas de inadimplência entre os sistemas de crédito do País de acordo com levantamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Eleger a agricultura familiar como protagonista da política orientada para o desenvolvimento rural, apesar de todos os impasses da ação pública, não deixa de ser um indicativo de mudanças [...] em relação à agricultura e aos próprios agricultores. Ainda mais quando se pretende ampliar o conceito de desenvolvimento com a noção de sustentabilidade incorporando outras esferas da sociedade, além da estritamente econômica, tais como: a educação, a saúde e a proteção ambiental (PRONAF, 1996 -7).

O PRONAF representa um considerável avanço em relação às políticas anteriores. Além de um segmento gerador de emprego e renda, essa linha de

financiamento estabelece um padrão de desenvolvimento sustentável que resulta na fixação de parte da população campesina no meio rural.

Tabela 02- Montante Aplicado – PRONAF

Recursos aplicados em bilhões de reais.

ANO	VALOR
2012/2013	R\$ 22,30
2013/2014	R\$ 21,00
2014/2015	R\$24,95
2015/2016	R\$ 28,90
TOTAL	R\$ 97,15

Fonte: Portal Brasil, com informações do Ministério do Desenvolvimento Agrário

Considerando a tabela 02, o crescimento do PRONAF foi de 29,59 % no ano de 2015/2016, em relação à 2012/2013. Esse tipo de incentivo é satisfatório, porém não é suficiente para atender toda demanda de números de estabelecimentos de pequenos agricultores que precisão desse financiamento agrícola. Para Isso é preciso facilitar o acesso aos recursos junto aos bancos e eles sejam aplicados de forma eficiente.

Para melhor desempenho e aplicabilidade dos recursos, fez-se necessário que os agricultores familiares recebam assistência técnica do estado, parceiros, Organizações Não Governamentais - ONGs, movimentos de apoio aos agricultores familiares, associações e cooperativas. Essas assistências facilitam a produção o manejo e o escoamento dos produtos, gerando renda familiar.

A agricultura familiar responde pela produção de cerca de 70% dos alimentos consumidos diariamente no Brasil. A extensão rural é um serviço estratégico na promoção da segurança alimentar e nutricional (ATER-BA, 2017), em contrapartida a esse movimento de produtividade e extensão, em 2010 entra em vigor a Lei Geral Assistência Técnica e Extensão Rural (Lei 12.188/2010). Ela é um dos caminhos para que o Brasil alcance a universalização dos serviços da assistência técnica e extensão rural para os agricultores familiares.

Como marco da evolução dos direitos aos agricultores rurais foi criado vários serviços de apoio técnico ao homem campesino como: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), e a Empresa de Assistência Técnica, Extensão Rural (EMATER) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Outras empresas que trabalham com princípios e diretrizes voltados para o desenvolvimento sustentável como Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF) viabiliza orientações que compreende a melhoria dos índices agrônômicos em todas as etapas da produção agrícola, seja no plantio e adubação, seja na colheita e comercialização.

A previdência rural é outra política pública que garante dignidade social e econômica para muitas famílias de pequenos agricultores brasileiros. É relevante

salientar que os benefícios da previdência social rural são de extrema importância para a sobrevivência da parcela mais idosa e pobre da zona rural, caracterizando assim a política pública de maior alcance social do país. São 6,4 milhões de benefícios em todo o Brasil, na Bahia temos

671.343 aposentados rurais, sendo que 2.920 estão localizados no município de Bom Jesus da Lapa de acordo com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS, 2010). Em 2016 estes números já ultrapassaram 7,0 milhões e 3.000 no Brasil e em Bom Jesus da Lapa.

Agricultura familiar: indicador socioeconômico regional e local.

O potencial da agricultura familiar na atualidade vai além da cultura de subsistência, ela corresponde a uma produção estruturada e emancipatórias. Segundo Buainaim e Romeiro (2000), a agricultura familiar desenvolve, em geral, sistemas complexos de produção, combinando várias culturas, criações de animais e transformações primárias, tanto para o consumo da família como para o mercado. O sistema de produção familiar no Brasil apresenta as seguintes características: diversificação, estratégia de investimento progressivo, combinação de subsistemas intensivos e extensivo e grande capacidade de adequação.

