

EDUCAÇÃO
V.9 • N.1 • 2020 • Número Temático
Políticas Públicas Educacionais

ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n1p143-160



A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A GARANTIA DO DIRETO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL POLICY FOR GUARANTEEING THE RIGHT TO EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF DECOLONIAL PEDAGOGY

LA EFECTIVIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

Ana Maria Eyng¹
Gláucio Luiz Mota²
Eduardo Felipe Hennerich Pacheco³
Renan Antônio da Silva⁴

RESUMO

As políticas educacionais, apresentam lacunas e desafios face aos princípios democráticos de equidade e igualdade na efetivação do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Essa questão se potencializa no atual momento histórico no qual temos grandes avanços na afirmação de direitos e ao mesmo tempo retrocessos na efetivação desses direitos, por razões econômicas, políticas e culturais. A educação básica tem sido ofertada com abordagens que privilegiam estudantes advindos de grupos social e economicamente mais abastados, direcionando os estudantes pertencentes aos grupos sociais mais pobres a percursos educativos marcados pelo insucesso. Tal perspectiva desconsidera os princípios democráticos, ao excluir questões que contemplam as diversidades sociais e culturais dos processos educativos. Nessa direção problematizamos os desafios das políticas educacionais diante do desafio para garantia do direito à educação na perspectiva da pedagogia decolonial. A discussão da temática aborda a análise de políticas educacionais e da política social do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), também dados de pesquisa de campo sobre expectativas de direitos e aprendizagens construídas por crianças e adolescentes que participaram de programas relacionados a essas políticas. O estudo evidencia que a efetivação dos propósitos das políticas públicas requer ações educativas intersetoriais, agregando esforços de políticas educacionais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas Educacionais. Democracia. Direito à Educação. Pedagogia Decolonial.

ABSTRACT

Educational policies present gaps and challenges in the face of democratic principles of equity and equality in realizing the right to education and lifelong learning. This issue is potentiated in the current historical moment in which we have great advances in the affirmation of rights and at the same time setbacks in the realization of these rights, for economic, political and cultural reasons. Basic education has been offered with approaches that favor students from socially and economically wealthier groups, directing students from the poorest social groups to educational pathways marked by failure. Such a perspective disregards democratic principles, by excluding issues that contemplate the social and cultural diversity of educational processes. In this direction we problematize the challenges of educational policies in face of the challenge to guarantee the right to education from the perspective of decolonial pedagogy. The discussion of the theme addresses the analysis of educational policies and social policy of the Community Service for Strengthening and Bonding - SCFV and field research data on expectations of rights and learning built by children and adolescents who participated in programs related to these policies. The study shows that the realization of public policy purposes requires intersectoral educational actions, adding efforts to educational and social policies.

KEYWORDS

Educational Policies. Democracy. Right to Education. Decolonial Pedagogy.

RESUMEN

Las políticas educativas presentan brechas y desafíos frente a los principios democráticos de equidad e igualdad en la realización del derecho a la educación y al aprendizaje permanente. Este tema se potencia en el momento histórico actual en el que tenemos grandes avances en la afirmación de los derechos y al mismo tiempo retrocesos en la realización de estos derechos, por razones económicas, políticas y culturales. Se ha ofrecido educación básica con enfoques que favorecen a los estudiantes de grupos social y económicamente más ricos, dirigiendo a los estudiantes de los grupos sociales más pobres a caminos educativos marcados por el fracaso. Dicha perspectiva ignora los principios democráticos, al excluir cuestiones que contemplan la diversidad social y cultural de los procesos educativos. En esta dirección, problematizamos los desafíos de las políticas educativas frente al desafío de garantizar el derecho a la educación desde la perspectiva de la pedagogía decolonial. La discusión del tema aborda el análisis de las políticas educativas y la política social del Servicio comunitario para el fortalecimiento y la vinculación (SCFV) y los datos de investigación de campo sobre las expectativas de derechos y aprendizaje construidos por niños y adolescentes que participaron en

programas relacionados con estas políticas. El estudio muestra que la realización de propósitos de políticas públicas requiere acciones educativas intersectoriales, agregando esfuerzos a las políticas educativas y sociales.

