

CLEBER BIANCHESI

Organizador

POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios

VOL. 3



POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios - Vol. 3





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26	Políticas públicas: diálogos, experiências e desafios –
1.ed.	Vol. 3 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 118p.
	Recurso digital. Formato: e-book
	ISBN: 978-65-5368-425-6
	1. Políticas públicas. 2. Diálogos. 3. Desafios. I. Bianchessi. Cleber
	CDD 370.7 CDU
10-2024/55	


Índice para catálogo sistemático:

1. Políticas Públicas 370


 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-425-6.14.07.24>

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

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios - Vol. 3



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

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Dressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFMT Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaiton - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILCUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Neste livro estão reunidos capítulos que apresentam diferentes experiências e reflexões sobre as Políticas Públicas em várias áreas de estudo, sendo notáveis por suas contribuições através de conversas, vivências e desafios. Eles indicam direções para que os administradores públicos adotem métodos que favoreçam a inclusão e combatam a exclusão social e econômica, além de encorajarem a participação dos cidadãos na criação e administração de ferramentas e abordagens relacionadas às políticas públicas, com o objetivo de melhorar seu cotidiano.

Assim, participam capítulos dos diferentes campos do conhecimento e níveis de escolaridade, produzidos por uma abordagem que podem considerar ou não a inter-relação e a influência entre eles ou questionar a visão compartimentada (disciplinar) da realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre o direito à cidade e a dimensão socializadora do território para os jovens brasileiros. Na sequência, o segundo capítulo disserta sobre a importância da equidade e excelência diante dos desafios das políticas públicas de educação inclusiva. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca a política nacional de alfabetização (PNA) e sua suspensão no território brasileiro.

Em continuidade, o quarto capítulo ressalta as políticas públicas no enfrentamento das *fake News* e o quinto capítulo descreve políticas públicas de economia solidária no município do Rio de Janeiro. Na sequência, o sexto capítulo apresenta a expansão, interiorização e desenvolvimento para além das paredes das universidades federais. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância política de formação continuada em Macaé-RJ à luz da meta 16 do PNE 2014-2024 e, por fim, o oitavo capítulo disserta sobre as políticas educacionais para a educação do/no campo.

Com base nessas reflexões, a análise realizada nos capítulos acima resumidos, esta publicação traz contribuições que expressam as Políticas Públicas sob uma ótica teórica ou prática, buscando introduzir novos conceitos. Essa abordagem se dá por meio de perspectivas interdisciplinares e integradas entre os saberes teóricos e práticos, promovendo trocas, experiências e desafios com o intuito de ampliar e enriquecer os conhecimentos diversos. Dessa maneira, a compilação oferece reflexões intelectuais e abordagens educativas dos pesquisadores acerca das Políticas Públicas relacionadas às diferentes áreas do saber, adentrando nas práticas e aprendizados.

Equipe editorial

SUMÁRIO

O DIREITO À CIDADE E A DIMENSÃO SOCIALIZADORA DO TERRITÓRIO PARA OS JOVENS BRASILEIROS..... 9

Marli Marlene Moraes da Costa
Juliana Toralles dos Santos Braga

EQUIDADE E EXCELÊNCIA: BASES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 25

Irenilson de Jesus Barbosa
Preciosa Fernandes

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E SUA SUSPENSÃO NO TERRITÓRIO BRASILEIRO 43

Karyna Coimbra Garcia
José Antonio de Souza
Gilvana Letícia Zambon de Souza

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DAS *FAKE NEWS*.....57

Leandro Sebastian Pereira da Silva
Marcos Américo

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 69

Sanny dos Santos Passos
Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira

UNIVERSIDADES FEDERAIS: EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA ALÉM DAS PAREDES DAS INSTITUIÇÕES 83

Diana Juciéli Ribeiro
Robson Thomas Ribeiro
Eduarda Teixeira Streck
Aline Gollin dos Santos
Adriana Stepanienco da Silva

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MACAÉ-RJ À LUZ DA
META 16 DO PNE 2014-2024 97**

Cremilda Barreto Couto

Tânia Cristina da Conceição Gregório

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA
A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....107**

Vulmara Galho dos Santos

Lutieli Araújo Leal

Vanira Machado Soares

SOBRE O ORGANIZADOR..... 117

ÍNDICE REMISSIVO 118

O DIREITO À CIDADE E A DIMENSÃO SOCIALIZADORA DO TERRITÓRIO PARA OS JOVENS BRASILEIROS

Marli Marlene Moraes da Costa¹
Juliana Toralles dos Santos Braga²

INTRODUÇÃO

As juventudes são um objeto em disputa, uma construção social distinta no espaço e no tempo. Trata-se de uma definição cultural, social e política, não limitada apenas à cronologização. Por isso, é importante ouvir, dar e valorizar o espaço, bem como reconhecer que os jovens são sujeitos do presente e não apenas do futuro. Dessa maneira, são sujeitos e não objetos de políticas públicas. Afirmar o jovem enquanto sujeito social é afirmá-lo enquanto sujeito ativo e portador de ação que produz espaço a partir de uma lógica própria da sua condição juvenil.

Busca-se, nessa senda, estudar as atuais políticas públicas direcionadas ao direito à mobilidade das juventudes brasileiras, que as permitem experimentar o território com liberdade e segurança, além de salvaguardar o acesso a serviços e equipamentos públicos. E questiona-se: de que maneira se constituem as políticas públicas destinadas à garantia de vivências do território e de acesso a serviços públicos pelos jovens no Brasil?

O estudo é dividido em três momentos. Primeiramente, é examinada a dimensão socializadora do território para os jovens brasileiros sob a ótica do direito à cidade, isto é, com o objetivo central de transformar a vida urbana do cotidiano. Após é exposto um panorama sobre a juventude enquanto questão social e os princípios relacionados previstos pelo Estatuto da Juventude. Por fim, é feita uma análise das

¹ Pós-doutoramento em Direito (UBU- Espanha). Doutora em Direito (UFSC). Professora (UNISC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2928694307302502>

² Doutoranda em Direito (UNISC). Advogada. CV: <http://lattes.cnpq.br/8347377406631911>

atuais políticas públicas destinadas à garantia de vivências do território e de acesso a serviços públicos com liberdade e segurança pelos jovens.

Com relação à metodologia adotada, o método de abordagem é o dedutivo e o método de procedimento é o monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

A DIMENSÃO SOCIALIZADORA DO TERRITÓRIO PARA OS JOVENS BRASILEIROS SOB A ÓTICA DO DIREITO À CIDADE

A dimensão socializadora do território para os jovens brasileiros sob a ótica do direito à cidade está relacionada a um objetivo central de transformar as suas vidas urbanas do cotidiano, marcadas por uma delicada relação entre ações individuais e coletivas. O desenvolvimento capitalista descontrolado, que financiou a expansão desordenada e interminável do crescimento urbano independentemente das consequências políticas, ambientais ou sociais, vitimou a cidade tradicional. Nesse sentido, o direito à cidade busca imaginar e reconstruir um tipo novo de cidade com o objetivo central de transformar a vida urbana do nosso cotidiano (Harvey, 2014, p. 20).

A conexão que os jovens estabelecem com o território onde vivem é fundamental para o futuro desse espaço, pois o senso de pertencimento permite que eles atuem em diferentes âmbitos. A ampliação da mobilidade desses jovens potencializa essas oportunidades, fortalecendo-os e ampliando seus horizontes através do acesso a uma diversidade de experiências (Barão et al., 2021, p. 259).

O termo “direito à cidade” foi cunhado por Lefebvre e concebido como um direito das qualidades e dos benefícios da vida urbana, de não exclusão da sociedade urbana, através do qual a cidade é um lugar de encontro e heterogeneidade social – urbanidade –, no qual a atuação das pessoas influencia a produção social desse espaço. Dessa forma, aquele pode ser visto como uma materialização dos direitos à individualização na socialização, ao habitar e à liberdade, assim como

“[o] direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade” (Lefebvre, 2001, p. 134). Por isso, representa a salvaguarda da vivência do território com liberdade, segurança e garantia de acesso aos serviços e equipamentos públicos como condição de formação do sujeito social; é indiscutivelmente um importante meio de efetivação de outros direitos sociais fundamentais para as juventudes, tais como saúde, cultura, educação, lazer e mobilidade.

A discussão sobre o seu conceito diz mais respeito à necessidade político-teórica de enfrentar impasses que estão colocados nas lutas urbanas que à tentativa de descrever seus elementos constitutivos, sua possível abrangência, sua finalidade e seus exemplos atuais de previsão normativa, pois há uma disjunção entre o itinerário do reconhecimento jurídico do direito à cidade e a sua materialização em modos concretos de viver o urbano. Essa disjunção deve ser analisada de duas formas: jurídico-reivindicativa, relacionada à busca dos alcances normativos do direito à cidade, de modo a constatar sua permanente violação e apontar o desafio abstrato realidade *versus* norma jurídica; e político-criativa, a qual investiga relações de poder-saber que atravessam a gestão do urbano para conceber o direito à cidade como um poder de criação e invenção de novos caminhos no confronto com essas relações (Bello, 2018, p. 7). Considerada a forma político-criativa, o direito à cidade se apresenta como condição de formação do sujeito social, já que a cidade é a materialidade de uma sociedade, a expressão das relações sociais que nela se estabelecem.

A cidade acaba sendo um terreno fértil para a desigualdade material, na medida em que segue a lógica de reprodução capitalista e se torna um espaço de disputa dos mais variados interesses, não apresentando condições de igualdade para seus habitantes, ainda que no plano abstrato a lei preveja uma equalização formal (Bello, 2018, p. 32). Desde a colonização, a ocupação do solo brasileiro se dá pela exploração econômica e por políticas excludentes, uma vez que os planejamentos

urbanos priorizaram interesses econômicos em detrimento das pessoas, desfavorecendo espaços públicos que propiciem a importante integração dos jovens a partir dos processos de socialização. Sendo assim, muitas vezes a rua acaba sendo um espaço de “não Estado”, que invisibiliza as juventudes que vivem na periferia sem a devida proteção, inclusive dentro das escolas, por exemplo, o as estigmatiza por viverem em um espaço sistematicamente criminalizado e culturalmente desvalorizado.

A imobilidade física geralmente está ligada à imobilidade social, especialmente em áreas periféricas da cidade onde predominam habitações precárias. Nessas regiões, o acesso às benfeitorias sociais, como infraestrutura básica, instituições de ensino e saúde, além de espaços culturais, é significativamente limitado (Carlos; Souza; Sposito, 2020, p. 111).

Nessa linha, Harvey (2014, p. 144) realiza importante distinção entre espaços e bens públicos e bens comuns, no sentido de que aqueles estão na seara de poder de Estado e administração pública e não constituem necessariamente os bens comuns, embora contribuam para a qualidade desses; esses, por sua vez, demandam ação política por parte dos cidadãos que pretendem apropriar-se deles ou concretizar suas qualidades – isso aconteceu com a educação pública, por exemplo. O espaço urbano historicamente se converte pela ação social em um bem comum do movimento revolucionário, assim como em espaço de repressão à medida em que as políticas neoliberais reduzem o financiamento de bens públicos, provocando, conseqüentemente, a redução do bem comum disponível.

A Lei nº. 10.257, de 10 de julho de 2001 – o Estatuto da Cidade –, estabelece diretrizes gerais da política urbana com o objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes. Embora esse diploma legal estabeleça os direitos que devem integrar o direito à cidade, é o poder público que vai determinar a forma dessa efetivação, conforme o projeto político adotado. Por isso, enfrenta a precificação como reflexo das contradições do capital (Bello, 2018, p. 31).

Destaca-se, além disso, que esse direito não pode ser engendrado puramente como um direito individual, pois ele demanda um esforço coletivo e a formação de direito políticos coletivos em torno de solidariedades sociais, assim torna-se um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la de acordo com as necessidades coletivas, devendo ser tomado pelo movimento político e não por um presente (Maricato, 2013, p. 32-34).

Somente quando se entender que os que constroem e mantêm a vida urbana têm uma exigência fundamental sobre o que eles produziram, e que uma delas é o direito inalienável de criar uma cidade mais em conformidade com os seus verdadeiros desejos, chegaremos a uma política do urbano que venha a fazer sentido. “A cidade pode estar morta”, Lefebvre parece dizer, mas “Longa vida à cidade!”. (Harvey, 2014, p. 21)

Sendo assim, é indiscutível o necessário investimento na oferta de serviços visando apoiar a busca de autonomia, o desenvolvimento de capacidades e o protagonismo das juventudes, as quais são um objeto em disputa, uma construção social distinta no espaço e no tempo.

O JOVEM ENQUANTO SUJEITO SOCIAL

Não é uma tarefa simples a busca de um conceito para a juventude, uma vez que se trata de uma fase da vida que pode variar conforme o momento histórico e a sociedade em que se dá. A cultura e a ação juvenis devem ser entendidas sob uma perspectiva macro-sociológica que leve em conta as experiências individuais dos jovens simultaneamente (Melucci, 1996, p. 5). Por isso, uma série de fatores influenciam a composição do conceito de juventude, que é uma construção social – marcada pela transitoriedade e por diversas tensões.

Grosso (2017, p. 13) expõe que, na sociologia, a juventude é uma categoria social e histórica. Social porque faz parte da estrutura social enquanto coletividade de pessoas com idades semelhantes e por representar um símbolo – parte do imaginário social. Histórica, pois funciona

de acordo com a sociedade, grupo específico ou classe social em que se dá – não sendo necessariamente existente em todas as sociedades. “Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos” (Groppo, 2016, p. 12).

A Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, apresenta um critério etário para a determinação de quem são as pessoas jovens: as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (Brasil, 2013). Essa cronologização estabelecida através da fixação de um critério etário absoluto e universal, no entanto, não é suficiente para abarcar a complexidade da juventude e seus significados sociais. Essa faixa etária “[é] um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica” (Groppo, 2016, p. 10).

Outrossim, as juventudes se relacionam profundamente com o tempo, que também é uma questão social, além de ser um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal, e, nesse sentido as condições culturais e biológicas das juventudes as colocam como grupo social mais diretamente exposto aos dilemas do tempo, o grupo que os torna visíveis para a sociedade como um todo. A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos (Melucci, 1996, p. 7-8). Em razão disso, os jovens ganham destaque enquanto agentes sociais da continuidade das disputas, já que “é na condição de juventude que a história do passado ganha significado e, ao mesmo tempo, ressignifica-se socialmente” (Guimarães; Duarte, 2020, p. 56). O conflito de gerações, por sua vez, nada mais é do que a pesquisa de novas alternativas de vida social, “de novos caminhos que se abrem para a sociedade sem que os agentes humanos possam se dar conta dos rumos definitivos que a nova forma de vida social venha a assumir” (Foracchi, 2018, p. 38).

O Estatuto da Juventude dispõe no art. 3º sobre as diretrizes a serem observadas pelos agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude, quais sejam: o incentivo à ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação; a garantia de meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre; a promoção do território como espaço de integração, entre outras (Brasil, 2013). A Seção IX do mesmo diploma legal é dedicada ao direito ao território e à mobilidade, conforme:

Art. 31. O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade.

Parágrafo único. Ao jovem com deficiência devem ser garantidas a acessibilidade e as adaptações necessárias.

Art. 32. No sistema de transporte coletivo interestadual, observar-se-á, nos termos da legislação específica: (Regulamento) (Vigência)

I - a reserva de 2 (duas) vagas gratuitas por veículo para jovens de baixa renda;

II - a reserva de 2 (duas) vagas por veículo com desconto de 50% (cinquenta por cento), no mínimo, no valor das passagens, para os jovens de baixa renda, a serem utilizadas após esgotadas as vagas previstas no inciso I.

Parágrafo único. Os procedimentos e os critérios para o exercício dos direitos previstos nos incisos I e II serão definidos em regulamento.

Art. 33. A União envidará esforços, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para promover a oferta de transporte público subsidiado para os jovens, com prioridade para os jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade, na forma do regulamento. (Brasil, 2013)

Se no mundo globalizado – em que se obtém informação e acesso imediato ao que acontece no mundo inteiro por meio da internet disponível nos aparelhos celulares que acompanham as pessoas em todas as horas do dia – o jovem, enquanto sujeito de direitos contemporâneo que compartilha uma experiência geracional inédita, deve ter garantido o direito à mobilidade e ao território em sua dimensão socializadora: o que representa e qual seria a importância do espaço público?

AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS À GARANTIA DE VIVÊNCIAS DO TERRITÓRIO E DE ACESSO A SERVIÇOS PÚBLICOS PELOS JOVENS

A perda do espaço público representa mais do que ausência de espaço comum, mas a perda da própria condição humana e grave risco à sociedade democrática, pois “é a partir dele – fundando-se nos valores da liberdade e da igualdade – que a ação (política) entre os homens aparece. (...) [A] ação materializada pelo discurso (palavra) exige ocorrer, necessariamente no público” (Santos, 2019, p. 29). Por isso o processo de circulação garante a participação social dos jovens e o direito ao território e à mobilidade são tão relevantes.

Embora atualmente seja possível obter acesso imediato a tudo o que acontece no mundo através da internet, ainda existem jovens segregados em situação de pobreza e miséria, excluídos de usar os espaços comuns da cidade, do acesso aos serviços básicos. A fragmentação do espaço urbano resulta em “subjetividades empobrecidas”, pois os indivíduos ficam restritos às formas de ser e estar no mundo presentes em seus espaços privados, como a casa e a família. A divisão territorial entre ricos e pobres e a falta de interação entre pessoas de diferentes classes sociais dificultam a percepção da cidade como um espaço comum. Assim, a convivência baseada em valores da vida pública, como diálogo, solidariedade, respeito e igualdade, é desafiada pela intolerância, indiferença e apatia em relação ao outro (Pérez, 2014, p. 60).

A cidade – como é geograficamente organizada – acaba reforçando as desigualdades e as diferenciações socioespaciais, de forma a vivência do direito à cidade está diretamente relacionada ao investimento no transporte público coletivo, por exemplo. Ocorre que, na realidade, “[a] pós muitos anos de ausência de investimentos nos transportes coletivos (de 1980 até 2009, aproximadamente), com algumas exceções, a condição de mobilidade nas cidades tornou-se um dos maiores problemas sociais e urbanos.” (Maricato, 2015, p. 42).

Pechanski (2013, p. 60-61) apresenta a justiça econômica como critério para necessidade social da gratuidade do transporte público, apontando um caráter realista (ou utópico-realista) para a proposta e o justificando com base nos impactos sociais positivos, entre os quais “está a drástica diminuição dos custos sociais relacionados à poluição e ao trânsito quando o meio de transporte principal é o automóvel individual”. Os dados apresentados no Atlas da Juventude demonstram a realidade da mobilidade dos jovens brasileiros: os gastos pessoais com tarifa de transporte público para deslocamento urbano podem chegar a 20% do orçamento pessoal para quem recebe um salário-mínimo; quase um terço dos jovens brasileiros que fazem parte dos 10% mais pobres parece não ter acesso ao transporte pago, ficando restritos a deslocamentos a pé; em 2017, entre os 1.679 municípios que dispunham de serviço de transporte coletivo por ônibus intermunicipal, apenas 11,7% apresentavam frota totalmente adaptada para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, enquanto 48,8% apresentava frota parcialmente adaptada (Barão et al., 2021, p. 260).

A Lei nº. 12.587, de 03 de janeiro de 2012, concebeu as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana com os seguintes objetivos: reduzir as desigualdades e promover a inclusão social; promover o acesso aos serviços básicos e equipamentos sociais; proporcionar melhoria nas condições urbanas da população no que se refere à acessibilidade e à

mobilidade; promover o desenvolvimento sustentável com a mitigação dos custos ambientais e socioeconômicos dos deslocamentos de pessoas e cargas nas cidades; e consolidar a gestão democrática como instrumento e garantia da construção contínua do aprimoramento da mobilidade urbana (Brasil, 2012). Entretanto, Santos (2019, p. 117) pontua que as diretrizes para a regulação dos serviços de transporte coletivo não são de aplicação obrigatória para gestores e planejadores públicos, o que é visto como um retrocesso, pois a aplicação dos mecanismos para modificar o quadro da mobilidade urbana fica à discricionariedade daqueles.

O Estatuto da Juventude dispôs no art. 32 a reserva no sistema de transporte coletivo interestadual de 2 (duas) vagas gratuitas por veículo para jovens de baixa renda e de 2 (duas) vagas por veículo com desconto de 50% (cinquenta por cento), no mínimo, no valor das passagens, para os jovens de baixa renda, a serem utilizadas após esgotadas as duas primeiras (Brasil, 2013). No Distrito Federal, a lei estadual nº. 4.462, de janeiro de 2010, assegurou aos estudantes do ensino superior, médio e fundamental da área urbana, inclusive alunos de cursos técnicos e profissionalizantes com carga igual ou superior a 200 (duzentas) horas-aula reconhecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ou pelo Ministério da Educação e alunos de faculdades teológicas ou de instituições equivalentes, os quais residam ou trabalhem a mais de um quilômetro do estabelecimento em que estejam matriculados, a gratuidade nas linhas do serviço básico de transporte público coletivo de passageiros que sirvam a esses estabelecimentos, inclusive quando operados por micro-ônibus, metrô e veículo leve sobre trilhos ou pneus (Distrito Federal, 2010). Em Goiás, a lei estadual nº. 17.685, de junho de 2012, instituiu o Programa Passe Livre Estudantil, de caráter social estruturante, denominado Programa PLE, o qual foi ampliado pela lei estadual nº 19.762, de julho de 2017, para oferecer aos estudantes das redes pública e particular de ensino, nele cadastrados, gratuidade no sistema de transporte coletivo urbano de passageiros da Região

Metropolitana de Goiânia, bem como de outros municípios definidos pela mesma autoridade, mediante subsídio financeiro em valor mínimo equivalente a 50% (cinquenta por cento) da tarifa autorizada pelo poder concedente dos serviços públicos de transporte coletivo urbano de passageiros, considerando as viagens que efetivamente vierem a realizar.