As pesquisas ao longo dos anos vêm confirmando a importância e o crescimento da agricultura familiar no Brasil, principalmente na região Nordeste. Embora seja caracterizado como região subdesenvolvida e mais carente do país, por possuir o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre as regiões (0,663), o Nordeste tem o terceiro maior PIB (Produto Interno Bruto) de acordo dados do IBGE (2010).

Tabela 03 - índice do IDH por região

Média do IDH-M na Região Sul	0,754
Média do IDH-M na Região Sudeste	0,766
Média do IDH-M na Região Centro-Oeste	0,757
Média do IDH-M na Região Norte	0,667
Média do IDH-M na Região Nordeste	0,663

Fonte: Elaborados pelos autores com base no IBGE 2010.

É válido ressaltar que o IDH, é um índice muito importante, já que foca no conceito de desenvolvimento centrado nas necessidades das pessoas que leva em consideração saúde, educação, habitação, alimentação e crescimento econômico da população. No Nordeste, os estados que tem maiores índices de estabelecimentos da agricultura familiar apresenta melhor desempenho nos indicadores do IDH, a Bahia estar em segundo lugar, perdendo só para Paraíba (IBGE, 2010).

Na análise comparativa das regiões, o Nordeste, concentra a maior parte dos estabelecimentos familiares 1.838.846 dentre as macrorregiões. De acordo com Dados divulgados pelos IBGE (2007), isso corresponde uma ocupação mais da

metade dos 4,4 milhões de empreendimentos familiares brasileiros. Dentro desses indicadores a Bahia é o estado com o maior número de estabelecimentos familiares na Região Nordeste. Em 2017, foram recenseados 593.411 estabelecimentos familiares no estado.

Tabela 04 - Resultado da quantidade de estabelecimentos da agricultura familiar por região do Brasil

Região Do Brasil.	2006	2017
Norte	413.101	480.575
Nordeste	2187.295	1.838.846
Sudeste	699.978	688.945
Sul	849.997	665.767
Centro-Oeste	217.531	223.275
Total no Brasil	4.367.902	3.897.408

Fonte: Elaborados pelos autores com base no IBGE 2006/2017

No Brasil, a quantidade de estabelecimentos da agricultura familiar em 2006, abrangia o número de 4.367.902, no último censo agropecuário de 2017, o número dos estabelecimentos foram para 3.897.408, que representam 76,82% do total dos estabelecimentos dos agricultores famílias, tendo assim uma queda considerável de 470.494 estabelecimentos.

A expressividade da participação da agricultura familiar na economia é tão significativa que alcançou o valor bruto da produção nacional, de 38% (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, 2017), refletindo conquistas no âmbito político institucional. Pode-se afirmar que um dos indicadores que a economia vai bem é quando o PIB (Produto interno bruto) está em ascensão, pois o mesmo é o valor da renda anual total da economia de um país gerada internamente, ou seja, analisa o poder econômico baseado na capacidade de compra. A agricultura familiar é a base econômica de 90% dos municípios brasileiros.

Agricultura familiar: promovendo qualidade no município de Bom Jesus da Lapa.

Há expressivas atividades econômicas desenvolvidas em Bom Jesus da Lapa, que estão diretamente relacionadas à agricultura familiar e ao turismo religioso, responsável, portanto, por grande parte da renda gerada no município, em face de grande produtividade da agricultura e do grande fluxo de pessoas que visitam todo ano a cidade conhecida como “a capital baiana dafé”.

Tabela 05 - Indicadores Socioeconômicos de Bom Jesus da Lapa.

	1991	2000	2010	2020
Renda per capita (R\$)	171,18	247,50	367,62	125, 413
PIB Per Capita (R\$1,00)	...	1915,00	6662,38	14.722,75
Índice de desenvolvimento humano (IDH)	0, 372	0, 486	0, 633	0, 579

Proporção de Pobres (%)	68,23	56,28	56,28	...
-------------------------	-------	-------	-------	-----

Fonte: Elaborados pelos autores com base no PNUD 2006 e IBGE 2020.

A renda per capita média de Bom Jesus da Lapa, cresceu 114,76% nas últimas duas

A renda per capita média de Bom Jesus da Lapa, cresceu 114,76% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 171,18, em 1991, para R\$ 247,50, em 2000 e para R\$ 367,62 em 2010, porém em 2020, houve uma queda considerável, queda de 4,1% em relação a 2019. Acredita-se que a situação delicada do país com atividades econômicas parcial ou totalmente paralisadas para controle da disseminação do vírus, tendo como consequência desemprego, inflação alta, desvalorização da moeda. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 68,23%, em 1991, para 56,28%, em 2000, e para 35,74%, em 2010, porém em 2020 o dado não foi encontrado nos institutos de pesquisa Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD e IBGE.