PALABRAS CLAVE

Políticas educativas. Democracia. Derecho a la educación Pedagogía Decolonial.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais reúnem princípios, estratégias e parâmetros que subsidiam o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação, circunstanciados por influências históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais em disputa. Do âmbito das políticas educacionais, colocamos em destaque neste estudo as disputas que tensionam os pressupostos da escola democrática na efetivação do direito social à educação, conforme estabelecido na legislação educativa brasileira.

As tensões advindas do projeto neoliberal de sociedade que estabelece o mérito da competência (ou seria melhor dizer competição) individual, desconsiderando as circunstâncias familiares, econômicas, sociais e culturais, tem colocado a disputa em torno da escola democrática versus escola meritocrática.

Assim, observamos que o projeto democrático em desenvolvimento nos processos educativos nas escolas públicas “[...] deriva da existência de uma mera igualdade formal de oportunidades que esconde estratégias de classes [...]”, enquanto os projetos meritocráticos são destinados aos grupos providos de mais recursos, com destaque para a “[...] *classe média intelectual* que tradicionalmente soube (e sabe) retirar vantagens da retórica meritocrática e dos processos de construção da excelência acadêmica” (AFONSO, 2017, p. 255. Grifo no original).

Nesse sentido, na problematização sobre o direito à educação na contemporaneidade tomamos em consideração a análise dos contextos caracterizados e atravessados, sobretudo pelos requisitos e indicadores econômicos que configuram uma neomeritocracia (AFONSO, 2017), ampliando processos de exclusão como consequência da produção de novas desigualdades.

A discussão perpassa o **conjunto de direitos coletivos que exigem** a atuação do Estado, **designados comumente, como sendo de segunda dimensão, abrangendo os direitos** sociais, econômicos e culturais. Desse conjunto, destacamos o direito à Educação, direito fundamental em si, que se torna prioritário, face à instrumentalidade que proporciona aos indivíduos para a conquista dos demais direitos sociais, econômicos e culturais.

A importância da garantia pelo Estado do direito à educação na infância, de 0 a 18 anos, conforme convenção dos direitos da criança (ONU, 1989), torna-se ainda mais essencial nos territórios periféricos, nos quais a pobreza infantil (SARMENTO, 2010), mais acentuada, impede as famílias de subsidiar a educação das suas crianças.

A leitura do cenário histórico das políticas educacionais demonstra a preponderância dos interesses econômicos, dos agentes do mercado na configuração dos princípios e propósitos educativos. Tais interesses tem moldado a educação brasileira para a tendência da qualificação de mão de obra operária, sobretudo por meio da educação pública. Assim, aos estudantes advindos de estratos socioeconômicos mais suscetíveis aos riscos sociais, ou seja, aos mais pobres, cabe uma educação tecnicista, com pouco acesso a outros saberes, conhecimentos e culturas.

E, por consequência esses sujeitos serão direcionados a atividades profissionais com menor remuneração no sistema capitalista. A defesa do projeto democrático de educação requer a materialização do conjunto de direitos, em especial para as crianças e adolescentes mais vulneráveis, considerando a sua multidimensionalidade, por consequência a intersectorialidade das ações educativas. Parafraseando Paulo Freire podemos dizer que a escola sozinha não transforma as injustiças sociais, mas sem ela tampouco a sociedade muda. Há claramente a necessidade de esforços conjuntos das políticas sociais e educacionais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

No percurso da reflexão são aliados estudo bibliográfico, documental e empírico, integrando procedimentos de investigação capazes de problematizar e reunir argumentos que permitam examinar o problema proposto. A investigação se insere na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que tem em essência a possibilidade de problematização e compreensão das múltiplas faces que configuram a complexidade, imprevisibilidade e dinamicidade dos fenômenos sociais. Na análise desses fenômenos o pesquisador, seus referenciais, experiências, subjetividades e contextos que orientam o olhar interpretativo são considerados como fatores fundamentais na produção de sentidos.