Já no Rio Grande do Sul, a Lei Estadual nº. 14.307, de setembro de 2013, criou o Programa Passe Livre Estudantil e o Fundo Estadual do Passe Livre Estudantil. Esse programa beneficia estudantes regularmente matriculados em instituições de ensino, com renda não superior a um salário mínimo e meio regional per capita e que necessitam se deslocar através do transporte intermunicipal entre sua residência e estabelecimento de ensino (Rio Grande do Sul, 2013). E no Rio de Janeiro, o Decreto nº. 38.280, de janeiro de 2014, institui o Passe Livre Universitário. No Pernambuco, a lei estadual nº 15.554, de julho de 2015, instituiu a gratuidade na utilização do sistema metropolitano de transporte público de passageiros - Passe Livre Estudantil, para os estudantes da rede pública estadual de ensino. Já em São Paulo a lei estadual nº. 15.692, de fevereiro de 2015, autoriza o Poder Executivo a conceder isenção integral do pagamento de tarifa aos estudantes do ensino fundamental, médio e superior nos transportes públicos de passageiros, no âmbito da Secretaria dos Transportes Metropolitanos. Ademais, quanto ao direito ao transporte, houve sua inclusão no rol de direitos sociais do art. 6º da Constituição Federal, mais tarde, pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, sendo, assim, consagrado como um direito social fundamental.

Verifica-se, assim, que políticas públicas destinadas à garantia de vivências do território e de acesso a serviços públicos com liberdade são restritas e escassas, sendo vinculadas necessariamente à matrícula em instituição de ensino na maior parte das vezes, quando deveriam estar ligadas à vivência da juventude em si. No último trimestre de 2020, 25,5% dos jovens de 15 a 29 anos não estudavam, nem trabalhavam. E

esse número vem aumentando, na medida em que o quarto trimestre de 2019, era de 23,7% (IBGE, 2020).

Torna-se viável considerar as demandas das juventudes nas mais diversas áreas considerando a transversalidade, isto é, se levando em conta que as ações dos governos locais para enfrentar problemas sociais frequentemente resultam na criação de políticas públicas organizadas por temas, como saúde, educação e assistência social. No entanto, essas demandas estão frequentemente interligadas, exigindo a coordenação de atividades que abrangem diversos temas e setores para alcançar melhores resultados (Diotto; Costa, 2021, p. 42-43).

Nesse sentido, a gratuidade do transporte público para todos os jovens serve como incremento de benefícios sociais e incentivo para que aqueles utilizem os meios públicos de locomoção. E o caráter explosivo da proposta de tarifa zero está relacionado à sua compatibilidade com uma alternativa social centrada na justiça social e econômica, desafiando os interesses de grupos capitalistas poderosos. O verdadeiro obstáculo para essa proposta reside nas relações de poder no capitalismo, e sua realização depende de uma mudança na forma como os interesses econômicos dominantes se manifestam na prestação desse serviço básico (Peschanski, 2013, p. 62-63).

O direito à cidade das juventudes pode ser entendido, por fim, como o direito de mudar a cidade de acordo com o desejo de nossos corações, “[a] questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e as nossas cidades dessa maneira” (Harvey, 2013, p. 28). O direito à cidade e a garantia da mobilidade através do acesso ao transporte público gratuito se destacam como mecanismos de integração juvenil na construção de um espaço de participação política, convivência, fortalecimento de vínculos e transformação, no qual a juventude deve ser pensada em uma perspectiva de protagonismo social.

CONCLUSÃO

O direito à cidade garante a vivência do território com liberdade, segurança e garantia de acesso aos serviços e equipamentos públicos como condição de formação do sujeito social, se constituindo um importante meio de efetivação de outros direitos sociais fundamentais para as juventudes, tais como saúde, cultura, educação, lazer e mobilidade. A cidade, contudo, acaba sendo um terreno fértil para a desigualdade material, de forma que é indiscutível o necessário investimento na oferta de serviços visando apoiar a busca de autonomia, o desenvolvimento de capacidades e o protagonismo das juventudes.

O direito à cidade das juventudes pode ser entendido, por fim, como o direito de mudar a cidade de acordo com o desejo de nossos corações, “[a] questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e as nossas cidades dessa maneira” (Harvey, 2013, p. 28). Sendo assim, o direito à cidade e a garantia da mobilidade através do acesso ao transporte público gratuito se destacam como mecanismos de integração juvenil na construção de um espaço de participação política, convivência, fortalecimento de vínculos e transformação, no qual a juventude deve ser pensada em uma perspectiva de protagonismo social.

Esse exame demonstrou que na maior parte das vezes há vinculação dessa garantia à matrícula em instituição de ensino – e não à vivência da juventude em si. Isso torna mais robusta a segregação de muitos jovens brasileiros em situação de pobreza e miséria, excluídos de usar os espaços comuns da cidade e do acesso aos serviços básicos.

Portanto, confirmada a hipótese no sentido de que as atuais políticas públicas destinadas à mobilidade por meio de garantia de vivências do território e de acesso a serviços públicos com liberdade e segurança prevista pelo Estatuto da Juventude não são suficientes para assegurar a integração social dos jovens brasileiros a partir dos processos de socia-

lização relacionados ao Direito à Cidade, sendo que a juventude deve pensada na sua perspectiva de protagonista social.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In Freitas, M. V.; Papa, F. C. Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ARRETCHE, Marta. Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BARÃO, Marcus et al. Atlas das Juventudes. Abril, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENITUDES-2021-COMPLETO.pdf> Acesso em: 26 out. 2023.

BELLO, Enzo; KELLER, Rene José; (orgs.) Curso de Direito à Cidade: Teoria e Prática. Rio De Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Lei nº. 10.257, de 10 de Julho de 2001. Estatuto da Cidade. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº. 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

BRASIL. Lei nº. 12.587, de 03 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios. 1.ed. 8.imp. São Paulo: Contexto, 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL). La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgências. Santiago do Chile, outubro de 2004. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/1/S2004083_es.pdf Acesso em: 26 out. 2023.

DAYRELL, Juez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set/out/nov/dez 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>>. Acesso em: 26 out. 2023.

DIOTTO, Nariel; COSTA, Marli Marlene Moraes da. Reflexões acerca da estruturação de políticas públicas locais para as mulheres no pós-pandemia. In: HERMANY, Ricardo; ETGES, Filipe Madsen; CRUZ, Arthur Votto. Os grandes temas do municipalismo: municipalismo no pós-pandemia. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2021. v. 8.

DUFFY, B. El mito de las generaciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tendencias, 2022.

FARIA, J.P.; BOFF, S. O. Conflitos sociais: igualdade e solidariedade para reconciliação social. Revista do Direito, p. 43-57, 23 jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/2185> Acesso em: 26 out. 2023.

FORACCHI, M.M. A juventude na Sociedade Moderna. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

HARVEY, David. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, David. Espaços de esperança. Edições Loyola, 2004.

HOOK, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2020. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> Acesso em 26 out. 2023.

GROPPO, L.A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul. 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4> . Acesso em: 26 out. 2023.

GROPPO, L.A. Juventudes: sociologia, cultura e movimentos. Universidade de Alfenas: Alfenas, 2016.

GROPPO, L.A. Juventude e práticas socioeducativas. Alfenas: Unifal, 2018.

GUIMARÃES, V. O. S.; DUARTE, A. J. A América Latina como espaço social das disputas juvenis. In: Castilho, R.M.; Oliveira, V.H.N. Juventudes Latino-americanas (Série Estudos Reunidos, Volume 80). Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

MARICATO, Erminia. Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARICATO, Erminia. Para entender a crise urbana. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PÉREZ, Beatriz Corsino. Memórias e narrativas de jovens sobre o lugar: uma discussão sobre as intervenções urbanas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

SANTOS, Cristiano Lange dos. Políticas públicas e participação juvenil: o cicloativismo em favor da mobilidade urbana e do direito à cidade em Porto Alegre (2010-2014). Santa Cruz do Sul, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2019.

SANTOS, Milton. *Metrópole corporativa fragmentada*. São Paulo: Nobel, 1990.

EQUIDADE E EXCELÊNCIA: BASES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Irenilson de Jesus Barbosa¹
Preciosa Fernandes²

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um tema que se impõe às discussões educacionais, embora sempre esteja envolto em complexidades. Desde as múltiplas possibilidades de formulação de conceitos a ela relacionados, passando por formulações e paradigmas teóricos que a sustentem, até a abrangência do seu público-alvo ou a quem estamos pensando em incluir na educação quando a ela nos referimos. Sabe-se há muito que educação inclusiva é mais que abrir as portas da escola para grupos ou segmentos populacionais tradicionalmente excluídos. Dito de modo quase simplório é a proposição de tornar a educação que é direito de todos em, de fato, educação para todos, sem deixar ninguém para trás. Dessa forma, mais importante, do que formular uma teoria a respeito da educação para *todos* é assegurar que *todos* caibam nesse *todos* (Werneck, 2006). Ao desviarmo-nos de um conceito de inclusão educacional demasiadamente hermético ou meramente acadêmico, decidimos introduzir este diálogo com a seguinte concepção formulada por Mantoan (2003):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno

¹ Pós-doutorado em Ciências da Educação (FPCEUP). Doutor em Educação (UFBA). Professor Adjunto (UFRB). CV: <http://lattes.cnpq.br/1666550999462374>

² Professora Associada e Investigadora (CIIE/FPCEUP). ORCID: 0000-0002-4318-3308

da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p. 32).

Sabendo que os conceitos mudam ao longo do tempo, como quase tudo à sua volta, à sombra das transformações em seus contextos, e tendo a declaração supramencionada como tentativa de definição do que seja a educação inclusiva, desejamos que este capítulo apresente ao público leitor, algumas reflexões oriundas de parte de um estudo exploratório sobre políticas públicas de Educação Inclusiva e suas relações com os direitos humanos. Este conteúdo relaciona-se com o estudo exploratório documental que subsidiou uma investigação mais ampla no âmbito de uma investigação de pós-doutoramento sobre políticas públicas de educação inclusiva, seus desafios e possibilidades para a formação de professores no contexto português.

As reflexões aqui contidas abordam a equidade e a excelência como bases e princípios norteadores das práticas inclusivas em escala global, e suas implicações para o pensar a justiça social na sociedade globalizada, face às suas relações com as políticas públicas que objetivam oferecer a todos uma educação de qualidade. Fazemo-lo cientes de que a busca pela educação inclusiva é fruto de um movimento legítimo da cidadania e das pessoas que se historicamente se sentiram alijadas, mas também se insere em uma agenda global defendida por muitos agentes políticos e econômicos suspeitos quanto ao seu real interesse de inclusão, em face do histórico de opressão e promoção de desigualdades patrocinadas pelos mesmos mecanismos supranacionais que estabelecem as regras e políticas públicas educacionais nomeadas *inclusivas*. Estas políticas, por sua vez, são abraçadas pelos governos nacionais e apoiadas por grande parte do empresariado, os quais dão eco às suas teses, como se estivessem diante da reedição da descoberta da roda. Ironias à parte, não se pode negar que refletir sobre a educação Inclusiva na perspectiva da equidade, fez-se uma exigência prévia para a compreensão de documentos normativos de diversos países sob a inspiração neoliberal.

O Decreto-Lei nº. 54/2018 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 14.146/2015), são os documentos que estabelecem os regimes jurídicos da educação inclusiva em Portugal e no Brasil, respectivamente. Esses marcos legais claramente se alinham e respondem tanto ao movimento legítimo do público-alvo da educação inclusiva quanto atendem aos objetivos dos agentes hegemônicos internacionais promovidos pela UNESCO, prescrevendo a oferta de educação para todos que ninguém, em lucidez, ousaria contestar. Cientes disso, aqui abordaremos apenas alguns aspectos relacionados aos conceitos de equidade e qualidade da educação, tentando compreender os princípios em que se assentam, os quais sustentam as políticas inclusivas e os projetos políticos pedagógicos em seus respectivos âmbitos ou jurisdições, do plano local ao global (Rose & Meyer, 2002).

Propõe-se, portanto, uma abordagem crítica de questões relacionadas à equidade e à qualidade da educação inclusiva em duas perspectivas. Primeiro, uma perspectiva ética que enseja uma breve discussão conceitual sobre equidade e excelência na educação em geral, tendo no horizonte as implicações dessas reflexões para a prática educativa e para as políticas educacionais inclusivas. Segundo uma perspectiva filosófico-prática sobre o direito à educação estribado no princípio da dignidade humana (Rawls, 1997; Cortina, 2020). O estudo estabelece relações entre os princípios éticos e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU para as políticas públicas educacionais dos seus países signatários (UNESCO, 2015) os quais foram instituídos na Agenda 2030 e reforçam a compreensão da educação inclusiva como um direito humano universal.

Adotam-se como referenciais teóricos as reflexões de autores que discutem a educação Inclusiva na perspectiva da equidade (Rodrigues, 2013; Armstrong & Rodrigues, 2014), abordando as relações entre equidade-diversidade-educação de qualidade para todos (UNESCO, 1994; 2015), relacionando essas reflexões à busca de excelência na educação que se acha exarada no Objetivo 4 dos ODS/ONU (UNESCO, 2015),

assim como a exequibilidade e as contradições das políticas públicas educacionais diante da realidade socioeconômica, da ética e dos conceitos de justiça e de equidade que permeiam a sociedade contemporânea (Rawls, 1997; Cortina, 2010; 2020).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório em perspectiva qualitativa, baseado em procedimentos iniciais de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) dos documentos e textos examinados, adotando-se categorias pré-definidas pelos objetivos do trabalho.

Preliminarmente, já reconhecemos que adotar uma terminologia apropriada para identificar o público-alvo tem sido um dos problemas mais recorrentes no trato com a educação inclusiva em diversos países do mundo. Porém, ao contrário do Brasil, onde a legislação trabalha cada vez mais no sentido de especificar qual seria o público alvo da educação inclusiva como um desdobramento da educação especial (mesmo quando se adota o paradigma inclusivo), há em solo europeu, a exemplo de Portugal, uma tendência a considerar-se o público alvo da educação em sua diversidade funcional, sejam ou não educandos com deficiências ou implicados em neurodiversidades, ou mesmo ainda tantos outros tipos de *diversidades* que se manifestam na sociedade e na escola (étnica, religiosa, de gênero, etc.). Sem pretendermos ser reducionistas, optamos por definir aqui que o ideal da educação inclusiva seja a oferta de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, para todos(as) e para cada um(a) ao longo da vida, sem pretender-se caracterizá-la como *educação especial* para *educandos especiais*, muito menos negar a diversidade à qual a escola e os sistemas educativos precisam dar respostas.

Tomando o Decreto-Lei n.º. 54/2018 (ME/DGE, 2018) – marco que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal – como exemplo, podemos dizer que os marcos legais refletem princípios enunciados na Agenda 2030 e que são considerados como norteadores para a educação inclusiva nos diferentes contextos e nações signatárias, quais sejam: 1) a predominância de uma concepção educacional baseada na equi-

dade; 2) a ênfase na inclusão da diversidade ao longo do percurso escolar e 3) a adoção de princípios chaves compatíveis com a diversidade escolar.

As relações entre equidade, educação inclusiva e excelência nos remetem ao objetivo da melhoria da qualidade da educação em perspectiva inclusiva, ambas elencadas como fatores de êxito tanto para a construção de um arcabouço legal inclusivo quanto para a efetivação das políticas e das práticas inclusivas, ainda que admitamos que tanto a ideia de qualidade da educação quanto os sentidos e objetivos da educação variam conforme a realidade cultural e socioeconômica de cada país.

Destaca-se que, mesmo que tenhamos uma postura crítica em relação a este ou àquele princípio, em razão da ideologia nele embutida, sabe-se que a adoção de princípios é necessária a quaisquer políticas públicas, nomeadamente as educativas. Estes princípios, porém, por vezes se apresentam na companhia de desafios significativos para os quais a maioria dos sistemas educativos não está preparada, mesmo quando possuem uma legislação avançada como suporte. Não obstante, sabe-se que esses desafios estão relacionados a fatores que muitas vezes excedem a decisões pedagógica. Entre eles se destacam: a) **Acessibilidade física e digital;** b) **Atendimento individualizado** com a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem; c) Mudanças de mentalidade e combate a **preconceitos e estereótipos;** d) **Disponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura;** e) Investimento na formação inicial e continuada de professores; f) Superação das barreiras comunicacionais (linguísticas, tecnológicas e culturais); **g) Envolvimento das famílias e da comunidade;** i) Superação do mito da homogeneidade escolar.

Diante disso, constata-se que a educação inclusiva é a educação compreendida como um direito da diversidade nos sistemas de ensino e nas escolas e que tais sistemas e escolas também se revelam em incommensuráveis diversidades. Na realidade, já não se discute educação sem admitir-se que cada aluno é único, com necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem distintos, tenham ou não deficiências perceptíveis. Acredita-se, portanto, que governos e escolas devem reconhecer

essa ampla diversidade e adaptar o ambiente educacional para atender a todos, de maneira progressivamente eficaz e justa. Como destaca Mantoan (2003), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

EQUIDADE E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Nesta seção, refletiremos sobre o conceito de equidade, seu uso nos documentos que exaram as políticas públicas de melhoria da qualidade da educação em nível global e sobre a ocorrência de uma convergência ou de uma contradição entre estes dois princípios, tendo por pano de fundo as desigualdades e injustiças da sociedade capitalista, onde nos situamos.

O conceito de equidade tem sido destacado nos projetos financiados por organismos internacionais, nos programas de formação de profissionais da educação, no financiamento de pesquisas e nos documentos internacionais sobre a educação inclusiva e não poderia ser aqui contornado, estando subjacente a todos os marcos legais em apreço.

Em busca de definições, com frequência referimo-nos ao conceito de **equidade** como procedente do latim (*aequitas*), associando as suas origens à Roma Antiga, onde era relacionado às noções de justiça, igualdade, conformidade e simetria (LINDERSKI, 1996). Já Reimann & Zimmermann (2006) chamaram a atenção para as evidências de que conceitos semelhantes aos de justiça e equidade existiam em outras culturas, incluindo a **África e a Ásia – sobretudo quando se refere às noções que envolvem direitos** – antes mesmo da cultura greco-romana ter galgado a condição de precursora de quase tudo o que se refere à filosofia e cultura ocidental. Sabe-se, portanto, de sistemas jurídicos e filosóficos antiquíssimos que valorizavam a justiça e a equidade, a exemplo do que ocorria nas **civilizações egípcias**, núbias, axumitas e diversos outros sistemas tradicionais africanos. Isso endossa que a **equidade** é um conceito fundamental no campo da justiça social definido

como a “qualidade do que é justo, imparcial e respeitador da igualdade de direitos de cada um”, também aludindo a “um princípio moral que anima à atribuição do que é devido a cada um, implicando em modo de agir e/ou julgar que demonstra integridade e retidão” (Equidade, 2020). Para clarificar o significado da equidade, tem sido comum, visto que oportuno, diferenciar equidade de igualdade. Enquanto a igualdade busca tratar a todos de forma idêntica, a equidade reconhece que as pessoas têm necessidades e circunstâncias diferentes e, sendo assim, precisam de tratamentos diferenciados para alcançarem, cada uma de *per se*, a justiça (Equidade, 2020). Nesta perspectiva, entende-se que a equidade busca corrigir as desigualdades existentes na sociedade, promovendo a inclusão e a justiça social. A aplicação da equidade como um princípio permite-nos reconhecer que algumas pessoas podem precisar de mais recursos ou apoios para alcançar as mesmas oportunidades que outras. Assim, a equidade na educação não se trata apenas de oferecer as mesmas oportunidades para todos, mas sim de garantir que todos tenham as mesmas chances de sucesso e aprendizagem, excedendo às suas origens e condições socioeconômicas.

Ao analisarem políticas de educação inclusiva e os documentos internacionais (UNESCO, 2015; 2019), Ainscow & Ferreira (2003) Rodrigues (2013); Armstrong & Rodrigues (2014), também acentuam as relações do conceito de equidade com a diversidade e a educação para todos (Rodrigues, 2017; Colaço *et al*, 2022). Um avanço relacionado a esta abordagem é o fato desses autores destacarem e problematizarem a concepção de equidade diante de desafios educacionais globais (Rodrigues, 2013). Tais desafios se manifestam baseados na ideia de *universalidade* para o acesso e a efetivação de políticas públicas educacionais, como se observa no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015). Como já destacamos, esse objetivo integra os ODS da Agenda 2030 da ONU, os quais devem ser buscados e ter o seu processo de consecução monitorado até o ano de 2030. Para atingi-lo, os países devem

tomar medidas para prevenir e abordar todas as formas de exclusão e de marginalização, de disparidade, de vulnerabilidade e de desigualdade no acesso educacional, na participação e na conclusão, bem como nos processos e resultados de aprendizagem.

Salienta-se que o referido ODS 4, recomenda a implementação de políticas globais que consolidem a noção de *educação de qualidade* em combate a cenários internacionais de exclusão e de insucesso escolar. Essa meta, ainda que nos pareça demasiado ambiciosa, confirma que, ao menos nos discursos e nos documentos oficiais, a educação de qualidade tem se constituído em um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável e para a pretendida igualdade de oportunidades para todos e desempenha um papel crucial na capacitação das pessoas, na promoção da cidadania global e na construção de sociedades mais justas e equitativas (UNESCO, 2015).

Associada ao desafio da melhoria da *qualidade da educação* a ser oferecida está sempre a referência à noção de *equidade na educação* e suas relações com a justiça, o combate à exclusão, assim como a busca pela erradicação da fome e da pobreza.

O tema da equidade tem tanta relevância nas políticas públicas educacionais contemporâneas que a UNESCO elaborou o *Manual para a medição da equidade na educação*, material publicado em português em 2019 após a sua publicação original em inglês em 2018. Este manual relacionado ao monitoramento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) realça o foco sobre a equidade na educação, com o objetivo de garantir que crianças e jovens mais desfavorecidos tenham as mesmas oportunidades que os outros, no âmbito dos compromissos da Agenda 2030.

O ODS 4 exige uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos, de modo a não deixar ninguém para trás. O desafio agora é fornecer evidências sólidas, com base em dados concretos, que permitam o monitoramento efetivo do progresso da equidade educacional. Com dados atualmente disponíveis para menos da metade dos indicadores globais necessários para monitorar o progresso

rumo ao ODS 4, chegou o momento de enfrentar esse desafio. (UNESCO, 2019, p. 9).

É evidente que o citado manual suscita certa dubiedade sobre o uso do conceito de equidade ao fazer-lhe alternância com o de igualdade, mas sinaliza diversas medidas importantes para avaliação e monitoramento dos ODS, destacando cinco categorias conceituais diferentes de medição da equidade na educação, as quais são: *meritocracia, padrões mínimos, imparcialidade, igualdade de condição e redistribuição* (UNESCO, 2019, p. 47). Embora tais categorias mereçam uma atenção crítico-analítica, tal procedimento excede ao foco deste capítulo, obrigando-nos a adiar essa discussão para outro trabalho.