Uma das estratégias para diminuir a desigualdade, foi à implantação em 1986 do Projeto de Irrigação, Formoso A e H, que têm como fonte hídrica o Rio Corrente, o Formoso A, capta a água por uma estação de bombeamento, sendo levada à rede de canais por meio de duas adutoras. Já o Formoso H, capta a água por meio de uma estação de bombeamento, mas a água é levada até o reservatório de controle do qual parte o canal principal (CODEVASF, 1999). Desde então, a economia do município de Bom Jesus da Lapa, vem crescendo substancialmente. No ano de 2006, a produção de banana (principal produto cultivado pelo projeto de irrigação) atingiu a marca de 86 mil toneladas, o que representa o faturamento bruto de R\$ 46 milhões, já no ano de 2012 o valor subiu para R\$ 112milhões.

Em entrevista feita com três funcionários da CODEVASF, (identificados pelas letras, A, B e C), são responsáveis pela área técnica de assistência aos agricultores familiares do perímetro de irrigação de Bom Jesus da Lapa, e afirmam que:

Com uma área irrigável de 11.751 hectares o Projeto Formoso A e H, atendem um total de 1.162 lotes, sendo 908 destinados a agricultura familiar e 254 para empresas. Este projeto tem apoio do governo federal, estadual e municipal, além de contar com colaboradores como CODEVASF, SEBRAE, EMBRAPA, entre outras, que também ajudaram a promover o Projeto Amanhã, que é um centro de capacitação e treinamento. Tem como objetivo oferecer cursos profissionalizantes com a finalidade de capacitar jovens camponeses, proveniente da agricultura familiar de 14 a 21 anos, a aprender varias técnicas e informações de como lidar com a terra e com os meios de produção agrícolas. O Projeto ainda incentiva a prática de esportes e o desenvolvimento das aptidões artísticas. (ENTREVISTADO, A, 2016).

O entrevistado A, afirma que as ações da CODEVASF, fortalecem o trabalho dos agricultores familiares do Médio São Francisco baiano, cerca de 4 mil famílias de produtores foram atendidas pela empresa com ações da Companhia sediada em Bom Jesus da Lapa, a mesma tem provido estrutura de produção a associações comunitárias com tratores e implementos agrícolas que dão impulso ao trabalhador da zona rural para alimentar a família e complementar a renda.

Já o entrevistado B, traz a seguinte informação:

Esse é um trabalho de apoio aos pequenos agricultores do campo é de grande importância regional e local. Essa parceria é feita com recursos das emendas parlamentares, onde as cooperativas, associações, prefeituras solicitam através de ofício a CODEVASF, o equipamento que necessitam para a melhoria da agricultura no campo, em seguida a empresa avalia a documentação para averiguar a necessidade, é feita uma licitação para aquisição e por último é realizada a doação do bem. (ENTREVISTADO, B, 2016).

Importante destaca que entre 2016 e 2017, associações comunitárias da região foram beneficiadas com 77 tratores agrícolas, o que representou investimento de cerca de R\$ 8 milhões. Os recursos são oriundos do Orçamento Geral da União, destinados à CODEVASF por meio de emendas parlamentares (CODEVASF, 2018).

Por último, o entrevistado C, conceitua que,

A CODEVAF desenvolve várias ações que trazem grandes benefícios para as comunidades atendidas. A empresa não é para gerar lucros e sim proporcionar qualidade de vida, ganhos sociais e ativar a economia local. Tudo isso é importante para fixar o homem do campo, motivar a agricultura familiar e melhorar o índice de desenvolvimento humano. (ENTREVISTADO, C, 2016).

Importante ressaltar que o índice do IDH (índice de desenvolvimento humano), também evoluiu no município de Bom Jesus da Lapa, no período 1991-2010, cresceu 70,16%, passando de 0,372 em 1991 para 0,486 em 2000 e 0,633 em 2010. Segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Contudo, esses índices de desenvolvimento em Bom Jesus da Lapa, ainda precisam melhorar, pois em relação aos outros municípios do Estado da Bahia, o município apresenta uma situação estável, ocupando a 61ª posição no estado (PNUD, 2010).