O estudo das políticas educacionais contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394 de 1996, Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005 de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, das políticas sociais são considerados documentos relativos as políticas socioassistenciais, com ênfase no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (BRASIL, 2009; 2017), analisando as lacunas quanto à garantia dos propósitos democráticos e emancipatórias da legislação.

Os dados empíricos serão cotejados de investigação *in loco* realizada pelo grupo de pesquisa políticas públicas e formação de professores – cujo relatório detalhado pode ser consultado em Eynig e outros autores (2019) – abrangendo pesquisa em programas de SCFV nas periferias de grandes cidades no Brasil (3 programas), México (1 programa), Guatemala (1 programa) e Chile (1 programa).

A discussão de dados de outros países da América-Latina, procura evidenciar tal efetividade do projeto neoliberal nas políticas públicas, que cada vez mais exclui e marginaliza crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil.

O estudo de campo realizado foi motivado pela parceria estabelecida entre o Instituto Interamericano da criança e adolescente (IIN), pertencente a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Na investigação, com ênfase no olhar sobre contribuições de programas de SCFV desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil, foram ouvidos 131 crianças e adolescentes com idades entre 10 e 18 anos. Os dados aqui postos em discussão trazem as percepções de crianças e adolescentes quanto às expectativas de direitos, considerando seus cotidianos deficitários e quanto às aprendizagens que construíram a partir da inclusão em programas orientados nos princípios do SCFV.

No escrutínio dos dados foram consideradas as orientações sobre a análise de conteúdo (BARDIN, 2000) e da análise textual discursiva (MORAES, 2011) que se constituem procedimentos na compreensão dos múltiplos sentidos discursivos veiculados nos textos. Pois, “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista” (MORAES, 2011, p. 194).

3 ARGUMENTOS POLÍTICOS, CONCEITUAIS E EMPÍRICOS EM DIÁLOGO

A busca de argumentos para compreensão dos desafios da efetivação dos princípios democráticos estabelecidos nas políticas educacionais, para a garantia do direito à educação se faz mediante análise das políticas públicas (FARAH, 2016). Nesse estudo, tendo a legislação como fonte de pesquisa (MIGUEL, 2006), aliada à discussão de dados empíricos e conceituais selecionamos como documentos de análise das políticas educacionais: a LDBEN (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2017).

O suporte dos dados empíricos situa a complementariedade entre as políticas educacionais destinadas à educação básica e o SCFV, considerando os condicionantes que configuram os contextos cotidianos de crianças e adolescentes. Na discussão, consideramos, em especial os tempos de crise em sociedades parametrizadas por uma democracia de baixa intensidade (SANTOS, 2006), na qual os resultados educativos são muito frágeis diante das múltiplas demandas de emancipação social (SANTOS, 2017) que lhe apresentam as sociedades desiguais e excludentes, decorrentes da colonização ocidental.

A LDBEN (BRASIL, 1996), promulgada em consonância com os princípios da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), traz em seu texto os pressupostos da garantia do direito à educação numa escola democrática e inclusiva. No artigo 1º do Título I, sobre Educação, a LDBEN na qual há a indicação de alternativas educativas que podem contribuir na qualidade do cotidiano social e educacional das crianças, adolescentes e jovens, estabelece a abrangência da educação para além do espaço escolar. Dessa maneira, segundo a legislação

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

De acordo com essa concepção de educação, mesmo em seus processos mais institucionalizados, se afirmam as relações com outros espaços educativos na sociedade de modo geral, em diálogo com as manifestações culturais.