Uma vez que a equidade está intrinsecamente ligada à *justiça*, conquanto busque eliminar desigualdades e tratar cada aluno de forma justa, considerando suas peculiaridades, não se pode perder de vista que o problema vai além da escola como instituição social educativa. Há certa concordância, porém, de que o alcance da equidade educativa envolve distribuir recursos, apoios e oportunidades de maneira imparcial, bem diferente do que se costuma projetar nos planos macroeconômicos do capital que domina a agenda política mundial. Assim, impõe-se compreender que a equidade se relaciona intrinsecamente com o combate a toda forma de exclusão.

Claro está, portanto, que, se a sociedade não é equitativa a educação também não o pode ser. E quando a educação não é equitativa, diversos grupos de estudantes e de cidadãos em geral são excluídos ou marginalizados. Isso pode ocorrer com base em fatores diversos como gênero, etnia, deficiência/diversidade funcional ou condição socioeconômica. O fato é que a busca pela equidade tem como justificativa e ideal garantir que todos tenham acesso à almejada educação de qualidade (UNESCO, 2019) mas não se pode esquecer que o sistema socioeconômico se alimenta das próprias desigualdades ao mesmo tempo em que exalta a meritocracia. Esta última acaba responsabilizando os indivíduos pelos

seus fracassos ou insucessos, inclusive os escolares, em nome do que também já foi denominado *igualitarismo*. Neste ponto, convém lembrar que

O igualitarismo da ideologia capitalista é uma de suas forças, que não se deve descartar levemente. Desde a mais tenra infância, as pessoas aprendem por todos os meios concebíveis que todos têm oportunidades iguais e que as desigualdades com que se deparam não são o resultado de instituições injustas, mas de seus dotes naturais superiores ou inferiores (Baran; Sweezy apud Mészáros, p. 273-274, 2002).

Essa aprendizagem, tão inverossímil quanto perversa, se manifesta na difusão de uma lógica instituída por uma “ordem de mercado”, que seria apenas fantasmagórica, se não fosse tão ardilosa para com os dominados pelas forças hegemônicas:

Sem dúvida é importante que, na ordem de mercado [...], os indivíduos acreditem que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [...]. Por isso tal crença é frequentemente encorajada pela educação e pela opinião dominante (Hayek, 1985, p. 93-94).

Em contraste com a ideia de que a escola seja a tábua de salvação das mazelas da sociedade capitalista, insiste-se que a educação seja promovida sob os auspícios da noção de equidade, por mais contraditório que isso possa parecer. Do mesmo modo que se sabe que a escola não poderá dar conta de tudo sozinha, lançando-se às costas dos profissionais da educação toda a responsabilidade de sanar as adversidades sociais que também os oprimem, acredita-se que a ideia de equidade na educação é especialmente relevante para combater agravamentos de prejuízos originados nas desigualdades e na pobreza. Enquanto isso, alunos de famílias economicamente desfavorecidas enfrentam desafios adicionais, como falta de recursos, acesso limitado a materiais educativos e ambientes de aprendizagem inadequados acrescidos de todas as outras mazelas do bruto sistema.

A equidade tomada como um princípio busca reduzir essas disparidades e oferecer suporte adequado a todos os estudantes. Como aspectos corolários da concepção de equidade se incluem a promoção da diversidade, a valorização das diferenças individuais e a criação de políticas e práticas educacionais que considerem as necessidades de todos e de cada um dos alunos. Além disso, a equidade está relacionada à busca por resultados educacionais justos e à redução das lacunas de desempenho entre diferentes grupos.

Depreende-se, portanto – a despeito das evidências de que o discurso neoliberal acolhe a noção de equidade apenas em tese, como mais um movimento hegemônico através de mecanismos globais mantidos pelos controladores da economia – que a busca de equidade na educação deve ser tomada como essencial para construir uma sociedade mais justa e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de alcançar seu pleno potencial. Talvez isso não possa ser negado nem mesmo por quem critica seu uso pelo indisfarçável mimetismo hegemônico capitalista, reagindo a teses contra hegemônicas.

Convém, assim, ao mesmo tempo em que buscamos a referida equidade dentro de um compromisso contínuo que requer políticas, práticas e investimentos voltados para a igualdade de oportunidades e de resultados educacionais, não negligenciarmos as críticas cabíveis ao modo como o domínio do neoliberalismo tem se perpetrado na sociedade contemporânea e, portanto, na educação.

EQUIDADE E EXCELÊNCIA: DA FILOSOFIA À AÇÃO

Ao relacionarmos a equidade com a busca da qualidade na educação problematizamos a relação entre *equidade* e *excelência*, questionando se esses objetivos são compatíveis na configuração social e econômica em que vivemos (Rodrigues, 2013; Souza & Torres, 2022). Isso por que se destacam evidências de que praticamente todos os países conseguem criar nichos de excelência em educação, mas só os bons sistemas educativos conseguem conciliar *excelência + equidade* (Rodrigues, 2013; Souza

& Torres, 2022). Os estudiosos acreditam que a desejada educação de qualidade é o resultado da soma entre excelência e equidade (Rodrigues, 2013; Souza & Torres, 2022). Rodrigues (2013) também destaca que a equidade na educação deve ser manifesta ao menos em três aspectos, os quais tomamos aqui como passos em uma trilha para que a aparente bifurcação equidade-excelência não resulte em caminhos sem volta e que nunca se encontram: a) *Equidade no acesso para todas as crianças* (com ou sem deficiências); b) *Equidade de oferta educativa*, desde um currículo comum, passando pelas estratégias e a oportunidades de aprendizagem semelhantes, em uma perspectiva compreensiva e flexível; c) *Equidade de resultados* - a escola e todo o sistema educativo não se devem conformar com o insucesso mas promover até ao limite possível o sucesso de todos e de cada um. Esses aspectos supracitados, refletem dilemas e tensões presentes no sistema educacional atual no tocante à equidade e à excelência, destacando o cenário português. Souza & Torres (2022) concluem que, apesar da verificação de profundos abismos entre equidade e excelência na oferta da educação pública, é imprescindível conciliar políticas públicas que enfatizem a excelência e, ao mesmo tempo, exijam a equidade para todos os estudantes. (SOUZA & TORRES, 2022, p. 1036-1037).

Nada obstante, não está muito claro para todos os que laboram nas escolas o que seria de fato a excelência na educação. Isso percorre uma estrada ainda mais longa se o conceito de excelência for abordado e problematizado à luz das diversidades funcionais na educação inclusiva. Supõe-se que os leitores mais críticos poderão discordar de possíveis reducionismos, mas estamos a pensar em excelência em educação em termos sintéticos, tomando-a como correlata à noção de qualidade da educação prevista no ODS 4 (UNESCO, 2019) e entendendo em linhas gerais que uma educação de qualidade se fundamenta em práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis, tanto quanto na valorização do protagonismo e da autonomia dos educandos em sua diversidade, atendendo para o seu desenvolvimento socioemocional tanto quanto para o seu êxito acadêmico, adotando-se processos de avaliação formativos e que envolvam uma parceria escola-família-comunidade em suas ações.

Ao abordarem os desafios e as perspectivas da qualidade da educação no contexto histórico, político, econômico e cultural brasileiro, Dourado e Oliveira (2009) problematizam e analisam o conceito de qualidade da educação, considerando suas múltiplas significações e dimensões. Para tanto, apresentam um horizonte teórico-conceitual da temática, desenvolvendo a perspectiva de uma escola de qualidade socialmente referenciada e apresentando dimensões intraescolares e extraescolares que consideram fundamentais para a construção de uma educação de qualidade para todos. Os autores destacam a concepção de Darling-Hammond e Ascher (1991) sobre o tema, indicando que

as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de: a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade* – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorruptibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. (Darling-Hammond & Ascher, 1991 *apud* Dourado & Oliveira, 2009, p. 207).

Desta maneira, acentua-se que *“qualidade da educação é um conceito polisêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática”* (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 207). Assinale-se que destacamos aqui apenas alguns aspectos do que podemos delinear como equivalentes da ideia de excelência na educação.

Desenvolvendo o tema da equidade em perspectiva ético-filosófica, apoiados no princípio da dignidade como direito humano, tomamos como base nesta sequência algumas reflexões propostas por Adela Cortina (2020) - defensora da ética do discurso, que tem raízes nas filosofias de Karl-Otto Apel (1922-2017) e de seu contemporâneo Jung Habermas. A referida filósofa espanhola propõe uma **ética da razão cordial**, funda-

mentada em clássicos da tradição filosófica, como **Aristóteles e Kant**, e faz uma ampliação da ética neocontratualista de John Rawls (1921-2002).

Considerado pelos seus leitores como “*o filósofo da justiça*”, Rawls (1997) expôs em sua *Teoria da justiça* (1997) o que acreditava serem os dois princípios da justiça: 1) *Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras*; 2) *As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável e vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos*. Na sequência, destaca a concepção geral da ‘*justiça como equidade*’, que representa estes dois princípios, a qual consiste em que todos os bens primários sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases do respeito de si – devem ser repartidos igualmente, a menos que uma repartição desigual do todo ou de uma parte destes bens favoreça os mais desvantajados.” (RAWLS, 1997, p. 12-18)

Seguindo na mesma trilha, Cortina (2020) apresenta uma perspectiva crítica relevante no campo da ética contemporânea, ao introduzir como tese central um neologismo: a *aporofobia*. Trata-se de um conceito que ela cunhou e que definiu como o ódio, a aversão ou a rejeição aos pobres, simplesmente por serem pobres. Cortina (2000) argumenta que nomear esse fenômeno social é fundamental para compreender suas causas como elementos alimentadores das desigualdades e combatê-lo na sociedade contemporânea. Além disso, Cortina (2000) também enfatiza a importância da ética e dos valores na vida cotidiana e nas instituições e isso vem a ser muito útil à nossa reflexão sobre equidade na educação. Sua filosofia prática, está baseada na ideia de ética mínima e busca aplicar princípios universais à vida pública e privada, na expectativa de promover uma sociedade mais justa, inclusiva e que não negligencie ao que nomeia como *ética da felicidade* (Cortina, 2000, p. 131)

Deve-se salientar que a sua perspectiva ética-filosófica da equidade se alicerça na máxima kantiana da *dignidade* e este, por sua vez, é um valor que inspira os direitos humanos – onde se nomeia invariavel-

mente a educação – e deve dar sustentação ao ordenamento jurídico de um estado democrático. Para ela este pensamento fundamenta uma ética cívica dialógica instrumentalizada pela teoria discursiva, em que o reconhecimento recíproco e a ação comunicativa são imprescindíveis em uma sociedade democrática:

Esse reconhecimento originário tem consequências para o desenho das instituições democráticas que devem assegurar não só os procedimentos deliberativos cujos resultados podem presumir racionalidade, mas assegurar também que os sujeitos da deliberação sejam protegidos em seus direitos, empoderados em suas capacidades básicas e protegidos em situações de vulnerabilidade. (Cortina, 2009, p. 139)

Apesar da amplitude dessa reflexão ético-filosófica também extrapolar o âmbito deste capítulo, interessa-nos o fato de Cortina (2010) destacar o embate constante entre dois modelos de escola: aquele que busca promover uma noção específica de “excelência” e aquele que se esforça para evitar a exclusão de alunos. Nessa abordagem, a grande utopia é uma educação de excelência que alcance e contemple a todos, ainda que nos persiga a dúvida se estamos a tratar de um ponto de encontro ou de uma inevitável encruzilhada quando pensamos em educação inclusiva

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, temos muito a avançar na conquista da educação de qualidade preconizada nos ODS para todas as nações signatárias da ONU e nas políticas educacionais nacionais em andamento e em outras que precisam ser instituídas. Esta discussão se mostra relevante no contexto educacional global, onde diferentes abordagens pedagógicas podem ter impactos significativos na formação dos estudantes, mas a realidade de desigualdades socioeconômicas se apresenta como dado comum, persistente e até crescente. Também não se pode negar que o discurso colocado na agenda global é continuamente repetido pelos governos

nacionais e locais como se a pauta lhe pertencesse, mas sabemos que a propalada *mão invisível do mercado* em tudo deixa as suas tão marcantes quanto perversas digitais sem grandes pretensões de mudanças pois o lucro sempre será o seu único objetivo inegociável.

Claro está que o modelo de políticas públicas educacionais que prioriza a “excelência” muitas vezes enfatiza o desempenho acadêmico, a competição e a busca por resultados excepcionais. Isso, ainda que mereça elogios dos seus proponentes, pode levar a uma pressão excessiva sobre os professores e alunos, bem como à exclusão daqueles que não se encaixam nesse padrão, além de revelar certa anestesia e até mesmo algum cinismo em relação às muitas desigualdades que violentam quaisquer pretensões de justiça social em escala global.

Por outro lado, não se pode negar que o modelo neoliberal faz movimentos pendulares, ao menos em sua vertente educacional, dando indícios de preocupação em conter a crescente geração de excluídos e de tentar valorizar a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças individuais. Nele, busca-se criar um ambiente em que, pelo menos em tese e em princípios, todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas habilidades ou origens. É nas desigualdades, porém, que o neoliberalismo não ousa mexer.

O que nos parece conclusivo é que esses modelos educativos que buscam excelência e equidade não são ou não deveriam ser, necessariamente, mutuamente exclusivos ou auto excludentes. Uma abordagem equilibrada pode tentar combinar elementos de ambos, promovendo a excelência acadêmica sem deixar de lado a inclusão e a valorização da diversidade nos contextos escolares, embora tão marcados pelas desigualdades. Mas isso é muito mais que aparente contradição diante do que já foi dito: ainda é um grande desafio. O que se acentua é que a escolha do ideal educacional (qualidade com equidade) deve ser baseada em uma compreensão profunda das necessidades dos alunos, das metas educacionais e dos valores abraçados pela comunidade escolar com investimentos realistas na formação dos professores e na melhoria

de suas condições de trabalho. Que nos sintamos desafiados a continuar refletindo e agindo sobre essas questões e a buscar um equilíbrio que beneficie a todos os envolvidos nos processos educativos até o alvorecer da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M., & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. RODRIGUES, D. (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade (pp. 103-116). Porto Editora.
- ARMSTRONG, F. & RODRIGUES, D. (2014). **A Inclusão nas Escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BARDIN, L. (2009). **Análise de conteúdo**. Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- BRASIL, Presidência da República do (2015). **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- COLAÇO, Susana et al (2022). **Conjunto de Materiais**: Educação Inclusiva. Módulo 2 – Diversidade, equidade e inclusão. Ministério da Educação. https://issuu.com/susana.colaco/docs/ebook_2modulo_diversidade-equidade-inclusao
- CORTINA, Adela (2009). **Justicia cordial**. Madrid, Trotta, 2009.
- CORTINA, Adela (2010). **Ética sem moral**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Martins Fontes.
- CORTINA, Adela (2020). **Ética mínima**: introducción a la filosofía práctica. Prólogo por José Luís L. Aranguren. 6ª. ed. Madrid: Editorial Tecnos.
- EQUIDADE (2020). **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/equidade>. Acesso em: 24 maio 2024.
- HAYEK, Friedrich von (1985). **A miragem da justiça social**. São Paulo: Visão, 1985.v. II
- LINDERSKI, Jerzy (1996). **Imperium sine fine**: T. Robert S. Broughton and the Roman Republic. <https://archive.org/details/imperiumsinefine0000unse>.
- MANTOAN, M.T.E. (2003). **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- ME/DGE (2018). **Decreto Lei nº. 54 de 06 de julho de 2018**. Diário da República. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- MÉSZÁROS, István (2002). **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

RAWLS, John (1997). **Uma teoria da justiça**, São Paulo: Martins Fontes.

REIMANN, Mathias; ZIMMERMANN, Reinhard (2019). *The Oxford Handbook of Comparative Law (O Manual de Direito Comparado de Oxford)*. Oxford University Press.

RODRIGUES, David. (2013). **Equidade e Educação Inclusiva**. Profedições.

ROSE, D.H.& MEYER, A. (2002). **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). **Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-f0ba3e79-ae0b-4a51-a-478-ca74f8cc5632

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). **Handbook on Measuring Equity in Education** (publicado em 2018 pelo Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-UIS). Representação da UNESCO no Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação.

WERNECK, Cláudia (2006). **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro (RJ): WVA.

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E SUA SUSPENSÃO NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Karyna Coimbra Garcia¹

José Antonio de Souza²

Gilvana Leticia Zambon de Souza³

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo de muita importância no cenário escolar, visto que a progressiva complexificação dos conteúdos e conhecimentos depende que o sujeito domine a leitura e escrita. Para atender sua importância e melhorar os baixos índices apresentados pelas avaliações externas, ao longo da história da educação brasileira foram criadas políticas públicas para assegurar a eficácia da alfabetização em todo o território nacional, por meio de programas, formação continuada de professores, material didático, entre outras ações governamentais.

Justamente com a premissa de melhorar a qualidade da alfabetização, no ano de 2019, o governo de então fez alterações nesse cenário, descontinuou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um dos programas voltados para a alfabetização já existentes, e instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Embora a PNA tenha sido descontinuado, houve impactos na educação brasileira; assim, é relevante a reflexão acerca da PNA, até mesmo para entendermos os impactos causados.

Desse modo, a primeira seção deste texto discute o Decreto n° 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a PNA, uma vez que, no documento, ainda são apresentados além das disposições gerais, os

¹ Mestranda em Educação (UEMS). Docente (SME / Costa Rica - MS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/9711436677153701>

² Doutor em Letras (UEL). Professor (UEMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1335536974680929>

³ Mestranda em Educação (UEMS). Docente (Seduc - SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3769107508210416>

princípios gerais e objetivos, as diretrizes, público-alvo, implementação, avaliação e monitoramento, e disposições finais.

Posteriormente, a segunda seção explora o Projeto de Decreto Legislativo nº 123/2019 (BRASIL, 2019), de 15 de abril de 2019, e suas justificativas. Esse documento foi apresentado na Câmara dos deputados com o objetivo de sustar, isto é, suspender, os efeitos do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, que como já abordado, implementou a PNA. Apesar da data recente à criação da PNA, esse último projeto foi aprovado apenas em 2023.

Seguido das duas seções, este trabalho apresenta as considerações finais. Convém acrescentar que, em termos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental: foram utilizadas leis, decretos, e artigos científicos, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Na gestão do governo de Jair Bolsonaro, foi instituída a Secretaria de Alfabetização pelo Ministério da Educação, e, em 2019, por meio de um decreto presidencial, a Política Nacional de Alfabetização foi implementada:

Art. 1ª Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019a, p. 50).

Portanto, a Política Nacional de Alfabetização se configurou uma política Pública que compreendia ações e programas governamentais voltados para a alfabetização e que operaria em todo o território Nacional, mas “baseada em evidências científicas” (BRASIL, 2019). Significa

frisar que, em relação à alfabetização, a política pública anterior não era calcada em parâmetros científicos.

Ainda nas disposições gerais, no Art. 2º, são apresentados onze conceitos considerados pelo decreto, e aqui trataremos de alguns. O primeiro traz o conceito de alfabetização, “I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019). É interessante o modo como é disposta a alfabetização em que pode ser entendida distante de sua amplitude, não como um processo complexo e que, gradativamente, complexifica-se com ainda maior intensidade, porém como algo pontual e estático a ser “adquirido” pelo aluno.

Segundo Mortatti (2019), uma grande teórica brasileira dentro da área de alfabetização, o conceito de alfabetização trazido pela PNA se configura de modo rudimentar, pois reforça as desigualdades sociais e oculta resultados provenientes de pesquisas que apontam que a consciência fônica não está diretamente ligada à capacidade de leitura e escrita de textos, com autonomia e precisão. Assim, a alfabetização não é um resultado imediato e exclusivo da consciência fonêmica.

O quinto conceito apresentado pelo documento aponta a questão metodológica baseada no sistema fônico: “V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (BRASIL, 2019, p. 51); e apesar desta parte ter citado a palavra ensino, exclui-se dessa disposição quem são os atores inseridos no processo mútuo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno.

Os sétimos e décimos conceitos discorrem sobre literacia e numeracia, “VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 51). Inserida no processo de alfabetização, encontra-se a prática social da leitura e da escrita, que Magda Soares (2006), referência brasileira da alfabetização, conceitua como letramento. Contudo a PNA

desconsiderou este termo e o substituiu como literacia, termo estrangeiro, há muito superada sua utilização, uma vez que o letramento já havia sido incorporado por pesquisadores, professores de ensino superior, estudantes e professores da educação básica

Além da literacia, a PNA trouxe em seu décimo conceito a “X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.” (BRASIL, 2019, p. 51). De modo que a numeracia se assemelha à literacia, mas em relação ao uso social da matemática. É importante ressaltarmos que, em termos acadêmicos, o conceito de letramento passou a ser utilizado em diversas áreas, de tal sorte, temos: letramento (que isoladamente se refere à relação com alfabetização, mas também temos: letramento matemático, letramento digital, letramento literário, entre tantos outros letramentos.

Em seguida, o decreto apresentou dez princípios, alguns abordados a seguir:

III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita (BRASIL, 2019, p. 51);

Nesta parte é deixado bem explícito que a PNA elegeu apenas as chamadas “ciências cognitivas” como relevantes para a etapa de alfabetização, desprezando todas as outras correntes teóricas e toda história da alfabetização brasileira percorrida até o presente. Além disso, nos componentes para alfabetização se demonstra que há a eleição de um

método como essencial, sendo este o método fônico, em que se apresenta em evidência no enunciado “instrução fônica sistemática”.

Mortatti (2019) assegura como falsa a premissa de que as neurociências e as ciências cognitivas seriam os únicos fundamentos científicos da alfabetização. A forma em que é apresentado, busca ocultar outros referenciais teóricos que foram exitosos, e também são baseados em outras evidências científicas, políticas e programas em desenvolvimento, ou já desenvolvidas, no Brasil. Assim, a intenção foi substituir essas outras políticas, mas sem apresentar uma avaliação dos resultados obtidos.

No quinto princípio, é demonstrado novamente o fator único teórico: “V - adoção de referenciais de políticas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas” (BRASIL, 2019, p. 51). Assim, qualquer referencial de alfabetização, por mais relevante, ou exitoso que fosse, não seria considerado, desde que esse não fosse baseado nas ditas evidências científicas.

Quanto ao décimo princípio, “X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 51), vale destacar que esse princípio demonstrou o entendimento de que, para além da relação comunidade escolar e família, o processo de ensino da alfabetização não necessariamente será realizado pelos professores, mas é aberta essa possibilidade também à família, um indício do alinhamento à educação fora da escola. Nota-se, ainda, que no documento poderia ter sido utilizada a expressão “incentivo à alfabetização”, ou ainda ter sido utilizado “desenvolvimento da literacia”. Para além disso, pode-se inferir que a alfabetização é uma etapa que pode ser realizada fora das escolas e a família pode substituir o professor.