Considerações finais

A pesquisa buscou verificar, o desenvolvimento da agricultura familiar no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, na perspectiva da agricultura irrigada realizada pelos pequenos agricultores familiares tem contribuído para o crescimento socioeconômico e com melhorias da infraestrutura do município, como estradas e comércio, além de colaborar com o crescimento do PIB per capita, IDH e a diminuição da pobreza e desigualdade. Contudo, foi percebido que esse crescimento apesar de ser satisfatório e positivo, ainda é tímido, comparado a outras cidades. Desta maneira, é pertinente à discussão da temática, a averiguação de indicadores pontuais como IBGE, PNUD, no que diz respeito dos dados da pesquisa e as entrevistas semiestruturadas que ajudaram a complementar às análises e os resultados deste estudo.

Outrossim, importante destacar às valorizações das práticas da agricultura familiar, que dependem basicamente da superação de desafios como: a reforma agrária, o alto-custo do processo de modernização agrícola, a falta de garantia permanente a assistência técnica, às famílias mais carentes e a ausência de recursos para uma produção sustentável. As soluções dessas problemáticas minimizariam o êxodo dos agricultores camponeses para as cidades, além de incentivar que essas famílias permaneçam na terra onde nasceram promovendo assim qualidade de vida para essescamponeses.

Os desafios acima mencionados, colaboraram para que agricultura patronal se desenvolvesse em um ritmo muito mais acelerado do que a agricultura familiar. No entanto, os agricultores familiares revelaram-se mais eficientes, utilizando uma área mais restrita, conseguiram esquematizar sistemas organizados e intensivos, aproveitando ao máximo sua área total.

Evidente que, esta cultura, caracterizada pelo controle da família sobre os meios de produção, promove emprego, renda não só para o núcleo familiar como também para as pessoas locais que vivem no campo, essa eficiência é sinalizada pelos indicadores que demonstram que a agricultura familiar é a principal responsável por suprir o mercado interno, (detém mais de 70% dos alimentos consumidos no Brasil), além de ser a principal responsável pela manutenção da biodiversidade dos recursos hídricos equilibrando do país.

O fortalecimento da agricultura Familiar em Bom Jesus da Lapa, obteve grande destaque com a implantação do Projeto Formoso A e H (1990 e 1999, anos de ocupação e entrada em operação). Atualmente, o projeto possui 1.190 lotes ocupados por irrigantes sendo 945 lotes destinados a agricultores familiares. Esse pólo de desenvolvimento agrícola modificou de forma positiva o contexto social das famílias que ocuparam esses estabelecimentos. O Projeto Formoso é responsável por aproximadamente 6 mil empregos diretos e 10,3 mil empregos indiretos.

Esse sucesso também se deve a apoios técnicos e financeiros como da CODEVASF, PRONAF, ATER, SETAF, CPT, MST E INCRA, que ajudam o pequeno agricultor, desenvolver a produção da sua lavoura e manter o homem do campo em

sua terra produtiva. É importante pontuar que a previdência social rural, é uma política social conquistada por lutas de movimentos sociais ligados ao campo, embora alcançada tardiamente, significou um avanço social, voltada para a idéia de equidade de direitos. Todas essas ações contribuíram para que a agricultura familiar crescesse de forma substancial.

Referências

ATLAS, IDHM de Bom Jesus da Lapa-Ba, 2013, Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/bom-jesus-da-lapa_ba>. Acessado em: 25 de Mar. 2021

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil**. Vol. I. Ruris. 2007. Pag. 37-64.

BUAINAIM, A. M.; ROMEIRO, A. **A agricultura familiar no Brasil: agricultura familiar e sistemas de produção**. Projeto: UTF/BRA/051/BRA. 2000. 62 p.

BIANCHINI, Valter. **20 Anos do Pronaf, 1995-2015, avanços e desafios**

<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/PRONAF_20_ANOS_VALTER_BIANCHINI.pdf>. Acessado em: 24 Mar. 2021.

CERQUEIRA, Patrícia da Silva *et al.* [./]. **Agricultura Familiar e Políticas Públicas: Algumas reflexões sobre o Programa de Aquisição de Alimentos no estado da Bahia**. In: II ENCONTRO DE ECONOMIA BAIANA. set. 2006. Agricultura familiar e políticas públicas... Salvador Bahia. 2006. Pag.01-21.