No Título II, que trata dos “Princípios e fins da educação nacional”, o artigo 2º afirma ser a educação

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

O pleno desenvolvimento do educando, está estabelecido como propósito da educação, entretanto, na maioria das situações, isso não se tem efetivado. E, tal intuito se torna ainda mais distante quando os dados apontam que as desigualdades sociais crescem e tendem aumentar, quando políticas, não somente as educacionais, mas outras políticas estruturais, negam direitos com consequências seríssimas para consecução dessa finalidade para a população mais empobrecida. Fatores esses, que causam um verdadeiro dano ao projeto de vida (FERNÁNDEZ-SESSAREGO, 1996) de crianças e adolescentes vulnerabilizadas.

Assim, os indicadores educacionais, afirmados no artigo 3º, considerando os princípios democráticos que precisam ser defendidos e aplicados nos processos educativos incluem:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Embora muitas propostas educativas coloquem em prática esses princípios, em grande parte dos sistemas educacionais os números demonstram uma educação fragilizada e com baixos índices de acesso, permanência e sobretudo, sucesso escolar. Nesse aspecto, se destaca a importância da “valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 1996), dessa lista de princípios, uma vez que os saberes constituídos no currículo escolar frequentemente não incluem os diversos saberes e conhecimentos culturais cotidianos.

Vemos ainda que no capítulo II da LDBEN, que trata da Educação Básica, na Seção I, em seu artigo 22, quando afirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), que estamos diante de mais uma lacuna.

O “exercício da cidadania” em muitos casos não se efetiva, a progressão no trabalho também, uma vez que os dados sobre trabalho apresentam uma variação nessa progressão, elevando o número de desempregados, de trabalho insalubre e de trabalho informal. Além disso, temos um bom número de jovens estudantes que não permanecem no Ensino Médio e não acessam e não acessarão a univer-

sidade. Principalmente os estudantes das famílias mais empobrecidas, que mesmo com as políticas afirmativas que ampliaram as possibilidades de acesso, a permanência ainda é um desafio.

Outro documento da recente legislação que compõe a política educacional é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que estabelece metas para a educação brasileira atingir até 2024.

Decorrida a metade do prazo o monitoramento do PNE (BRASIL, 2019) aponta o quanto já deveria se ter avançado para que o direito à educação se efetive, em conformidade com as prementes necessidades sociais e mesmo em conformidade com o estabelecido nas metas. O monitoramento do Plano indica que em direção à meta de universalização da educação no Ensino Fundamental “[...] o Brasil alcançou a marca de 97,8% das crianças de 6 a 14 anos na escola em 2017” (BRASIL, 2018, p. 40) e que 76,8% de alunos com 16 anos concluíram o Ensino Fundamental.

Somente 71,1% da população negra com 16 anos concluíram o Ensino Fundamental. Era 16% em relação a população branca em 2012, caindo para 12% em 2017, relacionando isso ao aumento da renda familiar nesse período (BRASIL, 2019).

Quanto ao Ensino Médio, com a população monitorada entre 15 e 17 anos, os índices apontam que há uma cobertura de 91,7% dessa população em 2017. Em contrapartida, “[...] 900 mil adolescentes estão fora da escola e não concluíram a educação básica” (BRASIL, 2018, p. 61). Somente 65,8% da população negra entre 15 e 17 anos concluíram o Ensino Médio, de acordo com o relatório de monitoramento das metas do PNE no período 2017/2018 (BRASIL, 2019).

Apesar do relatório demonstrar que alguns dados melhoraram, o conjunto dos dados são preocupantes, ainda mais quando problematizamos a aprovação da PEC 241/55 em 2016, que promove o limite de gastos dos cofres públicos em 20 anos. Os investimentos na educação e nos programas sociais, que já eram, continuam sendo insuficientes, colocando em risco as metas do PNE. Algumas das metas já não terão mais como ser alcançadas com esse ritmo de congelamentos, cortes e contingenciamentos.