O documento apresentou, ainda, oito Diretrizes: as duas primeiras são abordadas a seguir: “I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental; II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil” (BRASIL, 2019, p. 52). É interessante como nas diretrizes, o documento não abordou a alfabetização para séries posteriores ao 1º

ano, apenas priorizando este ano escolar, e na educação infantil propõe o incentivo no desenvolvimento da linguagem e literacia, como se a alfabetização se esgotasse no 1º ano.

Na categoria público-alvo foram descritos seis elementos, contudo, o documento tornou a trazer como prioridade da política crianças na primeira infância, e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sem especificar se essa categoria abrange todos os anos iniciais (1º ao 5º ano), ou não:

I - crianças na primeira infância;

II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;

III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;

IV - alunos da educação de jovens e adultos;

V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e

VI - alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput (BRASIL, 2019, p. 52).

Apesar de não ser caracterizado como prioridade, o documento citou ainda jovens e adultos não matriculados no ensino formal, mas o documento não expôs quais seriam os meios de alcançar estes jovens e adultos que não estão matriculados em instituições de ensino. Ao considerar os tópicos anteriores, no décimo princípio, em que aborda a família como um agente da alfabetização, nessa circunstância de jovens e adultos não matriculados no ensino formal, seria a família o agente responsável pela alfabetização de jovens e adultos?

Posteriormente, foram apresentados nove agentes envolvidos na PNA, em que novamente a família é citada, entre muitos outros também. Dentro do contexto escolar vão desde professores da educação infantil, até todos os outros da educação básica (educação infantil, ensino

fundamental e ensino médio), e para além dos professores, gestores e família, são consideradas organizações da sociedade civil:

- I - professores da educação infantil;
- II - professores alfabetizadores;
- III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
- IV - demais professores da educação básica;
- V - gestores escolares;
- VI - dirigentes de redes públicas de ensino;
- VII - instituições de ensino;
- VIII - famílias; e
- IX - organizações da sociedade civil (BRASIL, 2019, p. 53).

Contudo, ainda nesse tópico, nem todos os agentes apresentados se relacionam com público-alvo, uma vez que o documento contempla, em sua prioridade, crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Engloba-se aqui uma parte significativa de agentes, sem que seja demonstrada a efetiva participação de tais agentes no processo de alfabetização.

A seção denominada “Implementação” inteirou que esse desenvolvimento engloba programas, ações e instrumentos e incluem uma série de pontos descritos em treze partes, como: orientações curriculares, metas, desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos, capacitação de professores, recuperação e remediação de alunos com dificuldade, promoção da literacia familiar, produção e disseminação de evidências científicas de alfabetização, estímulo para a formação inicial e continuada de professores, ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos, e de metodologia de ensino da língua portuguesa e matemática, promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de materiais de aprendizagem, difusão de recursos educacionais para ensino

e aprendizagem, incentivo à produção e à edição de livros literários, incentivo à formação de gestores para dar suporte aos professores e alunos, incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (BRASIL, 2019).

Apesar dessa parte de implementação ser bastante extensa, é notável que não são apresentadas maiores informações sobre como serão realizadas. Assim, observa-se que foram descritas inúmeras melhorias, mas sem o devido detalhamento de aspectos como fontes dos recursos financeiros, a porcentagem desses, com quais universidades seriam firmadas parcerias, como seriam dispostos e organizados os cursos de formação para os profissionais da educação, e como seriam alterados os currículos escolares e os cursos de formação de professores, entre outros.

Além disso, a sexta parte da implementação contou com a “VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia” (BRASIL, 2019). É notório que a educação de qualidade necessita de pesquisas, divulgação e discussões acadêmicas, contudo, aqui apenas são citadas produção e disseminação de sínteses de evidências científicas, e é contraditório o documento abordar a disseminação de evidências científicas, visto que tal governo se posicionou, por diversas vezes, a favor da desinformação, e contra as evidências científicas como a vacina, dificultando o combate à pandemia do Covid-19 aqui no Brasil.

Acrescido a esses fatores, houve também censura, por parte governamental, da divulgação de uma pesquisa sobre o PNAIC, denominado *Avaliação econômica do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*, em que traria evidências positivas do programa anterior, configurando, assim, um agravo contra o acesso à informação, previsto pela Constituição Federal (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2021).

Em seguida, no próximo capítulo da PNA constou a seção “Avaliação e Monitoramento”, em que foram apresentados cinco tópicos.

São abordadas a avaliação de eficácia e efetividades de programas e ações implementados pela política, incentivo à difusão de análises de avaliações externas, o desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar, a fluência oral e proficiência escrita, e o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar a PNA (2019).

Sobre a PNA, Mortatti (2019) afirma ainda que o Programa tem a pretensão de solucionar os problemas da alfabetização no Brasil com ditas novidades, como o “novo método”, o fônico. Mas, novamente, essa premissa se mostra falsa, porque os problemas da alfabetização no Brasil estão relacionados a um conjunto de fatores, da ordem educacional, social, econômico e políticos. Esse conjunto de causas são retratadas nas desigualdades sociais, e também pela não priorização de uma educação pública de qualidade.

Na última seção do documento, capítulo VII, foram dispostas as “Disposições Finais”, que atribuíam ao Ministério da Educação a coordenação dos programas e ações da PNA, e informavam que a colaboração dos entes federativos na PNA se constituiriam adesão voluntária: a União poderia prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, mas essa assistência financeira deveria estar de acordo com a Lei Orçamentária Anual, e por último, que o decreto entraria em vigor na data de sua publicação, isto é, em 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019).

O Projeto de Decreto Legislativo nº 123/2019, de 15 de abril de 2019, pretendia suspender o Decreto presidencial nº 9765 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização. Contudo, sua aprovação se deu apenas em 31 de maio de 2023, já no governo Lula. A justificativa, parcialmente, é apresentada neste trabalho e discutida a seguir.

No segundo parágrafo o Projeto de Lei apresentou os seguintes dados e considerou que

Em 2018, segundo dados fornecidos pelo INEP, 5.763.169 crianças estavam matriculadas nos 1º e 2º anos

do ensino fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização. Dessas, 3.839.514 estavam sob a responsabilidade das redes públicas municipais de ensino. Ou seja, a responsabilidade de alfabetizar nossas crianças não é federal, majoritariamente é municipal e parcialmente do setor privado (BRASIL, 2019, p. 1).

Ao analisar as incumbências dos entes federativos relacionadas à educação e regidas pela Lei de Diretrizes e Bases, consta que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em colaboração os seus respectivos sistemas de ensino e, posteriormente, aponta que aos Municípios fica a incumbência de ofertar o ensino fundamental, mas também é devida a sua integração às políticas e planos educacionais da União e também dos Estados (BRASIL, 1996). De modo que, pela LDB, a União pode sim apresentar políticas públicas educacionais relacionadas às várias etapas e níveis educacionais.

No quinto parágrafo, a justificativa debateu sobre a Resolução 2/2017 CP/CNE que instituiu a Base Comum Curricular, e focalizou no artigo 8º da resolução, que trata dos currículos e propostas pedagógicas, e dentre seus subitens, abordou a questão das metodologias em sala de aula (BRASIL, 2019), como é apresentado a seguir:

III. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-co-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores (BRASIL, 2017, p. 6).

Assim, a adoção de apenas uma visão teórica como possível para a etapa de alfabetização não é condizente com essa resolução, e também pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, não paginado), que dispõe, em seu Art. 206: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas”; além destas, outras demais não citada na justificativa, como a própria LDB, quando apresenta em seu 3º artigo sobre o ensino, “III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, não paginado). Assim, é realmente descabida a imposição de apenas uma vertente teórica sobre diversas outras, ou seja, que o método fônico seria o única *baseada em evidências*.

No sétimo parágrafo, o documento trouxe à tona a questão da idade do aluno para o processo de alfabetização: “Decreto também altera a idade esperada para que seja completado o processo de alfabetização das crianças, dispositivos previstos na Lei nº 13005, que instituiu o Plano Nacional de Educação”. (BRASIL, 2019, p. 2). No documento citado pelo PDL, é apresentada a “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). O PNE 2014 - 2024 apresenta, no documento, 20 metas e diversas estratégias para seu cumprimento, e dentro da quinta meta, é apresentada a seguinte estratégia:

selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos (BRASIL, 2014, não paginado).

De modo que tanto a 5º Meta, quanto também uma de suas estratégias, em que é assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas dentro da alfabetização, foram totalmente ignoradas na PNA.

No décimo parágrafo, o PDL, em sua justificativa, asseverou que a PNA extrapolou o poder regulamentar concedido ao Poder Executivo, dessa forma, se configura incompatível com os princípios regidos pela Constituição Federal (BRASIL, 2019). De modo que a Política Nacional de Alfabetização está insubmissa à outras políticas que a antecederam.

CONSIDERAÇÕES

Por meio deste texto, buscou-se analisar o decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, bem como o Projeto de Lei que objetivou sustentar a referida política. Para tanto, foram discutidas outras políticas públicas que antecederam a PNA e divergiam em algumas proposições.

Discutiu-se como a PNA esforçou-se em impor uma única vertente teórica, *baseada em evidências científicas*, e desconsiderou outras vertentes como se estas não estivessem baseadas também em pesquisas e resultados científicos exitosos na área da alfabetização. Inclusive, adotando conceitos e nomenclaturas rudimentares e desprezando outros, já consolidados, como o processo do letramento.

A PNA ainda sugeria que o processo de alfabetização não necessariamente deveria ser realizado em instituições escolares, dando margem ao entendimento de que essa possa ocorrer em ambientes não formais, já que a família é considerada, pela PNA, como um agente propulsor da alfabetização.

O documento apresenta como fator importante a divulgação de resultados obtidos por avaliações externas e sínteses de “evidências científicas”, mas foi apresentada durante um governo que se pautou pela desinformação e negacionismo científico, tanto na área da educação, como em outras áreas imprescindíveis da sociedade.

De modo que essas inconsistências resultaram em um Projeto de Lei que visava suspender seus efeitos em todo território nacional. Aspiração que só foi possível com a mudança de governo ocorrida no ano de 2023, assim, foi apresentada a justificativa para tal.

O PDL se mostrou consistente ao afirmar que a PNA feria o princípio da pluralidade de concepções e práticas pedagógicas apresentadas em diversas outras formas de leis e resoluções, sendo inclusive prevista a diversidade de métodos para alfabetização, preterida pela política. Além

disso, a política reduzia a questão de idade-aluno prevista pelo PNE, em que considerava a alfabetização como fator propício até o final do 3º ano do ensino fundamental, constituindo-se assim o ciclo de alfabetização.

Conclui-se, assim, que a Política Nacional de Alfabetização se mostrou um grande retrocesso dentro das políticas públicas educacionais no âmbito da alfabetização, e sua revogação proposta pelo Projeto de Lei se baseia em fortes argumentos. Visto que toda política pública que é apresentada deve ser discutida e estar conforme às outras que já a antecederam, a revogação da PNA foi algo muito relevante, no cenário educacional brasileiro, particularmente no cenário relacionado à alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 123/2019, de 15 de abril de 2019. Susta os efeitos do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198086>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#meta20>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Diário Oficial da União, 11 abr. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf Acesso: 10 fev. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, mar. 2019. Disponível em: <https://revistaablf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. (org). Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-60.

Universidade Federal de Alagoas. Carta de repúdio à censura de publicação de estudo sobre o PNAIC. 2021. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publicacao-de-estudo-sobre-o-pnaic>. Acesso em: 03 ago. 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DAS *FAKE NEWS*

Leandro Sebastian Pereira da Silva¹
Marcos Américo²

INTRODUÇÃO

De acordo com definição de Zattar (2017), *fake news* é uma desinformação que virou notícia. Desinformação é uma informação enganosa, segundo Fallis (2015), mas não despretensiosamente enganosa.

Darnton (2017) demonstra os primórdios existenciais das *fake news* quando cita um livro do século VI escrito por Procópio, um historiador bizantino, com histórias duvidosas a fim de arruinar a reputação do imperador Justiniano.

Portanto, as mentiras sempre fizeram parte do universo humano ao longo da história. E as *fake news* ou notícias falsas não surgiram agora (Genesini, 2018), mas assumiram um novo significado amplificado na era dos dispositivos digitais portáteis e das redes sociais (Carvalho; Mateus, 2018).

Se, por um lado, a internet revolucionou a comunicação em múltiplas vias, evoluindo como ambiente democrático que dá voz a muitos indivíduos, e espera-se, justamente, que seja para todos (Zattar, 2017). Por outro lado, com sua popularização, observa-se que a mentira foi potencializada.

A literatura apresenta algumas definições para o termo *fake news*. Segundo o estudo de Lazer *et. al* (2018), *fake news* são informações fabricadas que copiam os moldes das notícias tradicionais, mas não passam pelo mesmo rigor de organização, não seguem as normas e os processos editoriais que têm o compromisso com a eficácia e precisão da informação.

O estudo de Oliveira (2020), considera *fake news* um tipo de desinformação. Trata-se de uma informação criada com o intuito oculto, mas

¹ Doutorando em Mídia e Tecnologia (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5175264459973034>

² Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Docente (UNESP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1126886933267406>

deliberado de enganar, confundir, ludibriar ou contradizer. É produzida para parecer verdade, ao contrário de gêneros pautados no humor e na ironia, como sátira, charges e paródias que não pretendem parecer verdade e sempre declaram abertamente o seu objetivo, geralmente de crítica social.

De acordo com Carvalho e Mateus (2018), o termo *fake news*, bastante difundido nas mais diversas mídias de comunicação social, designa, em tradução literal para o português, como “notícias falsas” ou, ainda, “desinformação”, e está associado a conteúdos não confiáveis disseminados nas redes sociais e de comunicação virtual.

A definição do termo *disinformation*, no inglês, segundo Volkoff (2004), tem registro em 1972, no Chambers Twentieth Century Dictionary de Londres, com o significado de “vazamento proposital de informações enganosas”.

O estudo de Zattar (2017) define a tradução dos termos *misinformation* ou *disinformation*, correspondentes ao termo desinformação no português. Mas, seu trabalho trata de distinguir os significados, já que *disinformation* indica propósito de falsificar uma informação com finalidade de enganar pessoas deliberadamente, ao passo que *misinformation* sugere um erro inocente, sem propósito deliberado de enganar.

Conforme Genesini (2018), os termos *fake news* e pós-verdade estão intimamente ligados a dois fatos que surpreenderam a opinião pública no mundo: a saída do Reino Unido da União Européia, o chamado *BREXIT*, e a eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos. O Dicionário *Oxford* elegeu “pós-verdade” como a palavra do ano de 2016, definida como “adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais”.

O uso dessa prática pode ser observado com destaque no cenário político, essencialmente ideológico e que envolve “paixões” partidárias, propiciando a disseminação em grande volume, de forma viral e sistemática, de informações cuja finalidade parece ser antes capitanear apoio ideológico, que politizar e informar. Assim, tal prática tende a favorecer aos interesses particulares, de determinados grupos e seus representantes (Carvalho; Mateus, 2018).

Servindo aos interesses de grupos e das classes dominantes, detentoras dos meios de comunicação, a disseminação de *fake news* se revela como uma eficaz ferramenta de formação de opiniões deturpadas e tendenciosas. Confunde a mente e age no imaginário das massas populares, impactando a vida de milhões de pessoas. O que se observou durante a pandemia de COVID-19 é uma amostra do seu poder destrutivo. Inúmeras publicações nas redes sociais incentivando tratamentos duvidosos, sem comprovação científica, contrariando a recomendação das autoridades sanitárias sobre o uso das vacinas, resultando em mortes evitáveis de pessoas enganadas, além de provocar a reintrodução de doenças já erradicadas (Falcão; Souza, 2021).

Segundo Carvalho e Mateus (2018), disseminação de *fake news* tornou-se uma questão de preocupação para governos e ainda é uma ameaça criminosa à saúde pública. Devido à aceitação involuntária e à velocidade com que uma notícia aparentemente fascinante se propaga no meio digital, estudos avaliam a capacidade de mudar o resultado de uma eleição em poucas horas (Genesini, 2018).

De acordo com Menezes (2020), muitos internautas que navegam por águas turbulentas da desinformação envolvidos pelos algoritmos, naufragam seduzidos pelo canto enganador de sites sensacionalistas com suas teorias absurdas e conspiracionistas. Diante dessa perspectiva, as *fake news* tornam-se instrumento perigoso e nocivo para a sociedade democrática.

A hipótese de Bachur (2021) aborda a desinformação como operação social e não como comportamento individual. Por isso, o fenômeno das *fake news* deve ser debatido e combatido por meio de políticas públicas envolvendo toda a sociedade.

Conforme Prioste e Raiça (2017), elementos como a subeducação, deficiências no letramento digital da população, a necessidade de afirmar suas convicções, a privação de acesso a informação de qualidade, associados aos elementos de pós-verdade e o excesso de informação são fatores capazes de trair a crença do receptor de desinformação. A complexidade desse conjunto de elementos assegura o sucesso no rápido compartilhamento, quase que instintivo, do que o receptor acabou de (mal) ler, não permitindo o desenvolvimento do hábito de checar a informação recebida (Carvalho; Mateus, 2018).

Com o aumento da desinformação, as fragilidades das sociedades foram expostas, revelando desigualdades perenes, cenários caóticos e dificuldades imensas de acesso às informações idôneas e corretas, acentuando a importância do conhecimento científico sistematizado e de canais confiáveis de divulgação de informações (Marcon, 2020). Diante da necessidade de informações confiáveis, observa-se um aumento circunstancial dos estudos científicos relacionados ao tema e a avaliação desse avanço é fundamental para a expansão do conhecimento científico.

Dentre os métodos acadêmicos que avaliam o avanço da ciência, tecnologia e inovação, encontra-se a cienciométrica ou cientometria (Araújo, 2006). Trata-se de estudos de aspectos quantitativos da publicação científica e da produção acadêmica (Louzada-Junior; Freitas, 2011). A cienciométrica e seus indicadores bibliométricos apontam tendências, evolução e o progresso científico, evidenciando deficiências e potencialidades no uso da ciência (Parra, Coutinho e Pessano, 2019).

Baseando-se no estudo de Dalessandro *et. al* (2020), pode-se verificar a multidisciplinaridade que abrange o tema *fake news*, mas também se nota a predominância das incidências na área de Ciências Sociais, que concentra 67% das publicações. De acordo com esses dados estatísticos, é razoável classificar *fake news* como um fenômeno das Comunicações Sociais, que deve ser envolvido em políticas públicas, pois impacta diretamente na forma como a sociedade humana se comunica.

Com o crescimento repentino da produção científica sobre *fake news*, identifica-se a necessidade de um mapeamento das áreas do conhecimento que passaram a estudar o assunto. O presente estudo tem o objetivo de apresentar políticas públicas envolvidas com *fake news* e a abrangência do tema na ciência.

DESENVOLVIMENTO

Desde 2016, o número de publicações falsas nas redes sociais ou de conteúdo duvidoso não parou de crescer. Em atenção a esse crescimento, governos da Europa estão aplicando políticas públicas na tentativa de coibir a veiculação de informações duvidosas nas redes sociais.

O governo da Inglaterra, em 2017, criou uma comissão de investigação para identificar e impedir a publicação de notícias duvidosas

em mídias digitais. A Alemanha criou leis para moderar a propagação de boatos. Ferrari (2017) apresenta um conceito que chama de verificação de fato ou *Factchecking*.

Seguindo a linha de combate às *fake news*, no Brasil já existem alguns verificadores de informações virtuais para evitar que um leitor desatento caia nessa armadilha (Carvalho; Mateus, 2018).

O Marco Civil da Internet, aprovado no governo Dilma Rousseff, foi o primeiro passo da legislação brasileira no caminho para a regulamentação do espaço virtual da internet no Brasil. O deputado Alessandro Molon (PT-RJ) foi o relator do projeto de lei na Câmara dos Deputados (PLC21/2014), que começou a ser discutido em 2009 e foi sancionado em 23 de abril de 2014. Com o avanço tecnológico, atualmente a lei ficou obsoleta e não regulamenta vários pontos importantes, como o artigo 19, por exemplo, que exime as empresas de responsabilidade sobre o que é publicado pelos seus usuários (Senado Federal, 2014).

O Superior Tribunal Judiciário (STF, 2020) instaurou o Inquérito das *fake news*, em março de 2019, para apurar críticas à Suprema Corte e seus membros nas redes sociais. Atualmente abrange ataques às instituições democráticas, defesa de golpe de Estado, além de outros tipos de ataques e disseminação de informações falsas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obtenção dos artigos do estudo, foi realizado um levantamento cienciométrico por meio da query: TITLE-ABS-KEY (“fake News”) na base de artigos de periódicos indexados da *Scopus* (scopus.com). Com o objetivo de mensurar as publicações científicas relacionadas à *fake news*, identificando tendências, evolução e o progresso científico, independente da área do conhecimento a que se relacionam.

Esse procedimento realizado em 7 de março de 2024 resultou em 9543 artigos, dos quais 8904 publicados em inglês, 292 em espanhol e 144 em português.

O trabalho de Dalessandro *et. al* (2020) apresenta o dado quantitativo de publicações sobre *fake news* até 2018, resultando em um universo

de 325 artigos no período de 2005 a 2018. Diante de tais resultados, é possível notar uma tendência de crescimento das publicações com interesse em *fake news*, nos anos de 2016 até 2018. Esses dois últimos anos concentram mais de 90% de todas as publicações sobre *fake news* já apuradas: 295 de um total de 325. Só em 2018 os autores quantificaram 218 publicações, 67% do seu total. Os autores citam dois fatos ocorridos que certamente impulsionaram esse crescimento: O *Brexit* e as Eleições para presidente dos EUA.

O número de publicações não parou de crescer nos anos seguintes. Ao realizar posteriormente uma nova busca, com os mesmos parâmetros do trabalho de Dalessandro *et. al* (2020), o número total de publicações em 2018 chegou a 611, em 2019 foi de 958; em 2020 foi de 1479; em 2021 foi de 1898, 2022 foi de 1979; em 2023 foram encontradas 2037 publicações e, em 2024, até o início de março já havia 210 publicações indexadas.

Esse crescimento nos números de publicações relacionadas às *fake news* evidencia uma provável influência da pandemia de COVID-19 (SARS-Cov 2) nessa temática.

Figura 1: Gráfico com o aumento de publicações ao longo dos anos



Fonte: elaborado pelos autores.

Nos periódicos relacionados, *fake news* é a palavra-chave que mais aparece, 3851 vezes, seguida por mídias sociais (*social media*) com 2389 ocorrências. O termo detecção de *fake* (*Fake detection*) aparece em 1903 publicações. Redes Sociais ocorre em 1876 publicações como palavra-chave. A palavra desinformação aparece como *disinformation* em 1081 e *misinformation* em 943. Aprendizado de máquina aparece como *Machine learning* em 908 publicações e como *Deep learning* em 851 publicações. Detecção de *fake news* (*Fake news detection*) ocorre em 894 casos e finalmente COVID-19 com 747 aparições.