CODEVASF, Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba. Disponível em:<<http://www.codevasf.gov.br/noticias/2017-1/acoes-da-codevasf-fortalecem-o-trabalho-de-agricultores-familiares-do-medio-sao-francisco-baiano>>. Acessado em: 25 de Mar. 2021.

EBDA, **Prestação de conta: agricultura familiar**. MDA, 2011. Disponível em:

<<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf/>>. Acessado em: 24 Mar. 2021.

EMPRATA. **Agricultura Familiar: Novos desafios**. 2007. Disponível em:

<<http://www.embrapa.br/imprensa/>>. Acessado em: 24 Mar. 2021.

FAO/INCRA. **Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, Versão resumida do Relatório Final do Projeto UTF/BRA/036. Março, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.).

Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLORES, Murilo. Assistência técnica e agricultura familiar. In: LIMA, Dalmo Marcelo de Albuquerque; WILKINSON, John. (org.). **Inovação nas tradições da agricultura familiar**. Brasília: CNPq. /Paralelo. 2002. Pag.347-360.

GERHARDT, Tatiana e SILVEIRA, Tolfo Silveira. **Métodos de pesquisa**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999

GUANZIROLI, Carlos. **Agricultura familiar e reforma agraria no seculo XXI**. Vol 1.Editora Garamond. Brasília, 2001.

GUILHOTO, Joaquim J.M. **A importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados**. Rio de Janeiro. 2006.

GUANZIROLI, Carlos E. *ET.al [.]*. **Agricultura Familiar e reforma agrária do século**

XXI. Rio de janeiro: Guaramond, 2001. Pag.288.

INCRA/FAO. **Novo retrato da agricultura familiar:** o Brasil redescoberto. Brasília: INCRA/FAO, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia a e Estatística. **Censo agropecuário 2006:** agricultura familiar, primeiros resultados. Rio de Janeiro. 2006. Pag.1-267.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia a e Estatística. **Censo agropecuário 2017:** agricultura familiar, primeiros resultados. Rio de Janeiro. 2017.

LIMA, Jorge Roberto Tavares de; FIGUEIREDO, Marcos Antônio Bezerra. Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: LIMA, Jorge Roberto Tavares de; FIGUEIREDO, Marcos Antônio Bezerra (org.). **Extensão rural, desafios de novos tempos:** agroecologia e sustentabilidade. Recife: Bagaço, 2006. Pag.57-81.

MUSSOI, Eros Morion. **Agricultura familiar, extensão rural e a nova política nacional de assistência técnica e extensão rural**. In: LIMA, Jorge Roberto

Tavares de; FIGUEIREDO, MDA. **Programas de apoio a agricultura familiar**. Disponível em:

<<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>>. Acessado em: 24 de Mar. 2021.

PENUD-BRASIL. **Relatório do Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em:

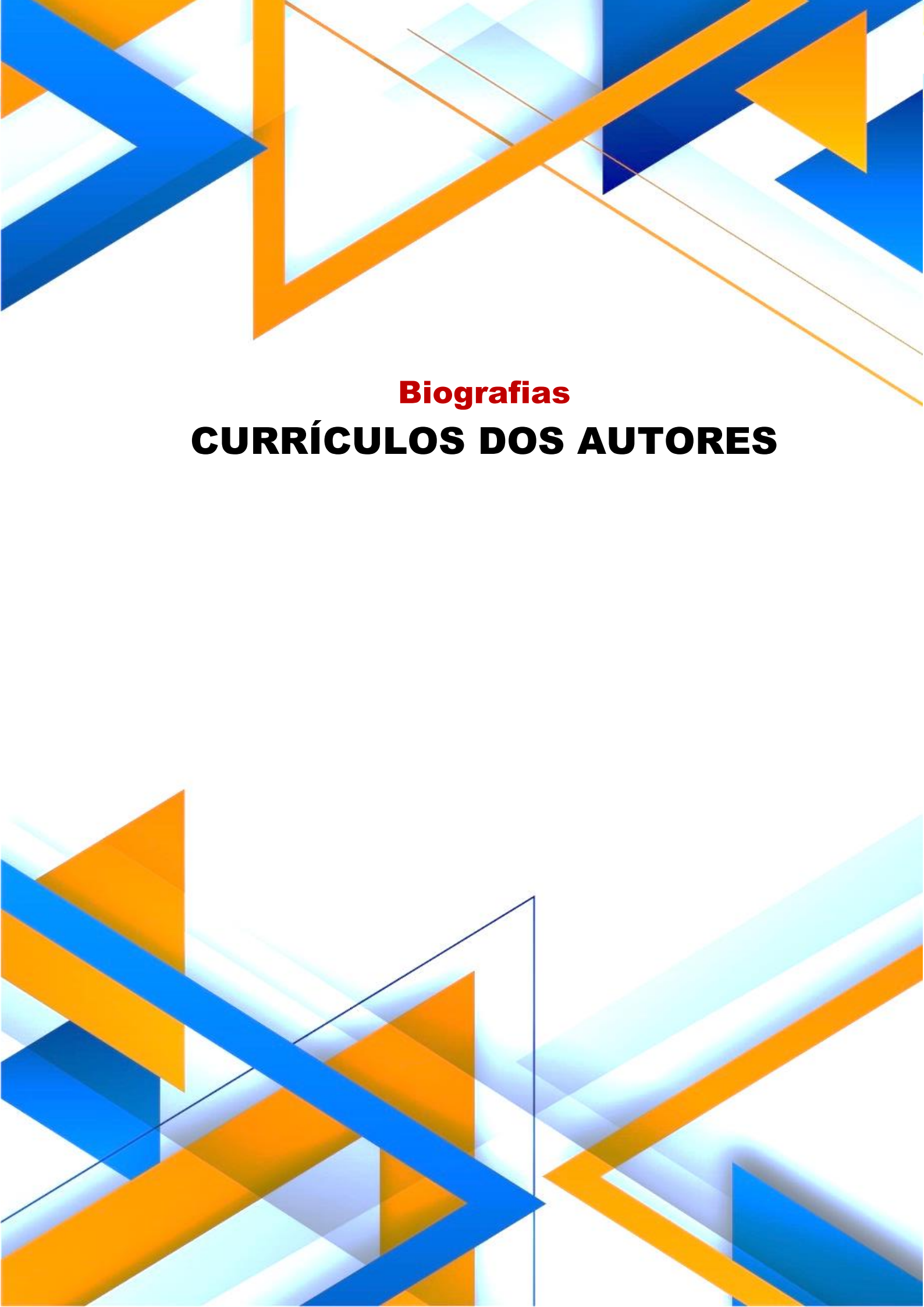
<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/brasil-ocupa-73-posicao-entre-169-paises-no-idh-2010.html>>. Acessado em: 26 de Mar. 2021.

RIBEIRO, Sônia Pereira. **Contornos e políticas - pobreza rural na Bahia**. In: AVENA, Armando (Org.). Bahia século XXI. Salvador: Seplante/Superintendência de Planejamento Estratégico, 2002.

SEBRAE. **Cartilha de acesso ao PRONAF**. Secretaria da agricultura familiar. 2010/211. Disponível em:<<http://www.biblioteca.sebrae.com.br/>>. Acessado em: 25 de Mar. 2021.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila. Disponível em: Acesso em: 27 de Nov. 2021

TEIXEIRA W, CORDANI UG, NUTMAN AP & SATO K. 1996. **Evolução da agricultura familiar**: Contextos e novos paradigmas. In: SYMP. ARCHEAN TERRANES OF THE SOUTH AMERICAN PLATFORM. 1.1996. Brasília. Anais. Brasília: SBG. Pag.63-64.



Biografias **CURRÍCULOS DOS AUTORES**

Adauto Lopes da Silva Filho

Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação (UFC), Mestre em Filosofia (UFPB), Licenciado em Filosofia (FAFIFOR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação, certificado pelo CNPq. E-mail: adautoufcfilosofia@gmail.com.

Aladino Fernandes

Possui graduação em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira(2020), graduação em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira(2018) e curso-técnico-profissionalizante em Informática pelo Instituto de Ciência e Tecnologia(2011). Atualmente é da Mestrando em História da Universidade de Passo Fundo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7079412335382048>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1153-1133>.

Ana Luiza Salgado Cunha

Pós-doutoranda em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS, UNEB), Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil.