Além disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que também apresenta suas lacunas e desafios que reforçam a necessidade de a educação ser promovida em bases equitativas. Os processos educativos com “[...] foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...] e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Além disso, a BNCC também apresenta a contextualização dos processos de aprendizagem, promovidos na educação que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento global do estudante, mediante abordagens curriculares mais integradoras que visam,

[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC. (BRASIL, 2018, p. 15).

Apesar dessa intencionalidade, isso não se materializa nas indicações que a base aponta, conforme a carta de interrogações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (BRASIL, 2018), entregue ao Conselho Nacional de Educação, especificamente sobre a base

para o Ensino Médio. Uma das principais interrogações está na crítica a limitação das disciplinas obrigatórias, considerando que “[...] não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano” (ANPED, 2018, p. 2).

Nesse cenário se reforça o jogo político que transforma a educação em produtora de mão de obra (e pouco qualificada) para o mercado e muito pouco se avança na perspectiva de uma educação mais equitativa.

Assim, os riscos que afetam crianças e adolescentes frente às desigualdades sociais dificultam a garantia do direito à educação dessa população. Há problemas no acesso, na permanência e nos resultados dessa parcela de estudantes, uma vez que a escola corresponde mais aos interesses do mercado, do que aos interesses da própria criança, do adolescente e do jovem.

Embora as políticas educacionais destinadas às diferentes classes sociais sejam as mesmas, a “[...] educação para a classe menos favorecida economicamente não oferece as mesmas condições e nem os mesmos conteúdos da escola destinada aos mais favorecidos” (MIGUEL, 2006, p. 8).

Essa constatação torna evidente que os resultados educativos também não são os mesmos, ou seja, a aplicação das políticas educacionais não se efetiva para todos os sujeitos e grupos sociais. Portanto, “[...] não é possível afirmar que as leis educacionais traduzem o patamar de civilização alcançado por essa sociedade, no seu conjunto” (MIGUEL, 2006, p. 8).

Os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 confirmam essa constatação, pela concentração da faixa etária dos participantes os anos escolares frequentados deveriam estar concentrados no ensino médio e não na segunda etapa do fundamental.

Tabela 1 – faixa etária e ano escolar frequentado pelos participantes

Idade	Respondentes	%	Ano escolar	Respondentes	%
18	15	11,9%	Graduação	1	0,8%
17	20	15,9%	4º M	1	0,8%
16	22	17,5%	3º M	10	7,9%
15	8	6,3%	2º M	8	6,3%
14	13	10,3%	1º M	8	6,3%
13	17	13,5%	9º F	16	12,7%
12	17	13,5%	8º F	22	17,5%
11	11	8,7%	7º F	17	13,5%
10	3	2,4%	6º F	21	16,7%
			5º F	9	7,1%
			4º F	5	4,0%
			3º F	1	0,8%

Idade	Respondentes	%	Ano escolar	Respondentes	%
			2º F	1	0,8%
			Não resposta	4	3,2%

Fonte: Elaborada pelos autores com base na pesquisa empírica.

Tabela 2 – Taxas de evasão/abandono e reprovação escolar

Resposta	Evasão/abandono	%	Reprovação/Repetência	%
Sim	38	30,2%	51	40,5%
Não	88	69,8%	75	59,5%
Total	126	100%	126	100%

Fonte: Elaborada pelos autores com base na pesquisa empírica.

Entre os motivadores da evasão/abandono escolar estão aspectos relacionados com a dificuldade da escola em dialogar com as experiências e cotidianos infantis e juvenis, principalmente com os mais vulneráveis e com as culturas dos territórios empobrecidos.

Falas como: “escola chata”, “não gostar de estudar”, “ser chamado de burro”, “expulsão por mau comportamento”, “inimizades nas proximidades da escola”, “não se sentir bem na escola”, “cotidiano da escola muito rotineiro”, “excluído por reprovação”, só reiteram a premissa que “para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola pôr não suportarem o ambiente hostil e limitador falamos em evasão”.