Os estudos sobre *fake news* estão sempre relacionados com mídias sociais, redes sociais e desinformação. Além dos algoritmos computacionais que ocorrem detecção, aprendizado de máquina e *deep learning*. A aparição do termo COVID-19 nesse ranking demonstra sua influência no crescimento dos estudos sobre *fake news*, uma vez que sua ocorrência se dá ao final de 2019.

Os anos com maior crescimento de publicações coincidem com os anos de isolamento social imposto pela pandemia COVID-19 (SARS-Cov 2), que teve seu início declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (Guitarrara, 2023). Em 5 de maio de 2023, a OMS oficializa o final da pandemia, portanto do isolamento social (Silva, 2023). Neste ano, a população não estava mais sujeita ao isolamento, mas segue a trajetória de avanço na escalada de publicações relacionadas às *fake news*.

CONSIDERAÇÕES

A comunicação de qualidade é elemento fundamental para existência da sociedade humana, bem como sua evolução e desenvolvimento sustentável (Serrano, 2009), além de ser um direito humano fundamental (Gomes, 2007). Assim, todos os indivíduos devem de almejar por meios de comunicação fiéis aos fatos, que sempre informam com imparcialidade e ética.

Apesar de todo esforço para combater a disseminação de notícias falsas, os seus criadores estão sempre um passo à frente. A tecnologia atualmente faz uso da IA para produzir algoritmos, que bem programa-

dos passam por um processo de treinamento e aprendizagem capaz de selecionar alvos receptores com potencial de compartilhar e propagar a desinformação (Cabral, 2018).

As pessoas são consideradas, segundo Borges e Silva (2006), parte da sociedade da informação quando possuem conhecimento e habilidades para acessar e usar a informação, quando possuem conhecimento e habilidades para acessar e usar a informação. Ao conjunto dessas habilidades e capacidades tecnológicas a Ciência da Informação chama de *information literacy* – letramento digital ou ainda educação midiática, fator fundamental para classificação de um indivíduo como analfabeto na era da informação digital.

Investir em letramento digital da população parece ser o caminho mais assertivo no combate às *fake news* (Prioste; Raiça, 2017).

Letramento digital ou letramento eletrônico compreende o conjunto de habilidades, acessibilidades, intimidade e capacidade de utilizar tecnologias eletrônicas de informação. Vai além do uso do computador ou celular, compreende o acesso e utilização de um caixa eletrônico, administrar sua vida financeira em um banco virtual. Aperfeiçoar o ensino educacional através das tecnologias de informação, com a capacidade de se defender de golpes virtuais, identificar e checar *fake news* (Moreira, 2012).

De acordo com Soares (2006), alfabetização é a capacidade de ler e escrever, enquanto letramento é a habilidade do indivíduo fazer uso da leitura e escrita para solucionar problemas do seu cotidiano, como a compreensão e identificação de uma notícia falsa, nesse caso.

Letramento digital refere-se a situações práticas de escrita e leitura possibilitadas pelo computador e internet. Ainda em 2002, Soares já retrata diferentes níveis de letramento, diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita (Soares, 2002).

O novo ecossistema midiático exige do indivíduo letrado domínio das mais diversas mídias digitais inseridas em seu cotidiano: uso de um caixa eletrônico físico instalado em um banco, realizar transações bancárias em aplicativos móveis como seu *smartfone*, ouvir um livro e aprender novas línguas enquanto está no transporte público. Mas, principalmente, checar se a informação que acaba de receber é verdadeira e

identificar os infundáveis golpes digitais para não ser vítima deles, pois são cada vez mais comuns (Bawden, 2008).

O poder público vem tratando o tema *fake news* com muita atenção devido às consequências nocivas da desinformação. Porém, o que se verifica nesse combate é um esforço desencontrado. A falta de sinergia nas ações de regulação das redes sociais tem favorecido as plataformas digitais no negócio lucrativo proporcionado pelas *fake news*, com um exército voluntário que cria, publica e compartilha desinformação por motivações diversas (Caniato *et al*, 2024).

No Congresso Nacional do Brasil tramita em requerimento de urgência a aprovação de um projeto de leis específicas, conhecido como Lei das *fake news*, que visa implementar um código de leis dedicado a impor penas legais a quem se dedica a criar, divulgar e compartilhar as notícias falsas. Até a redação final deste trabalho, o projeto de lei supracitado, havia sido aprovado no Senado Federal, mas ainda não tinha sido votado na Câmara dos Deputados (Senado Federal, 2020). A versão do projeto que tramita nas casas legislativas isenta os parlamentares de punições por meio de imunidade parlamentar, enquanto no exercício dos cargos eletivos. Além de não regulamentar sobre *deepfake*, uma modalidade de *fake news* com maior poder de convencimento segundo Cabral (2018), uma vez que usa vídeos e imagens manipuladas por Inteligência Artificial (IA) para parecer verdade.

Contudo, o avanço da desinformação, por meio da disseminação de *fake news*, representa uma ameaça real à sociedade e seus pilares: educação, democracia e comunicação de qualidade, pondo em xeque a liberdade de opinião e de expressão.

Constata-se, através dessa pesquisa, uma escalada das publicações científicas sobre a temática *fake news*, no período de isolamento social, em razão da pandemia de COVID-19 (SARS-Cov 2). Os resultados obtidos denotam a tendência de crescimento das publicações, bem como, apresentam as áreas de concentração que mais se relacionam com o tema *fake news*. Por conseguinte, evidencia as áreas que precisam avançar no combate a desinformação. Verifica-se, a forte relação das *fake news* com os algoritmos computacionais de IA e com as mídias sociais.

Desse modo, este estudo oferece um mapa do que está em pauta nos estudos acadêmicos, contribuindo com a sociedade ao salientar os pontos críticos e os pontos fracos, carentes de novos estudos, uma vez que se pode aludir à pandemia da desinformação na comunicação midiática.

Com as análises cienciométricas, verifica-se uma tendência de crescimento no número de publicações relacionadas às *fake news*, conforme demonstram os gráficos apresentados em resultados e discussão, com preponderância de sua forte relação com mídias sociais e os sistemas de IA. Nessa análise, letramento digital não aparece entre as áreas que mais se relacionam com *fake news* nas publicações, o que revela uma lacuna a ser estudada, uma vez que a consideramos uma área primordial no combate à desinformação. Outro segmento que não aparece entre os que mais se relacionam com *fake news* é o esporte. Uma oportunidade de pesquisas futuras, devido à importância da área esportiva no Brasil, considerando a provável incidência de *fake news* no esporte inflando o universo de informações disponíveis.

Em suma, este estudo ressalta a importância de compreender e enfrentar as *fake news* como uma questão complexa e multifacetada no âmbito das políticas públicas. Requer maior colaboração, entre diversas disciplinas e esferas da sociedade para mitigar seus impactos negativos na democracia, na saúde pública e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n.1, p. 11-32, jan./jun. 2006.
- BACHUR, J. P. Desinformação política, mídias digitais e democracia: como e por que as fake news funcionam? **Direito Público**, v. 18, n. 99, out. 2021.
- BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008.
- BORGES, J.; SILVA, H.P. Informação e mudança: estudo da efetividade dos programas de inclusão digital em Salvador-Bahia. **Anais do Intercom**. São Paulo, 2005.
- CABRAL, I. O que é *deepfake*? Inteligência artificial é usada para fazer vídeo falso. **Techtudo** [28/07/2018]. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CANIATO, B.; HUPSEL FILHO, V.; PANHO, I. A. O dilema das redes. **Revista Veja Editora Abril**, ed. 2888, ano 57, n. 15, [12/04/2024]. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CARVALHO, M. F. C.; MATEUS, C. A. *Fake News* e desinformação no meio digital: análise da produção científica sobre o tema na área de ciência da informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 8 n. 2, 2018.

DALESSANDRO, R. C.; CASTANHA, R. G.; VERONEZ JUNIOR, W. R. A produção científica relacionada a fake news: uma análise bibliométrica na base de dados Scopus. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, Jul/Dez. 2020.

DARNTON, R. A verdadeira história das notícias falsas. **El País Brasil**, [01/05/2017]. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil>> Acesso em: 22 jun. 2024.

FALCÃO, P.; SOUZA, A. B. Pandemia de desinformação: as fake news no contexto Covid-19 no Brasil. **Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 55-71, jan./mar. 2021.

FALLIS, D. What is disinformation? **Library Trends**, v. 63, n. 3, dez. 2015.

FERRARI, P. “*Fake news*, pós-verdade e o consumo de informações”. **XXVI Encontro Anual da Compós**, São Paulo, FCL, 2017.

GENESINI, S. A. Pós-Verdade é uma notícia falsa. Dossiê pós-verdade e jornalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 45-58, mai. 2018.

GOMES, R. A. L. **A comunicação como direito humano**: um conceito em construção. (Trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Comunicação). Recife: UFP, 2007.

GUTTARRARA, P. Pandemia de covid-19. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br>> Acesso em: 22 jun. 2024.

LAZER, D. M. J.; BAUM, M.; BENKLER, Y.; BERINSKY, A.J.; GREENHILL, K. M.; MENCZER, F.; METZGER, M.; NYHAN, B.; PENNYCOOK, G.; ROTHSCHILD, D.; SCHUDSON, M.; SLOMAN, S. A.; SUNSTEIN, C.; THORSON, E.A.; WATTS, D. J.; ZITTRAIN, J. L. The Science of Fake News: addressing Fake News requires a multidisciplinary effort. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1094, mar. 2018.

LOUZADA-JUNIOR, P.; FREITAS, M. V. C. A Revista Brasileira de Reumatologia nos últimos dez anos: uma visão baseada em Cienciometria. **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 51, n. 1, p. 4-6, jan./fev. 2011.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: Que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v.9, n. 2, p. 80-103, edição especial, 2020.

MENEZES, B. O consumo de informação na era das *fake news*. **Mindminers**, [21/01/2020]. Disponível em: <<https://mindminers.com>> Acesso em: 22 jun. 2024.

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. **SIELP**, v.2, n.1,2012.

OLIVEIRA, F. Como os sites de fake news ganham dinheiro? Entenda esquema de publicidade. **Tilt**, [09/06/2020]. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt>> Acesso em: 22 jun. 2024.

PARRA, M. R.; COUTINHO R. X.; PESSANO, E. F. C. um breve olhar sobre a cienciometria: origem, evolução, tendências e sua contribuição para o ensino de ciências. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 34. N. 107. Jan./Abr. 2019.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista online de Política e Gestão educacional**, v. 21, n. esp.1, p. 860-880, out. 2017.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei da Câmara nº 21/2014**. Brasília: Planalto, 2014.

Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 2630/2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SERRANO, M. M. A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. **Matrizes**, ano 3, n. 1, p. 11-20, ago./dez. 2009.

SILVA, F. O fim da pandemia? **Espaço do conhecimento UFMG**. [12/05/2023]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, dez. 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STF, Supremo Tribunal Federal. **Fake news e ataques ao STF**: oito ministros votam pela legalidade da abertura do inquérito, Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VOLKOFF, V. **Pequena história da desinformação**: do cavalo de tróia à internet. Curitiba: Ed. Vila do Príncipe, 2004.

ZATTAR, M. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 285-293, dez. 2017.

Nota: os resultados desse estudo foram publicados pelos autores na Revista Caderno Pedagógico, v. 21, n. 4, p. e3839, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-115.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Sanny dos Santos Passos¹
Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira²

INTRODUÇÃO

A Economia Solidária (ES) começa a se consolidar no Brasil, conceitualmente falando, por volta dos anos 90 e torna-se objeto de discussão em função dos crescentes movimentos voltados às iniciativas de trabalhadores em busca de outro modo de economia que divergissem do tradicional capitalismo. Singer (2004, p. 11) afirma que a ES “surgiu historicamente como reação contra as injustiças perpetradas pelos que impulsionam o desenvolvimento capitalista”. Segundo o autor, o capitalismo possuindo um caráter progressista também produz efeitos danosos aos trabalhadores explorados por este sistema baseado na competição e na maximização do lucro, mas que sob a ótica do desenvolvimento solidário, cabendo então ao Estado defender os pobres e fracos dos ricos e poderosos por meio de instrumentos de regulação e políticas públicas.

Pensando sobre a responsabilidade do Estado no que diz respeito à defesa dos pobres sobre os ricos é possível destacar o importante trabalho realizado pela extinta Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), criada em 2003, que impulsionou o movimento de ES e cujo objetivo “era precisamente ajudar os trabalhadores sem trabalho a se organizar em cooperativas, obviamente autênticas” (SINGER, 2014).

No âmbito da cidade do Rio de Janeiro, a ES está vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Emprego e Inovação (SMDEI). Sabendo que a economia é um assunto que abrange a todos os indivíduos, é interessante pensar no nível de envolvimento da sociedade sobre as

¹ Mestre em Administração (UFF). CV: <http://lattes.cnpq.br/6001656580300491>

² Doutor em Administração (FGV). Professor (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/9434741336551267>

ações do Estado e nas formas de sua participação. Por isso, além das ações do Estado, é imprescindível buscar entender o lugar da sociedade civil nas questões políticas e também descobrir quais canais de comunicação existem para que as preferências dos cidadãos sejam levadas em consideração no momento da elaboração das políticas públicas.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi verificar como a sociedade civil participa na gestão das políticas públicas de Economia Solidária no município do Rio de Janeiro.

A pesquisa está limitada ao município do RJ, e ao movimento de ES do município bem como às ações dos seus principais atores. Embora se reconheça que o movimento da ES é uma resistência ao capitalismo, as principais teorias apresentadas para estudar os fenômenos da ES no Rio de Janeiro, englobam, além da própria ES a de políticas públicas.

ECONOMIA SOLIDÁRIA

A proposta da ES esbarra nas desigualdades sociais, pois, de acordo com Singer (2002), busca a igualdade entre todos os membros do sistema econômico de produção. Para ele a economia deveria ser cooperativada entre os membros e não competitiva, como é o caso do sistema capitalista. Singer (2002, p. 10) explica que “a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual”. Esses princípios são fundados, entre outras, na produção e comercialização de produtos e serviços por meio da autogestão, da cooperação, da participação e da solidariedade, ou seja, do coletivismo. Entretanto, ele afirma que o objetivo desse novo modo de economia não é a abolição dos mercados, mas sua sujeição às normas e controle, por isso para ele: “[...] a atividade econômica deverá ser realizada por empresas, constituídas ou por uma só pessoa, por membros de uma família ou por diversas pessoas que se associam para desenvolver atividades produtivas”. (SINGER, 2004, p. 12).

A ideia de não abolir os mercados por meio da ES é corroborada por Gaiger (2013, p. 213): “Os empreendimentos solidários não substi-

tuem integralmente nem prescrevem as formas populares de economia, mas as potencializam”. Ele também explica que a economia solidária não se contrapõe por completo à lógica capitalista, mas questiona a forma degradante do trabalho. Já Wood (1981) ao explicar a dominação burguesa através da separação entre as esferas econômica e política traz uma definição bastante precisa sobre o sistema capitalista de produção. No capitalismo, as funções de produção e distribuição, assim como a alocação do trabalho são privatizadas de forma autoritária e não política. Nesse sentido, Antunes (2011) afirma que é somente através de movimentos sociais que as atuais formas de trabalho podem ser alteradas, e que a classe trabalhadora é o núcleo fundante desses movimentos, cujo desafio é criar formas de atuação autônomas.

Questão de suma importância tratada por Schiochet (2009, citado em Ferrarini et al., 2017, p. 166) refere-se às políticas públicas de ES que, nas últimas décadas vem sendo implantadas por administrações locais, o que as caracterizam como políticas de Governo e não de Estado, mas que acabaram se constituindo em organizações e atores articuladas nacionalmente, por meio de redes de economia solidária, com referência aos princípios da autogestão e da cooperação, articulado nacionalmente, objetivando a transformação social. Neste contexto, destacam-se a diversidade de atores envolvidos no processo, como trabalhadores, militantes de partidos políticos e de movimentos sociais, lideranças comunitárias, gestores públicos, ativistas da sociedade civil, universidades, simpatizantes e consumidores, dentre outros.

CONSELHOS GESTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Gohn (2000) explica que a criação dos conselhos gestores no Brasil não podem estar dissociadas da Reforma do Estado, pois a participação da sociedade teve um expressivo acúmulo nesse período, em especial a partir dos anos 80. Mas destaca que também houve experiências anteriores a isso, tais como: conselhos comunitários nos anos

60 e final dos anos 70 e ainda lembra os “conselhos de notáveis” que “atuavam junto às instâncias governamentais” (GOHN 2000, p. 35). Ela chama atenção ao fato que a institucionalização não garante o potencial transformador político, e sim a forma com que os conselhos são implantados, ou seja, devendo ter a efetiva participação da sociedade civil. Ela também menciona uma nova esfera social, a esfera pública não estatal, onde as decisões são tomadas a partir da interação entre agentes governamentais e agentes da sociedade civil organizada. Além disso, a autora explica que os Conselhos Gestores são os responsáveis por essa mediação, viabilizando a participação de diferentes segmentos sociais na formulação de políticas públicas.

No entendimento de Gohn (2000, p. 179) “as novas estruturas inserem-se, portanto, na esfera pública e, por força de lei, integram-se com os órgãos públicos vinculados ao poder executivo, voltados para políticas públicas específicas; sendo responsáveis pela assessoria e suporte ao funcionamento das áreas onde atuam”. Nesse sentido, Raichelis (2006, p. 1) confirma que os conselhos gestores possuem força de lei e que são espaços públicos constituídos de forma plural e heterogênea com representação da sociedade civil e governamental em diversos formatos, e que eles podem atuar na definição de políticas públicas, de suas prioridades, conteúdos e até recurso orçamentário.

Raichelis (2006, p. 1) explica que os conselhos gestores possuem força de lei e que são espaços públicos constituídos de forma plural e heterogênea com representação da sociedade civil e governamental em diversos formatos, e que eles podem atuar na definição de políticas públicas, de suas prioridades, conteúdos e até recurso orçamentário.

Os conselhos devem possuir um número igual de representantes do governo e de representantes da sociedade civil. No caso do CON-DESOL-RJ são 15 representantes de cada área, conforme (Decreto n. 38.218, 2013). A lei 5.435/2012 que instituiu a política pública de fomento à ES, no âmbito da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro,

em seu Art. 10. estabelece que o CONDESOL-RJ, terá caráter deliberativo, consultivo e fiscal.

Seguindo o entendimento de Raggio (2014, p. 28) é possível identificar a característica fiscalizadora do CONDESOL-RJ:

O Conselho Municipal de Economia Solidária será consultivo, de acompanhamento e fiscalização na execução das políticas públicas de Economia Solidária e de caráter deliberativo na criação de certificações e na elaboração do regimento interno do Conselho e de propostas (RJ, 2013).

Importante destacar que o cumprimento da fiscalização nas execuções das políticas públicas de Economia Solidária instituídas por meio do conselho ratifica sua função de protagonista do movimento da ES no município do Rio de Janeiro.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Política pública é objeto de múltiplas interpretações. Os autores buscam conceituar a expressão a partir do entendimento dos processos reais, ou seja, partindo da prática. Então é possível entender a política pública não como um conceito estanque, e sim um sentido a ser buscado ao longo da história.

Secchi (2012) enfoca que política está voltada à orientação para decisão e ação e, então adota esse conceito para explicar política pública, que para ele trata tanto do conteúdo concreto, como do simbólico de decisões políticas, assim como do processo de construção de decisões, buscando enfrentar um problema político a partir de uma diretriz previamente elaborada.

Para Rua (2014), é importante pensar no contexto das sociedades modernas, pois na ausência de um conceito consensual para políticas públicas, este é um recurso para sua definição. Segundo a autora, as políticas públicas irão surgir conforme as características dessas sociedades, que são distintas não só em características pessoais, mas também nas

ideias, valores, interesses e aspirações e, por isso, representam interesses diversos. Para ela, isso faz com que os padrões de interação sejam distintos: competição, conflito e cooperação.

O ciclo de políticas públicas é composto por fases: formação de agenda, formação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação. (RUA, 2012; SECCHI, 2012). As fases de implementação e avaliação que compõem o ciclo são de suma importância para a própria política, pois constituem a ação efetiva, a saída do “campo das intenções”. Como a política pública de Economia Solidária para o município carioca – PMES-RJ encontra-se ainda na fase de implementação, é por esta fase que se deseja entender como a sociedade civil participa dessa implementação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, com finalidade exploratória, foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O campo de estudos desta pesquisa sobre a Economia Solidária (ES) foi o Fórum Municipal de Economia Solidária do Estado do Rio de Janeiro (FES-RJ). Neste sentido, foi importante perceber o comportamento e as ações de seus integrantes para, então, conscientizá-los sobre os fundamentos da cidadania. A abordagem foi qualitativa, que é “o estudo de um objeto, buscando interpretá-lo em termos do seu significado. Neste sentido, a análise considera mais a subjetividade do pesquisador. O objetivo é considerar a totalidade, e não dados ou aspectos isolados” (Alyrio, 2009, p. 108).

A proposta está centrada em verificar como a sociedade civil participa na gestão das políticas públicas de Economia Solidária no município do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o CONDESOL-RJ apresenta-se como um canal relevante o suficiente ao ponto de merecer destaque.

a) Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de três métodos descritos sequencialmente.

- i) Pelos documentos como A CF de 1988, a Lei 5.435/2012 que instituiu a política pública de economia solidária, o Decreto 38.218/2018 que regulamentou o Conselho Municipal de Economia Solidária do Município do Rio de Janeiro e o Decreto 44.258/2018 que criou o PMES-RJ, e edições do diário oficial de municipal do RJ, no período compreendido entre 2014 a 2019, sobre o CONDESOL-RJ. Além disso, foram feitas consultas em portais e sites acerca dos objetivos do cadastramento dos empreendimentos econômicos e solidários, sobre a finalidade do fórum, sobre a efetividade do PMES-RJ, sobre o Centro Público de Economia Solidária, sobre orçamentos anuais, demonstrativos contábeis e financeiros.
- ii) Pelas anotações da caderneta de campo oriundas das seguintes observações: das plenárias do FES-RJ, que acontecem na última segunda feira de cada mês, no período compreendido entre novembro de 2018 e outubro de 2019; de duas reuniões com um vereador local, juntamente com membros do FES-RJ; dos participantes de um curso de formação em ES; de conversas informais com atores envolvidos no movimento de ES do município do Rio de Janeiro.
- iii) Pelas seguintes entrevistas: Com um vereador do município do Rio de Janeiro e seu assessor; com a coordenadora do SMDEI; com a vice coordenadora do FES-RJ; com 17 feirantes participantes do Circuito Rio EcoSol.
- iv) Pela aplicação de questionários com: 24 membros do FES-RJ, participantes do curso de formação em ES; um servidor público anteriormente lotado na Secretaria Nacional de Economia Solidária.

b) Tratamento de dados

Os dados foram tratados pela análise de conteúdo objetivando identificar o entendimento dos participantes da pesquisa quanto aos con-

ceitos de: economia solidária e seus princípios, políticas públicas de ES e participação social no CONDESOL-RJ. Foram elaboradas as matrizes analíticas para a pesquisa empírica e documental, com base no referencial teórico levantado e os objetivos do estudo previamente estabelecidos.