Antônio André Martins de Souza

Graduação em Administração, Gestão Pública e Gestão Ambiental. Especialista em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais e em Georreferenciamento de Imóveis Rurais. Mestrado Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/7882501946217583>

Antônio Domingos Moreira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia IF-Baiano e Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Montenegro; Professor da Rede Municipal de Educação do município de Riacho de Santana - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; E-mail: tony.dom1987@gmail.com

Arlete Ramos dos Santos

Pós-Doutora em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Prof.^a Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC/DCIE/UESC/UESB/BA). E-mail: arlerp@hotmail.com

Daiane Soares Santos

Pedagoga-formada pela Universidade Estadual do Sudoeste da BA-UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Margarida Alves-UESB. Servidora Pública do Município de Osasco-SP.

Deise Bastos de Araújo

Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação do Programa de Posgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Integrante do Grupo de Pesquisa GEPEMDECC / UESB. E-mail: deisetkd@hotmail.com

Edna Alves Pereira da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB). Professora na Prefeitura Municipal de Malhada de Pedras/Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem - GPCSL/CNPQ. E-mail: ednaapsilva10@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9842-4746>.

Erica Cordeiro Cruz Sousa

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), ambos da UFBA. E-mail: sousa.e.c@hotmail.com

Giovane Antonio Scherer

Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, junto à graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS. Coordenador do Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Sociais (GEJUP/UFRGS).

Iamara Junqueira Sousa Carvalho

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB). Professora na Rede Municipal de Educação de Caetité/Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem - GPCSL/CNPQ. E-mail: iamarajunqueira@gmail.com

Irismar Bastos Viana Junior

Graduando em pedagogia pela universidade estadual do sudoeste da Bahia (UESB).

Késia Novais Silva Santos

Graduanda em Pedagogia, UNASP-EC.

Laurinaldo Félix Nascimento

Bacharel em Direito. Mestre em Administração Pública pela FGV/RIO. Pós-graduado em Gestão Governamental pela Universidade de Pernambuco –FCAP/UPE. Aluno Especial do Doutorado em Educação de Novas Tecnologias -Uninter/PR. Pós-Graduando em Gestão Pública Municipal pela UFRPE. Recife/PE. Coronel da Reserva da Polícia Militar de Pernambuco. E-Mail: lfelixfuncional@gmail.com

Letícia Domaneschi Firmiano

Graduanda em Pedagogia, UNASP-EC.

Letícia Moura Corrêa

Graduanda em Pedagogia, UNASP-EC.

Luciane Baía Weber Hees

Pós-doutora em gestão educacional pela Universidade de Aveiro, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC, Professora do Mestrado Profissional em educação e dos cursos de Licenciaturas do UNASP-EC.

Luciane Weber Baia Hees

Pós-Doutora em Gestão Educacional e doutora em Psicologia da Educação. Mestre em Gestão e Políticas Públicas. Exerce a função de Professora Titular do Curso de Mestrado Profissional e dos cursos de graduação no UNASP - EC. Coordena o Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação na Educação (GIEd).

Marta Juvênia Navarro Caramelo

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB). Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura das Infâncias - GEPCI/CNPQ E-mail: marta.caramelocte@hotmail.com

Pedro Henrique Hermes

Mestrando em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pós-graduando em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Graduado em Direito pela Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). E-mail: pedrohermes.1@hotmail.com

Roberta de Oliveira Sutel

Pós-graduanda em Direito Previdenciário e Direito do Trabalho. Graduada em Direito pela Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). E-mail: robertasutel@hotmail.com

Ruth de Oliveira Sousa

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Pós-Graduada em Gestão Pública - UNEB; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar - EEA (Escola de Engenharia e de Agricultura da EEMBA); Professora da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; E-mail: ruthzinha@yahoo.com.br

Sabrina Moura de Oliveira

Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail sssabinam@hotmail.com

Silvana Schimanski

Doutora em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília, Mestra em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bacharel em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: sischima@hotmail.com

Tatiane Santana Cavalcante

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUNORTE). Professora na Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. E-mail: tatypsicopedagoga@hotmail.com

Uly Alves Moreira

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista FUNCAP. Graduanda em Pedagogia na Faculdade UNINASSAU. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na Faculdade ATENEU. Bacharel em Economia Doméstica (UFC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação, certificado pelo CNPq. E-mail: ulyalves@hotmail.com.

Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

Mestranda em Educação, Pedagoga, Psicopedagoga e especialista em Gestão Escolar e Gestão de Pessoas com Ênfase em Psicologia organizacional. Atua como Coordenadora Pedagógica da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação na Educação (GIEd).



ISBN 978-65-995169-5-5



Editora
MultiAtual