Todavia, não há indicadores para monitorar os reais motivos de abandono e evasão escolar, dessa maneira, “quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão” (BENTO, 2008, p. 129).

Além desses aspectos, há também a confluência de fatores familiares, econômicos e culturais mencionados como motivadores do abandono escolar. Entre esses foi mencionado: “precisava trabalhar”, “cometeu delito”, “problemas em casa com mudança”, “para cuidar da avó que estava enferma”, “falta de recursos para ir à escola”, “institucionalização por abuso e mal tratos”, “gravidez”, “para ajudar a mãe que teve bebê”, “a mãe a tirou da escola porque não queria que ela estudasse”, “fugiu de casa por causa de maus-tratos”, “foi retirada da escola”.

Os altos números de abandono escolar, reprovação e repetência, além da evidente distorção idade série sinaliza problemas na garantia do direito à educação, relacionado a uma gama de outros direitos também não garantidos. Essa constatação pode ser referendada nas respostas dos participantes quando lhes perguntamos: qual o direito considera mais fundamental para todas as pessoas? As evocações diante da pergunta aberta revelam percepções das necessidades e expectativas das crianças e adolescentes.

Tabela 3 – Direitos considerados fundamentais para todas as pessoas

Direitos mencionados	Frequência	%
1. Educação, estudo	28	17,1%
2. Respeito	20	12,2%
3. Família	16	9,8%
4. Ser livre	13	7,9%
5. Moradia	12	7,3%
6. Liberdade de expressão	12	7,3%
7. Trabalho	9	5,5%
8. Vida	9	5,5%
9. Saúde	8	4,9%
10. Ter igualdade	5	3,1%
11. Alimentação	3	1,8%
12. Participação	2	1,2%
13. Nacionalidade	2	1,2%
14. Igualdade de gênero	2	1,2%
15. Saber o que é Direito	2	1,2%
16. Ser feliz	2	1,2%
17. Cultura	2	1,2%
18. Proteção	1	0,6%
19. Direito da infância	1	0,6%
20. Denúncia	1	0,6%
21. Segurança	1	0,6%
22. Seguir em frente	1	0,6%
23. Deus	1	0,6%
24. Recreação	1	0,6%
25. Informação	1	0,6%
26. Nome	1	0,6%
27. Roupas	1	0,6%

Direitos mencionados	Frequência	%
28. Vida cotidiana	1	0,6%
29. Identidade	1	0,6%
30. Outros	5	3,1%
Total de participantes do programa	126	100%
Total de respostas	164	100%

Tabela 3 – Direitos considerados fundamentais para todas as pessoas (continuação)

Observação: ocorrência de respostas múltiplas.

Fonte: Elaborada pelos autores com base na pesquisa empírica.

Essa constatação, também pode ser referendada nas respostas dos participantes em relação a quais os direitos consideram mais prioritários em função das condições e restrições vivenciadas em seus cotidianos. Lhes foi apresentada a lista dos direitos previstos no Código Brasileiro de Defesa do Consumidor (CDC) (ONU, 1989) e pedido que indicassem os três mais prioritários para si, considerando seu cotidiano atual.

Tabela 4 – Direitos considerados prioritários para sua vida atual

Direitos por ordem de prioridade	Frequência	%
Saúde	98	12,2%
Educação	95	11,8%
Vida	90	11,2%
Liberdade de opinião e de expressão	62	7,7%
Proteção contra todas as formas de violências	61	7,6%
Identidade	52	6,5%
Convivência com os pais ou responsáveis legais	51	6,3%
Adoção (ter uma família)	48	6,0%
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	46	5,7%
Orientação em e para os direitos humanos	42	5,2%
Cultura	42	5,2%
Esporte e recreação	38	4,7%
Liberdade de associação e crença	30	3,7%
Nacionalidade	28	3,5%

Direitos por ordem de prioridade	Frequência	%
Profissionalização	23	2,9%
Total	806	100,0%

Observação: Ocorrência de respostas múltiplas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa empírica.