Quadro 1: Matriz analítica para pesquisa empírica e documental

Categoria	Subcategoria	Dados a investigar (no campo)
ES	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios de ES: autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, respeito à natureza, comércio justo e consumo solidário. • Produção/Comercialização/financeirização. • Redes de ES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre os princípios de ES: autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, comércio justo e consumo solidário. • Prática sobre os princípios de ES. • Gestão coletiva. • Propriedade coletiva de produção e comercialização. • Funcionamento das redes de ES.
Política pública	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas de ES do RJ. • Efetividade do PMES-RJ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas do RJ sobre a ES e PMES-RJ: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção, comercialização, consumo sustentável e alimentação. ➤ Comércio justo e solidário. ➤ Financiamento da economia solidária. ➤ Formação do movimento/assessoria/produção de conhecimento. ➤ Construção de ambiente institucional.

Fonte: elaborado pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os atores e o movimento da Economia Solidário no município do RJ

Como pode se notar pelo Quadro 2, a Economia Solidária no município do Rio de Janeiro apresenta um modelo promissor para a construção de um movimento mais justo e equitativo para seus participantes. No entanto, a transição de uma lógica de mercado individualista para uma gestão e propriedade coletivas ainda enfrenta desafios significativos. O apoio e engajamento dos agentes públicos, a capacitação dos envolvidos e o fortalecimento das redes são essenciais para a consolidação da economia solidária como uma alternativa viável e sustentável ao modelo econômico tradicional para o município carioca. As teorias de Paul Singer, Gaiger, Ricardo Antunes e Vinicius Schiochet fornecem uma base sólida

para compreender e superar esses desafios, destacando a importância da prática coletiva, da propriedade compartilhada e da gestão democrática.

Quadro 2: Síntese das análises dos resultados

Grupos Pesquisados	Categorias				
	Economia solidária				
	Conceito de ES	Prática sobre ES	Funcionamento das redes	Propriedade coletiva de produção e comercialização	Gestão coletiva
Agentes do poder público ligados a ES	Possuem	Engajados no movimento	Confirmam maioria de empreendimentos individuais	Afirmam que não	Não se aplica
Membros do FES-RJ	Possuem	Maioria atua na lógica de mercado: competição e individualidade	Confirmam maioria de empreendimentos individuais	Não	Dentro das redes, mas não nos empreendimentos
Servidor público	Possui	Não se aplica	Confirma maioria de empreendimentos individuais	Afirma que não	Não se aplica
Feirantes do Circuito Rio EcoSol	Mediano	Algumas	Confirma maioria de empreendimentos individuais	Alguns	Somente na rede, porém demonstram domínio do coordenador da rede

Fonte: os autores

A Participação Social na Política Pública de Economia Solidária do Município do RJ

Foi possível perceber que existem muitos conflitos internos e necessidade de diálogo entre os participantes do movimento de economia solidária das redes em questão; entretanto um dos pontos cruciais refere-se à questão da paralisação do CONDESOL-RJ. Informação confirmada pelos presentes nas reuniões, pelo coordenador do FES-RJ, bem como pela representante do SMDEI.

Os participantes do FES-RJ alegam estarem cansados de esperar ações vindas do Conselho, afirmam ainda, que em aproximadamente dois anos, nenhuma conquista efetiva foi alcançada e lutam para que os decretos se tornem leis, pois desta forma as políticas públicas ins-

titudas não seriam somente políticas de governo, mas sim de Estado. Porque, em geral, quando se trata de decreto, estes podem ser revogados a qualquer momento e, costumam ocorrer nas trocas de governo. Pensamento corroborado com o de Schiochet (2009), que afirma que às políticas públicas de economia solidária nas últimas décadas vem sendo implantadas por administrações locais, o que as caracterizam como políticas de Governo e não de Estado. Eles também querem que as ações e decisões referentes ao movimento de economia solidária sejam tomadas por eles e não mais pelo CONDESOL-RJ.

Entretanto, Gohn (2000, p. 178) lembra o fato de os conselhos gestores serem diferentes dos fóruns civis não governamentais, porque estes últimos são compostos exclusivamente por representantes da sociedade civil; então ela alega que pelo fato da sociedade civil não compor assento institucional junto ao poder público seu poder reside somente na pressão e mobilização. Sendo assim é importante que os membros do FES-RJ repensem o fato do Conselho estar paralisado e busquem pela sua ativação, a fim de obterem melhores resultados sobre o alcance de políticas públicas em prol do movimento de economia. A secretária da SMDEI presente em uma das reuniões do FES-RJ confirma a paralisação do Conselho, entretanto não soube informar exatamente o motivo, mas afirma estar empenhada em trabalhar para reverter tal situação.

Quanto aos motivos que levaram à desativação do CONDESOL-RJ os dados levantados, por meio das entrevistas e documentos, apontam para a administração pública municipal como maior responsável, mostrando que a ES não é prioridade de governo.

O entrevistado R, vereador do Rio de Janeiro, integrante da frente parlamentar de Economia Solidária, também alega a questão da prioridade e afirma ser “uma questão de concepção de cidade”, onde a secretaria de economia solidária é “periférica”, uma coisa menor, na concepção dele. E quanto à questão da articulação entre as secretarias, deficiência apontada pelo entrevistado L, o entrevistado R afirma que isso se dá devido à atual administração e que a mesma é muito “trincada”, e diz

que: “os encontros são a maior descoberta que a humanidade fez e a prefeito Crivella, ele prima por desencontros, infelizmente”.

A abordagem trazida pelo vereador condiz com o pensamento de Raichelis (2002) anteriormente mencionado que denuncia como uma dificuldade a questão da articulação entre os setores para a conquista de políticas públicas, confirmando também a observação da entrevistada L. no que diz respeito a sua dificuldade em articular com outras secretarias do município.

Neste sentido a Economia Solidária fica com suas demandas prejudicadas, visto que ela abrange diversos setores, tais como: cultura, turismo, educação e fazenda; e não havendo articulação entre eles os avanços tornam-se cada vez mais distantes, pois se dentro do próprio ambiente institucional nada acontece em prol das demandas da ES, por falta de comunicação e articulação, como seria possível ações advindas da sociedade civil? Elas acabam ficando sem voz, são enfraquecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, cuja coleta de dados foi limitada aos anos de 2018 e 2019, teve como questão central verificar possibilidades de ampliação da participação da sociedade civil na gestão das políticas públicas de Economia Solidária no município do Rio de Janeiro. O campo de pesquisa foi limitado ao FES-RJ e ao município do Rio de Janeiro. O PMES-RJ foi oficialmente publicado em 28 de fevereiro de 2018 a até o momento teve suas propostas minimamente implementadas conforme dados encontrados durante a pesquisa.

Ao pesquisar sobre o tema ES, seus conceitos e princípios, conclui-se que as redes integrantes do FES-RJ e os empreendimentos que delas fazem parte atuam em conformidade com os princípios da ES, onde a autogestão e democracia aparecem de forma unânime dentro das redes, ainda que essa verdade não se aplique a todos os empreendimentos, visto que estes são, em sua maioria, individuais. A adesão a novos empreendimentos é livre, porém passa pela aprovação dos membros das redes e isso

ocorre muito em função do reduzido número de barracas de expositores para a grande quantidade de empreendimentos que compõem as redes.

Sobre as políticas públicas propostas no PMES-RJ os resultados apontam para a inércia do poder público no que se refere à sua implementação. Não houve criação de fundos e finanças solidárias e nem interesse da SEMDEI pelo assunto, o apoio ao movimento foi identificado apenas pelas incubadoras SOLTEC (UFRJ), ITCP (UERJ), a IEES (CEFET) e pela Cáritas, que entre outras ações atuam em prol do desenvolvimento sustentável e solidário. Não houve incentivo ou investimento em formação e o curso oferecido durante a pesquisa não teve participação da prefeitura.

Foi possível perceber que as ações em prol do movimento de ES parecem estar estagnadas; talvez em função das divergências de opiniões entre os chefes e representantes do poder público e por falha na própria administração pública. Com isso, os menos favorecidos, que dependem desse modo de vida para geração de trabalho renda, proposta da economia solidária, continuam aguardando seu lugar ao sol.

Para atender às metas do PMES-RJ, o CONDESOL-RJ conta como o apoio da SMDEI, porém é difícil desconsiderar o fato do conselho estar paralisado. Isso também foi fator limitante para a pesquisa. Os resultados da pesquisa apontam para falha na administração pública na busca pela implementação do plano e algumas respostas indicaram: falta de articulação entre as secretarias; falta de pessoal (servidores públicos) que trabalhem para ES; canal de comunicação entre a sociedade civil e o poder público obstruído ou inexistente; e falta de prioridade do setor na agenda política, que pode estar relacionado com o atual governo.

Com isso, é importante ressaltar que a ES fica com suas demandas prejudicadas e os avanços tornam-se cada vez mais distantes. Fazer com que o Estado trabalhe de acordo com anseios e necessidades dos cidadãos é um grande desafio para as massas populares e perpassa pelos próprios Conselhos Gestores, visto que o aparato estatal tende a favorecer as necessidades do grande empresariado, priorizando políticas públicas

voltadas ao “desenvolvimento econômico” e não ao desenvolvimento social; ainda que isso vá à contramão da CF. É exatamente neste ponto que os Conselhos Gestores precisam se posicionar, em favor dos reais beneficiários das políticas públicas.

Dentre as possíveis propostas que se apresentam como capazes de atender aos objetivos da pesquisa estão: a mobilização popular continuada, a integração entre as secretarias da prefeitura em prol da ES, o aumento do pessoal (servidor público) conforme orçamento público, a prioridade de agenda e a reativação do CONDESOL-RJ para a efetiva implementação do PMES-RJ.

REFERÊNCIAS

- Alyrio, R. D. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. v. único. Rio de Janeiro. Fundação CECIERJ, 2009.
- Antunes, R. Apresentação. In M. István / tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa; **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Ferrarini, A. V., Gaiger, L. I., & Schiochet. V. O estado da arte e a agenda de pesquisa em economia solidária no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, 2015 doi: 10.20336/rbs.238.
- Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). 2013. Disponível em: file:///C:/Users/SCM%20Contabilidade/Downloads/Documento_final_V_Plenaria_es.pdf. Acesso em: 21 mar. 2018.
- Gaiger, L. I. A economia solidária e a revitalização do paradigma cooperativo. **RBCS**, v. 28, n. 82, 2013.
- Gohn, M. G. Os conselhos de educação e a reforma do estado. In M. C. A. A. Carvalho & A. C. C. Teixeira. **Os conselhos gestores de políticas públicas no Brasil**: avanços, limites e possibilidades. São Paulo: Pólis, 2000.
- Raggio, A. Z. Considerações sobre o caráter dos conselhos e o princípio constitucional da soberania popular. **Cad. IPARDES**. ISSN 2236-8248, v.4, n.2, p. 15-37, 2014.
- Raichelis, R. **Articulação entre os conselhos de políticas públicas**: uma pauta a ser enfrentada pela sociedade civil. Recuperado de http://igepp.com.br/uploads/arquivos/apu_93.pdf, 2006.
- Rio de Janeiro (Município). **Lei n. 5.435, de 12 de junho de 2012**. Institui a política pública de fomento à economia solidária, no âmbito da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2012/543/5435/lei-ordinaria-n-5435-2012-institui-a-politica-publica-de-fomento-a-economia-solidaria-no-ambito-da-prefeitura-da-cidade-do-rio-de-janeiro-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2018.

Rio de Janeiro (Município). **Decreto n. 38.218, de 18 de dezembro de 2013**. Regulamenta o conselho municipal de economia solidária do município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2013/3821/38218/decreto-n-38218-2013-regulamenta-o-conselho-municipal-de-economia-solidaria-no-municipio-do-rio-de-janeiro-e-da-outras-providencias>. Acesso em: fev. 2018.

Rio de Janeiro (Município). **Decreto n. 44.258 de 23 de fevereiro de 2018**. Cria o Plano Municipal de Economia Solidária. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2018/4426/44258/decreto-n-44258-2018-cria-o-plano-municipal-de-economia-solidaria>. Acesso em: maio 2018.

Rua, M. G. **Políticas públicas**. (3a ed. rev. atual). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2014.

Secchi, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. (2a ed.). São Paulo: Cengage Learning, 2013.

Singer, P. **Introdução à economia solidária**. (1a ed.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

Singer, P. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. **Estudos Avançados**. Vol. 18, n. 51. São Paulo, 2004. doi. [org/10.1590/S0103-40142004000200001](https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000200001)

Singer, P. **Dez anos de Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES)**. 2014. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3773>. Acesso em: 13 out. 2018.

UNIVERSIDADES FEDERAIS: EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA ALÉM DAS PAREDES DAS INSTITUIÇÕES

Diana Juciéli Ribeiro¹
Robson Thomas Ribeiro²
Eduarda Teixeira Streck³
Aline Gollin dos Santos⁴
Adriana Stepanienco da Silva⁵

INTRODUÇÃO

A história da universidade no Brasil, em comparação com a de outros países, principalmente os europeus, é muito recente, o que pode ser um dos pontos a colaborar para o lento desenvolvimento da nação em inúmeros aspectos. Darcy Ribeiro, ao falar sobre a importância da universidade, é enfático ao declarar que “o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema” (1986, p. 5). Em relação à responsabilidade social das universidades, RIBEIRO (1986) assinala que o papel da universidade é ser

Casa em que a Nação brasileira pensa sobre si mesma como problema e como projeto. Não podendo deixar isso em mãos dos políticos; menos ainda em mãos dos militares ou de seus sequazes tecnocratas; eles não têm nem identidade nacional efetiva, nem grandeza mental suficiente para pensar no Brasil em todas as suas potencialidades, vendo nosso povo como protagonista da história universal. (RIBEIRO, 1986, p. 23)

¹ Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFFS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6600086034790410>

² Licenciado em Letras Espanhol (UFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3045458040621381>

³ Mestranda em Arte e Educação (UFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3026815399626828>

⁴ Licenciada em Pedagogia (ACE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0369496880052695>

⁵ Licenciada em Ciências Biológicas (UNIJUÍ). CV: <http://lattes.cnpq.br/6666598520894695>

Neste sentido, a política de expansão da universidade pública e a criação de instituições de ensino superior em localidades distantes dos grandes centros, surgiu, principalmente nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, como uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento regional.

O presente capítulo propõe-se a estudar o processo de interiorização das universidades federais no Brasil e os impactos que esta iniciativa causou nas comunidades que receberam universidades federais. Por meio do texto, é possível traçar um caminho que inicia com a implementação das universidades no Brasil, passando pelas ações que possibilitaram a expansão do número de instituições de ensino superior, pela ampliação de vagas e pela adoção de medidas com o objetivo de ‘abrir’ o ambiente universitário a grupos de classe baixa e/ou de menor prestígio social, que puderam ter, na educação, a chance de expandir seus horizontes.

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

As primeiras escolas superiores brasileiras foram criadas por Dom João VI, em 1808, período em que o Brasil ainda era colônia de Portugal. De acordo com Bottoni et.al. (2013), até o ano de 1889, quando ocorreu a Proclamação da República, pouco foi pensado e executado em relação à educação, principalmente no nível superior, afinal quanto maior o número de homens letrados, maior seria a ameaça à soberania da monarquia, fase que vigorou de 1808 até 1889 (FRANÇA, 2008).

Segundo França (2008), com o advento da Proclamação da República, ganha a educação um foco de prioridade, em virtude da preocupação da época com o desenvolvimento, que necessitava de profissionais preparados para ocuparem cargos públicos e privados. Além disso, emergiam novas classes sociais e era necessária educação para os filhos dos membros destes estratos de classes.

As transformações ocorridas na área educacional, no início da República, foram positivas. Houve demanda para os cursos secundários e superiores, processo que, obrigatoriamente, forçou a abertura de novas escolas e faculdades. Estas, por sua vez, começaram a ser priorizadas também pelos estados federados. O acesso ao ensino supe-

rior era mais democrático, menos complicado e de caráter nacional. No entanto, a flexibilização comprometeu a qualidade do ensino, que admitia candidatos sem conhecimento para acompanhar um curso superior. (FRANÇA, 2008, p. 81)

No ano de 1911 foram criados critérios para conter a entrada de estudantes sem o mínimo de preparo no ensino superior, porém, apenas em 1925 são criadas normas que regulamentam o número de vagas nas universidades. Foi mesmo a partir de 1931 que a universidade brasileira se consolidou, principalmente após o presidente Getúlio Vargas criar o Ministério das Universidades Brasileiras, comandado primeiramente por Francisco Campos. O ato marca a conquista da autonomia pelas instituições de ensino superior (tanto públicas, quanto privadas) em relação à natureza jurídica.

Outro ponto de destaque no que se refere às universidades brasileiras é a criação de órgãos como A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no ano de 1948, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – hoje Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 1951. Ambos os órgãos merecem destaque, visto que representam o início da institucionalização da pesquisa e dos cursos de pós-graduação, ajustados às realidades do país.

A partir de 1964, com o Golpe Militar e a queda do regime democrático que o Brasil enfrentou, a educação entrou num período de retrocesso, no qual as universidades perderam sua autonomia e conteúdos necessários foram proibidos, sendo ofertados, em seu lugar, assuntos que interessavam ao Estado, mas que pouco tinham a ver com as necessidades da sociedade. No mesmo período, há um notável crescimento no número de universidades privadas, que, conforme França, surgem “com estratégia ideológica adversas aos ideais comunistas. A disseminação de faculdades privadas enfraquecia a liderança considerada tendenciosa e contrária aos interesses do governo militar, naquele momento” (FRANÇA, 2008, p. 82).

No regime militar, o governo estabelece a pós-graduação sem definir sua natureza, planejando-as com base em modelos norte-americanos,

cujos objetivos eram formar pesquisadores e docentes destinados a atender o ensino superior. Desta forma, as pesquisas realizadas no período atendiam mais aos interesses dos países modelos, do que à realidade brasileira. Deste período, é a adoção dos termos *Master* e *Doctor*, ainda vigentes para os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Entre as décadas de 70 e 80, o governo criou o Plano Nacional de Pós-Graduação, que visava melhorar o sistema produtivo e o setor público brasileiro. Três foram os planos postos em prática e cada um teve características de acordo com as condições políticas e econômicas que determinado governo pretendia alcançar.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996, a pós-graduação é dividida em *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, sendo a primeira composta de Mestrado e Doutorado, e a segunda de cursos de pós-graduação com duração mínima de 360 horas.

Para compreender melhor as ações ligadas à expansão da universidade pública, torna-se necessário aprofundar o conceito de Políticas Públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo ‘políticas públicas’ possui inúmeras definições, sendo entendido, de modo resumido, como uma gama de ações do governo que se preocupa com questões públicas, podendo materializar-se por meio de planos, programas, projetos, levantamento de dados e pesquisas. As políticas públicas também podem ser compreendidas como os propósitos dos governos para responder às demandas da sociedade.

As relações entre políticas públicas e o desenvolvimento regional são estabelecidas por alguns fatores. Primeiro, para que um país se desenvolva não apenas no campo econômico, são necessárias ações estatais, planejadas e executadas pela parceria entre governo e sociedade, ou seja, é essencial a formulação e a implementação de políticas públicas pensadas para as diferentes regiões, levando em conta suas singularidades. Segundo, em sociedades com gigantescos abismos sociais e econômicos, como a brasileira, quanto maior o recurso financeiro destinado às camadas mais pobres, no incentivo ao desenvolvimento, por meio de Políticas Públicas, maior será a capacidade de alteração de padrão dos grupos até então em vulnerabilidade socioeconômica, o que acarretará na capacidade de

ampliação (ou até mesmo na criação) de um mercado interno de consumo, gerando desenvolvimento às regiões. Terceiro, em um território tão vasto quanto o de nosso país, com tantas regiões distintas, faz-se necessário pensar em Políticas Públicas que atendam às necessidades de cada região, levando em consideração a distribuição de condições adequadas de acesso a bens e serviços a todos, além de promover uma distribuição equitativa de renda para fomentar as potencialidades regionais.

Neste sentido, apenas com a ação do Estado, por meio de Políticas Públicas, podem ser diminuídas as desigualdades entre regiões, afinal, sem esta atuação, a tendência natural é que as regiões mais desenvolvidas e estabilizadas economicamente mantenham-se fortes, e as regiões pobres fiquem cada vez mais atrasadas e sem crescimento, econômico, de índices que medem qualidade de vida, entre outros.

De acordo com Höfling (2001) políticas sociais são implementadas pelo Estado para colaborar para a diminuir as desigualdades que o desenvolvimento socioeconômico costuma construir, sendo assim, a elaboração de políticas públicas que atendam a educação, torna-se um pressuposto para que haja um desenvolvimento regular, que promova a redistribuição de benefícios sociais.

A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

De acordo com Oliveira Junior (2016), a Constituição Federal de 1988 adotou prioridades de cunho social para as ações estatais, o que propôs um esforço entre todas as esferas do governo na redução das desigualdades e no incentivo ao desenvolvimento proporcional nas diferentes regiões do Brasil. Embora no papel o objetivo era claro, os governos que estiveram à frente da nação, acabaram elegendo outras prioridades.

O governo de Fernando Collor (1990–1992) enfrentou uma grande crise econômica, o que serviu de justificativa para a adoção de práticas neoliberais, identificadas na redução do papel do Estado e nas privatizações, sem que garantias sociais chegassem a ser implementadas. O governo de Itamar Franco (1992 – 1995) seguiu na busca por equilibrar

a economia, ainda em crise. Na sequência, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que havia sido ministro da fazenda e implementado o Plano Real, colaborando com a diminuição da inflação, seguiu com ações de cunho neoliberal.

De maneira paralela às políticas econômicas, as ações governamentais que envolviam a educação também eram contagiadas pela tendência neoliberal. Além desta predisposição nacional ao neoliberalismo, que primava pelo fortalecimento do mercado e das organizações privadas, instituições internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) indicavam esta abordagem como estratégia adequada para o progresso da educação. (OLIVEIRA JUNIOR, 2016, p. 23)

Neste contexto, iniciativas nacionais e internacionais apresentavam estratégias para uma reforma da educação superior. O documento *La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experienci'a*, publicado pelo Banco Internacional de Desenvolvimento, em 1994, propunha iniciativas que iam de encontro a diversificação das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, a possibilidades de financiamentos (a fim de evitar os gastos públicos com a educação), a elaboração de ordenamento jurídico para a privatização de instituições de ensino e a qualificação do ensino por meio do atendimento à setores privados (LIMA, 2011).

No período, a educação passa a receber atenção primordial do Estado, visto que estava entendida como uma estratégia para o desenvolvimento. Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso são elaborados documentos importantes para a educação brasileira, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda que no campo do ensino superior, na década de 1990, tenha ocorrido certo crescimento, tal acontecimento manteve o acesso a poucos grupos. Estudantes historicamente impossibilitados de cursar este nível de ensino seguiram excluídos, além disso, a descentralização das universidades não aconteceu. Aumentou o número de instituições de ensino superior, porém em capitais e grandes centros urbanos, sendo a maioria absoluta, privada.

Em 1991 estavam em funcionamento no país 893 IES, em 1996 esse número sobe para 922, chegando em 2004 a um total de 2.013, o

que representou uma variação de 3,2% no primeiro período, e de 118,3% no segundo. Desse total, apenas 11% eram públicas. Essa variação positiva, principalmente no segundo período, e em relação às IES privadas, deveu-se, entre outros fatores, a política liberalizante implementada pelo MEC, presidido pelo Ministro Paulo Renato. (RAIZER, 2006, p. 78)

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003) políticas públicas de expansão do ensino superior ganham destaque. A pauta muda de ‘expansão do ensino superior’ para ‘democratização do ensino superior’, com o objetivo de atender cada vez mais estudantes, de diferentes regiões do país. Como ações para este processo são criados programas como o PROUNI (Universidade para Todos), o UAB (Universidade Aberta do Brasil) e o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (PEREIRA; SILVA, 2010).

Devido ao objetivo central desta pesquisa ter como foco a interiorização das universidades federais, atentemo-nos aos programas que impactaram diretamente neste processo, o UAB e o REUNI. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi criado por meio do Decreto 5.800, de 8 de julho de 2006, tendo como finalidade “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Entre os objetivos do programa, foram elencados:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Graças à articulação entre municípios, Estados e Instituições de Ensino Superior, o programa deu certo, e

atualmente são mais de 555 polos, distribuídos nos vinte e seis estados da federação. Pereira *apud* Oliveira Junior (2016) declara ser a UAB um instrumento valioso de incentivo ao envolvimento das instituições federais de ensino superior e dos entes federados na empreitada de levar oportunidades a estudantes de regiões menos assistidas do país.

Outra política pública voltada à educação e ao ensino superior foi o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo central do programa foi definido como “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, decreto nº 6.096).

Entre as metas, previa:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, decreto nº 6.096)

Na proposta aos institutos federais de educação superior que aderissem ao REUNI, ficaram estabelecidas metas globais a serem cumpridas, sendo elas a elevação da taxa de conclusão nas graduações presenciais para noventa por cento e a relação de que para cada professor da graduação, em cursos presenciais, houvesse um quantitativo de dezoito alunos. A adesão ao programa era facultativa, mas apresentou-se como uma alternativa para expansão de estrutura e ampliação de oferta de vagas para estudantes.

O processo de ampliação das universidades públicas, neste contexto, suscitou diferentes e importantes classificações de expansão: expansão quantitativa, referente a ampliação de vagas, a criação de novos *campi*, cursos e instituições; a expansão geográfica, no que se refere à interiorização de instituições, com a chegada a locais periféricos e fronteiriços, regiões historicamente menos desenvolvidas; a expansão de acesso, democratizando o acesso às universidades, por meio de políticas de cotas e até mesmo à mecanismos de seleção unificados, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SiSU (Sistema de Seleção Unificada); e expansão de funções, relativa ao desenvolvimento das localidades, com incentivo a Arranjos Produtivos Locais; ao estímulo à sustentabilidade e a preservação, dando atenção ao meio ambiente, aos arranjos produtivos para a economia da cultura e o conhecimento tradicional, bem como o incentivo à autonomia, a identidade e a consciência de direitos de sujeitos políticos, sobretudo para grupos com pouca representatividade nos espaços acadêmicos. (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 173)

A partir de 2003 a interiorização das universidades públicas passa a ser tema de debates e de políticas públicas do governo federal. Na busca por levar a universidade até locais onde este serviço público ainda era escasso ou inexistente, alguns obstáculos foram encontrados, como dificuldades de ordem técnica durante sua implementação.

Para que a universidade pública chegue ao interior do país com qualidade, é preciso que haja um elevado nível de sinergia entre os agentes envolvidos, já que participam do processo: o MEC, prefeituras e universidades, além de representantes da sociedade civil e prestadores de serviços da iniciativa privada. (OLIVEIRA JUNIOR, 2016, p. 49)

Em outras palavras, para que as universidades cumpram seu papel com a comunidade, é necessário um esforço coletivo. O trabalho das instituições de ensino superior, que se dedicam à tríade ‘ensino, pesquisa e extensão’, define que, mais do que formar profissionais qualificados e sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, uma universidade atua criando condições para mudanças sociais importantes.

UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO

A reforma do ensino superior, de acordo com Marques e Cepêda, é tema central no que se refere a “de desenvolvimento holístico, de extensão e qualificação da cidadania e construção de projetos políticos de futuro – além de seu clássico vínculo com o problema da autonomia econômica [...]” (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 174). Tornam-se complementos o desenvolvimento na dimensão econômica e a qualificação para o conhecimento, principalmente no contexto da economia da evolução pós Terceira Revolução Industrial.

A criação de universidades públicas em regiões interioranas se apresenta como “um eixo de ordenação territorial e econômica como fomento ao desenvolvimento regional” (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 186). A partir da aproximação da universidade com a comunidade, se apresenta um campo fértil ao desenvolvimento tanto de profissionais mais atentos à realidade em que estão inseridos, quanto de pesquisas que causam impactos locais. Da integração entre a instituição de ensino superior pública com órgãos públicos e privados, por meio de atividades de extensão, é que se constrói uma conjuntura importante para o desenvolvimento regional, em âmbitos socioeconômicos e culturais.

Se dentre as mudanças quantitativas podem ser elencados o aumento no número de instituições, de campus e de vagas, no campo qualitativo, devido a mudança na forma de ingresso e a práticas de valorização a ocupação de vagas, pode-se pontuar a democratização do ensino como um dos pontos fundamentais. A política de Ações Afirmativas, entendidas aqui como cotas, bolsas, auxílios, entre outros, de caráter inclusivo, permitiram a parcelas da população que até então viam no ensino superior um sonho distante de sua realidade, adentrar

a universidade e, mais do que isso, concluir uma graduação. Ainda há que se considerar que sem tais ações afirmativas, muito provavelmente, as novas vagas criadas continuariam sendo destinadas a setores de mais prestígio social e de condição econômica elevada. De acordo com (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 186), “Seria assim a reprodução do mesmo, mantendo intacta a lógica da desigualdade e de sua perpetuação”.

Neste contexto, a educação superior apresenta-se como uma alternativa para a construção de novos sujeitos sociais, empoderados pela educação. Por meio do sistema do aumento de vagas e do sistema de cotas, percebe-se a academia cada vez mais plural, tanto de atores quanto de ideias. Enquanto os vestibulares universais acabavam por selecionar alunos de classe média e alta, urbanos, oriundos do ensino privado, a nova forma de seleção, por meio da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), abriu as portas do ensino superior para um público diferenciado. Outra grande mudança em relação ao ingresso de estudantes, se deu pela

Garantia de parte das vagas para grupos considerados mais vulneráveis socialmente e historicamente marginalizados do acesso a bens e serviços públicos emancipadores como a educação superior (porque capaz de emancipação econômica e formação de elites intelectuais e políticas). Os grupos resguardados pelas políticas de Ações Afirmativas (AA) implicam no enfrentamento de desigualdades econômicas e culturais (pretos e pardos, indígenas, alunos oriundos de escolas públicas – ensino médio –, periferias rurais, grupos focais. (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 187)

Com a alteração do perfil dos estudantes do ensino público superior, é que se percebem mudanças na dinâmica das instituições, na percepção de sua finalidade e de sua relação com a sociedade. As inovações da estrutura das universidades, tanto de ampliação quanto de público, prenunciam a geração de novas elites, por meio de uma virada sociocultural, capaz de quebrar com desigualdades sociais e abismais diferenças em relação ao ‘poder’, seja ele econômico, político,

jurídico ou simbólico (MARQUES; CEPÊDA, 2012), e, desta forma, estaria ocorrendo desenvolvimento.

Amartya Sen (2010), conceitua que desenvolvimento se refere também a melhorias nas condições de vida dos sujeitos e no fortalecimento de suas liberdades, aliado ao acesso a serviços como educação e saúde e ao exercício de direitos civis. O autor, define como visão de liberdade aquela que

[...] envolve tanto os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as circunstâncias pessoais e sociais. A privação de liberdade pode surgir em razão de processos inadequados (como a violação do direito ao voto ou de outros direitos políticos ou civis), ou de oportunidade inadequadas que algumas pessoas têm para realizar o mínimo do que gostariam. (SEN, 2010, p. 31)

Neste sentido, ao possibilitar aos estudantes cursarem uma graduação de forma gratuita, se possibilita a eles além da oportunidade de estudar, uma chance de libertação, de empoderamento e quebra de padrões socioculturais familiares. Não à toa, o processo de democratização da universidade pública foi o grande responsável pela primeira geração de muitas famílias brasileiras a chegar ao ensino superior.

De encontro ao exposto, o Plano Nacional de Educação 2011/2020 (PNA), em seus objetivos referentes à inclusão social e cultural, apresenta como metas:

Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. [...]expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações. [...]Consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados. [...]Implementar ações para redução de desigualdades regionais. (BRASIL, 2012, p. 14/16)

No que se refere aos impactos da interiorização das universidades, pode-se dizer que regiões até então com pouca ocorrência de pesquisas, a partir da inserção de instituições de ensino superior, entram na agenda das universidades, que agora pensam na gestão do conhecimento e na inovação científica e tecnológica como agentes para pensar e transformar realidades. Marques e Cepêda (2012) apontam que as políticas públicas brasileiras, com o objetivo de ampliar e interiorizar o ensino superior público pode ser entendida como uma nova forma de desenvolvimento, com característica redistributiva e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel essencial da educação para a emancipação e o empoderamento dos sujeitos, a oportunidade de cursar o ensino superior de forma gratuita, vem de encontro à noção de desenvolvimento de Amartya Sen (2012). A partir de políticas públicas voltadas ao ingresso de alunos pertencentes a grupos que, historicamente, estiveram distantes dos graus mais elevados de ensino, é também possibilitar a estes cidadãos a capacidade de romperem com um ciclo familiar de pobreza.

As Ações Afirmativas, que além de incentivar o ingresso de múltiplos grupos sociais nas universidades, colabora para a permanência de alunos e alunas que necessitam de auxílios, impactam na vida dos estudantes, de seus familiares e até mesmo de suas comunidades. Neste sentido, para colaborar com a permanência dos estudantes de origem popular é que as Ações Afirmativas se mostram necessárias, afinal alunos com sua história marcada por desigualdades sociais, dificilmente conseguiriam ingressar num curso superior e concluí-lo, sem o devido acompanhamento e recursos.

Quanto mais plural a universidade, mais oxigenadas serão suas ideias, seus projetos de pesquisa e extensão, que pensarão a sociedade e suas mazelas, a fim de colaborar com a solução de problemas locais. Neste sentido, o processo de interiorização da universidade pública, nos contextos onde a instituição conta com a colaboração de outros agentes locais, tende a ampliar a possibilidade de estudos sobre temáticas que atendam às necessidades da população que circunda a instituição

de ensino superior. Desta forma fica evidente que a instalação de uma universidade pública em determinado local, tende a fomentar o desenvolvimento, seja ele econômico, cultural ou até mesmo o desenvolvimento relacionado a qualidade de vida dos sujeitos e as suas liberdades, como defendido por Amartya Sen.

REFERÊNCIAS

BOTTONI, Andrea. SARDANO, Edélcio de Jesus. COSTA FILHO, Galileu Bonifácio. **Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais.** In *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*, Editora Penso, 2013, p. 20-42.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** Congresso Nacional. Projeto de Lei n.8035/2010 de 02 de maio de 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2016. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.**

FRANÇA, S. F. **Uma visão geral sobre a educação brasileira.** *Integração*, p. 75-87, 2008.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** *Cadernos Cedes, Campinas*, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

Lima, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** *Revista Katálysis* [online]. 2011, v. 14, n. 1 [Acessado 6 Julho 2022], pp. 86-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>>.

OLIVEIRA JUNIOR, Vanyldo Bernardino de. **Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe 2016.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

Pereira, T. I., & Correa da Silva, L. F. S. (2010). As Políticas Públicas Do Ensino Superior No Governo Lula: Expansão ou Democratização? **Revista Debates**, 4(2), 10. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>

RAIZER, Leandro. **Educação e Sociedade: uma análise do sistema de ensino superior baseada na teoria dos sistemas sociais.** 2006. 297 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2006].

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PORTAL MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab> ACESSO EM 06/07/2022 > Acesso em: 02 jul. 2022.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MACAÉ-RJ À LUZ DA META 16 DO PNE 2014-2024

Cremilda Barreto Couto¹
Tânia Cristina da Conceição Gregório²

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma política de formação continuada desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Macaé/RJ, no período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), relacionando-a à perspectiva de qualidade. Tem-se como questão de pesquisa: de que forma a formação continuada do professor pode ser um lugar estratégico para produção de informações, que corroborem com a produção de estudos avaliativos acerca da aprendizagem, articulando formação-prática-formação.

O estudo se dá no contexto das políticas que regulamentaram a implantação das metas propostas pelo PNE em âmbito municipal e tem por objeto de estudo a formação continuada de professores. Relativo a este objeto, tem-se por objetivo compreender como o município de Macaé tem contemplado a meta 16 do PNE (2014-2024), com vistas a atender a formação continuada de seus professores.

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, com realização de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial bibliográfico centra-se em fundamentos teóricos relativos ao tema, e o referencial documental compõe-se de normas legais, considerando especificamente as orientações que expressam acerca da formação continuada e da qualidade na educação. São elas: Lei n° 9.394/96 (LDB/96), Lei Federal n° 11.738/2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e que

¹ Doutorado em Educação (UFF). Professora (FeMASS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2673954351876231>

² Doutorado em Educação (UERJ). Seeduc-RJ. CV: <http://lattes.cnpq.br/4796500440617335>

também prevê a redução da jornada de trabalho e, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Como referencial bibliográfico sobre formação continuada e/ou políticas públicas foram utilizadas obras de Cremilda Barreto Couto (2019); Jorge Najjar e Alexandre Najjar (2017); Selma Garrido Pimenta (2002) e de Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (2002).

DESENVOLVIMENTO

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Para o propósito deste texto, considerou-se a meta 16, que versa sobre a formação em serviço, reafirmando a relevância de investimentos na formação continuada dos professores, seja na sequência dos estudos e/ou aprimoramento da prática exercida em sala de aula. Pretende-se nesta meta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, Meta 16).

O município de Macaé a fim de operacionalizar o disposto na Meta 16, buscando estabelecer políticas de formação continuada aos professores em serviço, criou, no ano de 2015, o Centro de Formação Professora Carolina Garcia (CFCG), objetivando oferecer formação continuada aos profissionais da educação macaense, sendo possível a participação de educadores da rede de ensino municipal, da rede de ensino estadual e também da rede de ensino privada.

Conforme é divulgado no portal do CFCG, são desenvolvidas diversas atividades de formação continuada, como cursos de curta duração e de especialização (pós-graduação *lato sensu*), palestras e pesquisas científicas. Além dessas, o Centro faz divulgação pedagógica e científica,

e também, documenta a história da educação macaense. Todas as atividades de formação oferecidas e desenvolvidas são de oferta gratuita, havendo, no entanto, limitação de vagas para cada curso.

Ressalta, ainda, o texto divulgador do portal que a equipe de formadores (corpo docente) é composta por convidados e parceiros institucionais – instituições de ensino superior, outros setores da Secretaria Municipal de Educação (Semed), setores de outras secretarias municipais, programas do Governo Federal e ONGs presentes no município.

A estruturação do CFCG se dá como espaço físico que busca dar conta, em âmbito municipal, dos aspectos legais previstos relativos à formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, esse espaço de formação apresenta-se como de fundamental importância para a sistematização do processo de reflexão-ação-reflexão sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem no âmbito do Sistema Municipal de Educação Escolar, englobando as diversas redes de ensino que o compõem.

A criação do CFCG atendeu diretamente ao disposto no PNE (2014-2024) acerca da formação continuada, que é mais especificamente detalhada na meta 16 ao determinar a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores e professoras da educação básica e garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada em sua área de atuação.

Em consonância com o disposto na meta 16, pode-se considerar que o CFCG tem buscado encontrar caminhos diversos diante das necessidades dos profissionais da educação macaenses, bem como alcançar o objetivo proposto desde a sua criação. Cabe destacar que após a promulgação da LDB/96, a formação continuada passa a ser considerada sobre outra perspectiva, ou seja, como política de formação, e nesse sentido, as muitas iniciativas já existentes sob a forma de cursos, principalmente os de curta duração, dão lugar a uma mesma linha formativa, com considerável ampliação de oferta.

Em Macaé, não foi diferente, tendo sido planejados, organizados e operacionalizados diversos cursos denominados como atualização

pedagógica, por uma equipe específica de profissionais da educação com vínculo direto e permanente com a Semed. Em 2015, essa equipe estruturou-se como um centro para oferta de formação continuada, dando origem ao CFCG. Esse processo de estruturação continuou ao longo do ano de 2016. Destaca-se que desde o início do processo de constituição do Centro, em 2015, 2016 e 2017, foram realizadas diversificadas atividades de formação continuada, tais como Rodas de conversa, Simpósios, Seminários e Conferências. Tais ações inserem-se em um contexto de alargamento de ofertas que não se resumem a cursos e/ou oficinas, alinham-se ao entendimento de que a educação é um processo permanente de saber-fazer e buscam aproximar a reflexão acadêmica das demandas da sala de aula.

Em 2018, visando atender o que preconiza a meta 16 do PNE, o CFCG estruturou e ofertou um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar para diretores gerais e diretores adjuntos da Rede Municipal de Ensino de Macaé. Essa modalidade de pós-graduação se consolidou dentre os cursos de formação continuada do CFCG, tendo sido ofertada nos anos seguintes, em 2020, 2021 e 2022 com conclusão em 2023.

Em documentos do CFCG foi possível apurar dados que indicam o fluxo de profissionais da educação nos cursos de formação oferecidos pelo Centro, nos anos de vigência do atual PNE, estando inclusos o curso de pós-graduação *lato sensu* e os demais cursos de formação continuada. Os dados informam que em 2014, foram ofertados 25 cursos, com 504 inscritos e 360 concluintes (71,43%); em 2015, foram ofertados 74 cursos, com 2.493 inscritos e 1.231 concluintes (49,38%); em 2016, foram ofertados 74 cursos, com 2.472 inscritos e 1.183 concluintes (47,86%); em 2017, foram ofertados 103 cursos, com 2.563 inscritos e 1.268 concluintes (49,47%); em 2018, foram 108 cursos, com 2.892 inscritos e 1.901 concluintes (65,73%); em 2019 (apenas no 1º semestre), foram ofertados 48 cursos, com 2.307 inscritos e 1.552 concluintes (67,27%); em 2020, foram ofertados 52 cursos, com 1.652 inscritos e 640 concluintes (38,74%). No segundo semestre de 2020 não houve atividades

em função da pandemia pela Covid-19; em 2021, foram formadas 110 turmas, com 5.520 inscritos e 2.204 concluintes (39,93), em 2022, foram formadas 107 turmas, com 5.605 inscritos e 3.051 concluintes (54,43%).

Importante destacar uma observação que pode ser feita em vista dos dados apurados. Em 2014, a formação continuada era formatada como cursos e ainda não havia a atual estruturação. Pode-se constatar a significativa ampliação da oferta, de inscritos e concluintes a partir de 2015, ano de criação do CFCG, como política afirmativa de formação continuada dos profissionais da educação de Macaé. É importante informar que o aumento no fluxo de inscrições pode ser justificado dada a organização feita pelo CFCG, em consonância com a redução da jornada de trabalho do professor em 1/3, conforme orienta a Lei Federal nº 11.738/2008, a fim de dar condições aos professores de participar de cursos da formação em serviço.

Os dados também informam uma diminuição no índice de concluintes em relação às matrículas efetivadas, situando a maior parte dos indicadores de conclusão abaixo dos 50%. Não foram identificadas informações oficiais ou de pesquisa que informassem a respeito dessa situação. Com relação à diminuição no percentual de concluintes nos anos de 2020 a 2022, é possível inferir que o advento da pandemia pela Covid-19 tenha interferido no índice de abandono e de não conclusão, mesmo tendo o CFCG se adaptado à nova realidade e ofertado as atividades na modalidade de aulas presenciais on-line.

Embora havendo considerável retração nos índices de conclusão em relação às matrículas, as informações apresentadas pelos dados podem indicar que as políticas de formação continuada no município de Macaé, no período de vigência do PNE 2014-2024 e especificamente implantadas no CFCG, têm procurado atender ao disposto na meta 16 quanto à oferta e ao acesso. E o índice de matrículas nas atividades formativas oferecidas pelo CFCG podem ser um indicativo do interesse dos profissionais da educação em adquirir novos e/ou aprofundar

conhecimentos, possivelmente objetivando fomentar seu capital cultural e (re)significar suas práticas laborais.

Inferese, a partir dos dados apurados acerca do funcionamento do CFCG, que esse espaço formativo se consolidou e tem buscando dar conta de seus propósitos concernentes ao que prevê as orientações legais vigentes. Além disso, a partir dessa constatação, inferese que a formação continuada é uma política, um projeto, onde se produz saberes e identidades, que deve aproximar o conhecimento teórico do conhecimento da prática visando provocar mudanças significativas na educação. Nesse sentido, considera-se que

A formação continuada dos professores não é preocupação apenas dos pesquisadores do campo e, por conseguinte das universidades que oferecem cursos de licenciatura, mas tem ocupado lugar em boa parte das políticas governamentais, por considerar o professor um agente que ocupa lugar estratégico de mudança (Couto, 2019, p. 43).

Complementa-se aqui, que uma política de formação continuada deve estar diretamente vinculada à política de avaliação da educação, que visa acompanhar e avaliar a aprendizagem. E defende-se aqui, que essa avaliação esteja afastada de uma concepção ainda vigente de mediação, hierarquização, classificação, devendo necessariamente vincular-se à defesa da qualidade na educação. Qualidade esta que esteja voltada para a emancipação, para a busca de igualdade de oportunidades dos aprendentes e que garanta o respeito à diversidade. Para ilustrar esse entendimento, corrobora-se com Monteiro, ao questionar

Que novos e emancipatórios caminhos as comparações de diversas Políticas Educacionais, no que diz respeito à Formação de Professores, podem nos apontar, visando, principalmente, às transformações educativas necessárias para a superação das excludências neste novo mundo? (Monteiro, 2002, p. 158).

Essas considerações de Monteiro permitem uma articulação aos propósitos formativos do CFCG dentro da política de formação continuada para a educação macaense, posto serem esses propósitos voltados

às transformações educativas visando a qualidade no fazer pedagógico, o que indubitavelmente superaria os meandros das excludências. Nesse propósito, é mister que se faça um diálogo permanente que coloque a formação continuada em um lugar estratégico para a melhoria da qualidade da educação, porém, com a compreensão de que só ofertá-la não é suficiente, apesar do compromisso dos órgãos públicos de promovê-la e aproximá-la das demandas da escola. É, portanto, fundamental que as atividades formativas alcancem os fazeres no contexto diário das escolas.

Por isso, também é fundamental que haja a contínua e sistemática avaliação das atividades formativas das políticas de formação continuada, o que de fato contribuiria para melhoria nas práticas pedagógicas nas escolas, para aprendizagem e conseqüentemente para a qualidade que se espera na educação.

Essa avaliação das atividades formativas atenderia diretamente ao propósito da formação continuada que é a aprendizagem relacionada ao ensino. Nesse sentido, faz-se importante que os centros formadores, e no caso apresentado neste texto, o CFCG, tenham conhecimento da realidade pelas quais passam os professores em suas práticas cotidianas. A esse respeito, Najjar & Najjar (2017) asseveram que os desafios enfrentados pelos professores também precisam ser considerados nesse universo formativo, uma vez que reflexões sociais, e também as existenciais, irão contribuir com a sua formação. É de conhecimento público, que no

[...] cotidiano de trabalho muitos professores se deparam com escolas em péssimas condições de conservação do espaço físico e de mobiliário, sem laboratórios, bibliotecas ou salas de informática; currículos distantes das realidades de seus alunos; direções autoritárias e distantes das preocupações pedagógicas; um zigzague de políticas educacionais que não permitem o acúmulo necessário ao fazer educacional; a violência, que está não só no entorno, mas no interior das escolas; dentre muitos outros fatores que têm que ser levados em consideração quando se

pensa em processos de melhoria da qualidade de nossa educação básica (Najjar & Najjar, 2017, p. 29).

Diante desses desafios é fundamental que os centros de formação continuada, dentre eles o CFCG, alinhem o processo formativo considerando a realidade e as demandas das escolas, das salas de aula e do trabalho dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário contínuo diálogo entre o centro formador, as secretarias de educação e, principalmente, as unidades escolares, posto ser a finalidade última da formação continuada dos professores o alcance e a melhoria da realidade escolar cotidiana.

Além desse compromisso, também se faz necessário aprofundar o diálogo entre os pares comprometidos diretamente com a formação inicial e a continuada, ou seja, as instituições de educação superior e os centros formadores e as demais instâncias de formação continuada que coexistem no interior das secretarias municipais de educação, por terem por objetivo comum a formação do professor. Dessa forma,

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (Pimenta, 2002, p. 30).

E para que esse projeto se consolide é preciso que as práticas de formação continuada não sejam episódicas, sobre a forma de cursos de atualização ou palestras e seminários, mas, fundamentalmente sejam oferecidas oportunidades de aprofundamento e consolidação de conhecimentos que permitam aos professores, em um exercício coletivo de reflexão sobre a ação, articular e construir novos significados para sua prática docente. No entanto, é necessário, para que se alcance êxito, que esse projeto se assente em contínuo acompanhamento e avaliação pedagógica de sua execução e resultados, como parte de uma política que priorize formação e ação educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que o CFCG tem atendido aos propósitos estabelecidos na Meta 16 do PNE e aos propósitos da política de formação continuada implementada no Sistema de Ensino de Macaé, englobando as redes municipal, estadual e privada de ensino do município de forma geral. Indicam também os resultados, que uma parcela significativa de profissionais de educação tem sido atendida nesse centro de formação continuada, o que pode trazer melhorias aos níveis de qualidade da educação do município.

Considera-se com esse estudo a necessidade de contínuo e robusto investimento na formação dos professores, de modo que a formação continuada fomente atualização que diferencie o ensino e promova maior aprendizagem. Defende-se como investimento tanto o financeiro quanto os investimentos estrutural e operacional; estes últimos elaborados sobre a forma de metas de curto, médio e longo prazos que possibilitem três movimentos: a reflexão e autonomia do professor sobre a sua própria prática; especializações que aperfeiçoem os estudos e autonomia para os professores pensarem a sua própria formação. Tudo isso sendo considerado de maneira que mudanças qualitativas e um diálogo reflexivo sobre o todo resultem em uma política de formação continuada implementada em uma rede de conexões.

Um outro aspecto considerado nesse estudo, refere-se a apurar o olhar sobre a formação como um lugar estratégico para levantamento de informações que corroborem com a produção de estudos avaliativos acerca da aprendizagem e que articulem formação-prática-formação, o que daria constante feedback e fortaleceria os centros formadores, contribuindo assim para a formação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. *Lei 11.738 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. *Lei 13.005/2014*. Plano Nacional de Educação – PNE. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

COUTO, C. B. *Escritos sobre pesquisa, formação e prática docente*. Curitiba: Appris, 2019.

MACAÉ. Centro de Formação Continuada Professora Carolina Garcia – CF CG. Disponível em: <https://formacaomacaewixsite.com/formacao/normasdaformacao>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MONTEIRO, A. J. de J. Caminhos da liberdade: uma perspectiva educacional do oriente-ocidente. In Linhares, C.; Leal, M. C. *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NAJJAR, J.; NAJJAR, A.M. A formação de Professores no Século XXI: refletindo sobre um novo contexto educacional. In. Najjar, J.; Mocarzel, M. *Políticas Públicas em Educação: conceitos, contextos e práticas*. Curitiba: Appris, 2017.

PIMENTA, S. G. (org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Vulmara Galho dos Santos¹

Lutielí Araújo Leal²

Vanira Machado Soares³

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação do/no Campo exige um olhar focado na especificidade deste local e daqueles que ali vivem.

Existe uma dicotomia entre urbano e rural, portanto, nos exige pensar as propostas de educação que de fato atenda essas diferenças, considerando cada lugar, com um currículo que atenda as reais necessidades de cada um.

A educação é um direito social. Uma política de educação do campo requer reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, deve se impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO, 2004).

Visando conhecer e entender este cenário educacional, surge o questionamento sobre haver políticas educacionais que de fato atendam a população do campo, que respeitem o espaço que vivem.

Este trabalho tem por objetivo compreender o que está sendo feito em relação as propostas para que exista uma educação voltada para o campo, que incentive a permanência do aluno neste espaço, que vise a realidade, valorizando a cultura, a identidade do local, acompanhando sempre os processos de evolução, obtendo recursos e atrativos

¹ Mestrado em Educação (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3124593851646652>

² Mestrado em Educação (UNIPAMPA). CV: <https://lattes.cnpq.br/3281051333824492>

³ Mestrado em Educação (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7755211621793642>

necessários para que professores e alunos sintam-se entusiasmados ao desenvolver o trabalho, com uma aprendizagem estimuladora. Isso significa garantir o direito a uma educação de qualidade, inclusiva, com professores capacitados a trabalhar no espaço da educação do campo, com políticas educacionais condizentes com a realidade do campo.

A Educação do Campo ainda apresenta muitas características da Educação Urbana, embora a proposta da Educação do Campo vise à formação de sujeitos autônomos, imbuídos de cultura e valores capazes de lutar por uma educação na perspectiva dos trabalhadores, dos camponeses e, nesse sentido é necessário que se faça o seguinte questionamento: as Políticas Educacionais voltadas para a Educação do Campo nos dias atuais conseguem abranger de forma a atender a população do campo no que diz respeito a formar sujeitos com autonomia, que valorize sua cultura e sua identidade?

O desenvolvimento deste trabalho deu-se por uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, com buscas em livros e sites confiáveis, trazendo autores que abordam o tema.

Considerando que em sua maioria as escolas localizadas no campo apresentam uma proposta pedagógica baseada em conceitos que não consideram a realidade da população a ser atendida e nesse viés é importante que Políticas Educacionais sejam mais efetivas, visto que estas devem contemplar e considerar o sujeito do campo em todos os seus aspectos, sendo, portanto importante que se conheça estas com mais profundidade e assim justifica-se a realização do presente estudo.

DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, depois de muita luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da discriminação que se originou com os integrantes desse movimento, emerge a necessidade de estabelecer no país uma educação voltada para a realidade dos sujeitos que habitam no campo.

Segundo Hage (2004, p. 1) a educação do campo é “definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo”. Manifestando ainda que essa educação se realiza “com os sujeitos do campo” e não para eles e muito menos sem eles. Em que estará retratada sua realidade, cultura, organização social, dentre outros aspectos.

Segundo Gritti (2003, p. 24) “historicamente, a escola isolada tem sido a escola do meio rural, ou seja, essa escola pensada para o homem rural e não pelo homem rural, melhor dizendo, para o homem rural que deve pensar e agir como homem urbano”.

Historicamente, a trajetória da educação rural foi marcada pela precariedade e atraso que, ao longo do tempo, pode ser visto como uma espécie de resíduo no sistema educacional. Em muitos momentos, a educação rural se limitou à transmissão do conhecimento pronto, sem a participação do sujeito do campo, ou seja, a escola rural se caracterizava como uma mera transmissora, passiva, do que era produzido no ambiente urbano. Nesse sentido, utilizando para o aluno da zona rural a mesma metodologia usada nas escolas da cidade, ou seja, tornando o campo uma continuação do mundo urbano (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A Educação do Campo nasceu na contraposição à Educação Rural, ela é a manifestação dos desejos, anseios e sonhos dos trabalhadores sofridos e injustiçados desse país, vítimas do capitalismo. No final do século XX, surge o MST, em sua pauta de defesa da classe popular, está, entre outros assuntos, o acesso à educação, fortalecendo assim o diálogo e a valorização dos diversos grupos de pessoas que moram no campo, por uma educação voltada à sua realidade.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferen-

tes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

A Educação do Campo é um exemplo cristalizado, um dos produtos, que a luta política dos sujeitos do campo, obtiveram, isto é, o resultado da luta de homens e mulheres que resistiram ao controle dos ruralistas e não aceitaram o modelo de educação outrora oferecido. A Educação do Campo faz parte da construção de um novo projeto societário que visa a emancipação dos cidadãos do campo a partir da valorização da sua terra, suas crenças, ideais e modos de viver. Em 2001, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, é importante destacar que:

A Educação do campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Os avanços, nos últimos anos, em relação às políticas de Educação do campo foram sobre pressão dos movimentos sociais, principalmente do MST, sindicatos, federações dos trabalhadores da agricultura familiar, entre outros. Todos lutam por uma educação verdadeiramente voltada para o campo e sua realidade. Esses movimentos lutam pela construção de um processo Educacional legítimo para o povo do campo e não atualização de um modelo urbano e importado (CALDART, 2004).

Conforme Souza (2006) é que se discute a construção de proposta ou matriz curricular para escola, tendo como principal instrumento articulador da aprendizagem, a revitalização e apropriação da identi-

dade do povo camponês, à cultura, modo de entender os propósitos da vida, a seriedade em suas crenças, que favorecem suportes fomentadores da mudança de paradigma.

As percepções e discursos sobre o homem e a cultura do campo têm sido tradicionalmente, permeadas por dimensões imagéticas que tendem a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural, marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano, as quais materializam-se sob múltiplas formas e com diferentes alcances no tecido social (SILVA E JÚNIOR, 2012).

Conforme Arroyo (2007), há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, como uma expressão da dinâmica política, cultural e educativa

[...], a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros (ARROYO, 2007, p. 159).

Considerando que em sua maioria as escolas localizadas no campo apresentam uma proposta pedagógica baseada em conceitos que não consideram a realidade da população a ser atendida e nesse viés é importante que Políticas Públicas sejam mais efetivas, visto que estas devem contemplar e considerar o sujeito do campo em todos os seus aspectos, sendo, portanto, importante que se conheça estas com mais profundidade

A Constituição de 1934 foi a primeira Constituição a dedicar espaço significativo à educação, abrindo precedentes no que se refere à Educação do Campo. Destinou recursos para educação rural, atribuindo a União a responsabilidade pelo financiamento do ensino, embora as políticas públicas para o cumprimento dessa lei nunca tenham sido implementadas.

Na Constituição de 1937 a educação pública, gratuita e laica, perde espaço e a educação rural não foi sequer citada. O contexto econômico da época exigiu, entre outros fatores, que fosse criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, voltado a expandir a instrução nos territórios rurais.

Em 1946 foi promulgada a quinta Constituição do Brasil, que significou por um lado, a retomada de alguns direitos que foram expressos na Constituição de 1934 e que haviam sido retiradas em 1937, e por outro lado, a Constituição de 1946 foi limitada para construir uma sociedade “democrática”. O Estado não tinha uma preocupação direta com o ensino das populações que se encontravam nos territórios rurais. O Artigo 5º desta Constituição ensejaria mais tarde as discussões em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional.

Nesse mesmo ano encontramos o Decreto Lei Nº 9613 de 20 de agosto, que estabelecia as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Em 1961 foi sancionada a Lei 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o ensino e em seu Título XIII, intitulado “Disposições Gerais e Transitórias” no artigo 105 temos que os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Na LDB 5692/71 houve uma estagnação da Educação do Campo, no artigo 11 § 2º temos que na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas

épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

A Constituição de 1988 simbolizou um grande marco em defesa da educação e dos direitos sociais, o texto vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Embora o texto não cite diretamente a educação do campo, podemos evidenciar um avanço na Educação como um todo. Após a Constituição Federal de 1988, há uma expansão de diretrizes, emendas constitucionais, pareceres e resoluções.

A Lei 9.394/96 (LDB), no artigo 28, há o reconhecimento da diversidade sócio-cultural na educação brasileira. Esse artigo possibilitou a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), documento que é considerado um marco do direito à educação nos territórios rurais.

Nas Constituições Estaduais Brasileiras, em geral abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região (BRASIL, 2012).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; consolida um marco histórico para a educação brasileira e em especial para a educação do campo. Todavia, a lentidão faz com que as políticas de direito não alcancem proporções significativas e se efetivem concretamente na escola do campo de toda sociedade brasileira. De acordo com o Ministério da Educação (2012, p. 5) “um marco na consolidação da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”.

Segundo o Ministério da Educação (2012) este Decreto destaca os princípios da educação do campo, como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva

participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, o que marca um avanço para a Educação do Campo.

Outro avanço é observado também na Lei de Diretrizes Operacionais da Educação do Campo da identidade da escola, as propostas pedagógicas das escolas do campo, estão respaldadas nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, o respeito às diferenças e o direito à igualdade e do cumprindo imediato e pleno de seu estabelecimento no que se refere ao currículo, calendário, contemplando a diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos e outros.

É evidente que nos últimos anos a educação do campo vem ganhando maior notoriedade nos planos políticos, isso é devido à força que os movimentos sociais têm dispensado para que a Educação do campo seja entendida como um todo, deixando de lado uma concepção arcaica do homem do campo, do camponês e do trabalhado rural.

O Decreto Presidencial n. 7352, de 04 de novembro de 2010, define que as políticas de Educação do Campo, dentre os princípios estabelecidos para a educação do campo, há a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos políticos que estejam vinculados a realidade dos educandos, incluindo a sua relação com o espaço e tempo.

A construção e/ou ressignificação do PPP da escola do campo perpassa por uma prática democrática que respeite as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e compreenda que os saberes, os fazeres campesinos são alicerces da construção política pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo. Tudo ocorre de forma vertical, isto é, as receitas já vêm prontas.

O currículo é construído a partir da forma dominante de conceber a sociedade, ou seja, o currículo em sua elaboração não contempla o agricultor, o seu mundo, suas experiências e sua cultura. O currículo das escolas rurais tem se caracterizado pelo distanciamento das formas de trabalho dos agricultores. Entendendo que se evidencia o descaso ao se imitar a escola urbana, mesmo que a lei em vigor afirme: que os processos educativos devam se diferenciar (GRITTI, 2003).

Nesse sentido, a educação no campo é esquecida e abandonada e de acordo com Gritti (2003, p. 134):

A contemplação de uma cultura urbana no currículo da escola primária rural, em detrimento das manifestações culturais presente no meio rural, é demonstração de que a cultura dominante em nossa sociedade é aquela ligada ao setor urbano-industrial

Além dos problemas já citados, destaca-se: a falta de infraestrutura nas escolas, docentes com a visão urbana, falta de renovação pedagógica, currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo, uma visão de agricultura patronal, falta de formação continuada para os docentes, valorização do urbano como superior moderno e o campo como atrasado. É preciso romper com o processo de discriminação e, conseqüentemente, fortalecer a identidade cultural do campo, garantir o atendimento diferenciado para uma pedagogia apropriada do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios a serem enfrentados para a efetivação de uma educação do campo de qualidade e que de fato atenda as especificidades presentes neste espaço.

É preciso estar em constante reflexão sobre a necessidade da existência de políticas educacionais que estruturem a educação do campo, com recursos, profissionais qualificados, um currículo condizente com a realidade, sempre pensando em criar um ambiente acolhedor e atrativo para os alunos, com sua cultura, com seu meio, unindo teoria e prática.

É visível após o desenvolvimento do estudo que ainda é preciso muito compromisso, responsabilidade e principalmente respeito aos sujeitos do campo, principalmente quando se fala em educação, pois a necessidade em atender seus anseios e lutas pela permanência no campo deve estar em primeiro lugar.

Não é possível querer que o sujeito do campo continue no mesmo se a educação oferecida em sua maioria das escolas possui uma prática que não está condizente a sua realidade, ao seu modo de vida e principalmente aos seus anseios.

É preciso que exista mais efetividade nas Políticas direcionadas à Educação do Campo, visto que ainda existem muitas escolas que não são privilegiadas com ações voltadas ao sujeito do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago 2007.

BRASIL. **Lei 9.394/96 (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo: marcos normativos**. 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação da identidade e pela luta da educação do campo**. 2004.

SILVA, Maria Vieira; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 314-332 Set. 2012 - ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Eloir José **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: vozes, 2006.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHETTI

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

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade física e digital 29
agricultura patronal 115
aporofobia 38
Atendimento individualizado 29
Ações Afirmativas 92-93, 95

C

cidadania 26, 30, 32, 74, 92
ciências cognitivas 46-47
combate a preconceitos 29
comparabilidade 37
comunicação virtual 58
comunidade 29, 40, 47, 92, 114
condição juvenil 9
credibilidade 37
culturais 12, 14, 29, 92-93, 111, 114-115

D

desafio abstrato realidade 11
desigualdade material 11, 21
dimensão socializadora 5, 7, 9-10, 16
direito à cidade 5, 7, 9-12, 17, 20-24
direito à propriedade 11
diversificação dos processos 29

E

Economia Solidária 5, 7, 69-71, 73-82
Educação do 5, 8, 18, 105, 107-110, 112-116
Educação do Campo 107-110, 112-116
educação inclusiva 5, 7, 25-31, 36, 39, 41-42
educação plural 25
educação pública 12, 36, 51, 112
ensino-aprendizagem 5, 29, 45, 90
Envolvimento das famílias 29
equidade 5, 7, 25-38, 40-42
Estatuto da Cidade 12, 22
estereótipos 29

F

fake news 5, 7, 57-68
fazer pedagógico 103
formação inicial 29, 49, 89, 104

H

homogeneidade escolar 29

I

igualitarismo da ideologia capitalista 34
incorrupibilidade 37
instrução fônica sistemática 45-47
interiorização 5, 7, 83-84, 89, 91, 95-96

J

jovens brasileiros 5, 7, 9-10, 17, 21
juventudes brasileiras 9

L

lazer 11, 21, 57, 67
LDB 52-53, 55, 97, 99, 112-113, 116
Lefebvre 10-11, 13, 23
linguísticas 29

M

materialização dos direitos 10
meta 16 5, 8, 97-101, 105
mobilidade 9-11, 15-18, 20-22, 24, 90
Mudanças de mentalidade 29

N

norma jurídica 11

O

ONU 27, 31, 39

P

PAREDES DAS INSTITUIÇÕES 7, 83
pesquisadores do campo 102
PNÁ 5, 7, 43-46, 48, 50-51, 53-55, 94
PNE 2014-2024 5, 8, 97-98, 101
política de formação continuada 5, 8, 97, 102, 105
Política Nacional de Alfabetização 5, 7, 43-44, 48, 51, 53-55
Política Nacional de Mobilidade Urbana 17, 22
políticas excludentes 11
políticas neoliberais 12

políticas públicas 2, 5-7, 9-10, 15-16, 19-32, 36, 40, 43, 52, 54-55, 57, 59-60, 66, 69-74, 76-83, 86-87, 89, 91, 95-96, 98, 105-106, 111-112
professores 25-26, 29, 40, 43, 46-50, 89, 97-99, 101-106, 108, 117
protagonista social 22
pós-verdade 58-59, 67

Q

qualidade de vida 87, 96

R

redes sociais 57-61, 63, 65
reprodução capitalista 11

S

saúde 11-12, 20-21, 59, 63, 66-67, 94, 117
smartfone 64
sociedade capitalista 30, 34
subjetividades empobrecidas 16
sujeito social 9, 11, 13, 21-22
Superação das barreiras comunicacionais 29
Superação do mito 29

T

tecnológicas 29, 64
território 5, 7, 9-11, 15-16, 19, 21, 43-44, 54, 87
TERRITÓRIO BRASILEIRO 5, 7, 43

U

UNESCO 27, 31-33, 36, 42
universidades federais 5, 7, 83-84, 89-90, 96

V

validade 37
vida pública 16, 38
vida urbana 9-10, 13

ISBN 978-65-5368-425-6



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br