Os dados documentais e empíricos apresentados reafirmam que apenas a educação escolar não consegue efetivar o direito à educação de crianças e adolescentes em contextos de desigualdade e exclusão social, especialmente em países marcados por estruturas colonialistas. Há necessidade de ações intersetoriais, tais como os desenvolvidos nos programas investigados que desenvolvem processos educativos em espaços não escolar, atuando em conformidade com os princípios democráticos, mediante Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)⁵, ampliando a garantia de direitos. O SCFV é uma oferta que

Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2004, p. 33).

Os resultados desses programas têm permitido a construção de aprendizagens promotoras de autonomia, de transformação e de emancipação para as crianças e adolescentes participantes, propósitos que a educação básica não tem conseguido oferecer diante da necessidade, sobretudo dos estudantes da educação pública.

Os participantes dos programas investigados destacaram que sua vivência nos processos educativos propiciou a construção de aprendizagens que tem contribuído para seus cotidianos nas escolas. São destacados aprendizados quanto ao: fortalecimento da autoestima, do respeito, melhora na comunicação e na convivência. São assinalados, também, a valorização dos estudos e a melhora acadêmica, ainda a expectativa da contribuição da educação para seu projeto de vida.

Entendemos que a contribuição dessas aprendizagens são fortes indicativos das possibilidades da Intersectorialidade para a melhora na efetivação da garantia do direito à educação, em conjunto com os demais direitos da infância.

⁵ O SCFV é dos Serviços Socioassistenciais de nível de proteção Social Básica regulamentado pelo Sistema Único de Assistência Social (BRASIL, 2009). O atendimento entre 6 a 15 anos: “tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, [...] cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social” (BRASIL, 2009, p. 9). O atendimento entre 15 a 17 anos: “tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária [...] contribuindo para a construção de novos conhecimentos e formação de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem” (BRASIL, 2009, p. 9).

Para tanto, na operacionalização das políticas educacionais há que se romper com o antigo legado da tradução das políticas assistenciais que promove somente a ocupação de tempo e atividades desarticuladas com a realidade das crianças, adolescentes e jovens.

O desafio está na operacionalização de políticas que favorecem a perspectiva de educação integral, considerando questões afetivas, de participação sociopolítica e de solidariedade como pautas que materializam essas políticas, pautas essas que precisam ser incluídas e reforçadas na educação básica. “Em síntese, pode-se dizer que este é um traço eminentemente político da convivência: poder experimentar uma condição de igualdade para poder projetar com o outro, mudanças para si e para a coletividade” (BRASIL, 2017, p. 22).

Nessa direção, as políticas educacionais se devem constituir práticas que avancem para além dos textos, que constituam uma escola democrática, não apenas figurativa de baixa intensidade

[...] é preciso converter o ideal democrático numa realidade radical que não se renda ao capitalismo. E como o capitalismo não exerce o seu domínio senão servindo-se de outras formas de opressão, nomeadamente, do colonialismo e do patriarcado, tal democracia radical, além de anticapitalista tem de ser também anticolonialista e anti-patriarcal. (SANTOS, 2016, p. 194).

Essa radicalização perpassa a ampliação do conhecimento que Santos (2007) chama de ecologia de saberes, capazes de desvelar e desconstruir os processos coloniais e patriarcais de opressão. São conhecimentos encontrados não somente, ou não mais no Norte, mas também, ou somente com base no Sul, num processo de descolonização⁶ dos saberes.

Nessa perspectiva, a materialização dos princípios democráticos e de inclusão das políticas educacionais poderão desenhar o percurso educativo de uma pedagogia decolonial. Se efetivando a democratização do direito à educação num trabalho pedagógico que não apenas desafie, mas que reconstrua novas “estruturas sociais, políticas e epistêmicas” descolonizais que removam os “[...] padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24).

Assim, a pedagogia decolonial apresenta-se como mobilizadora da prática e mediadora para a tradução das políticas educacionais, para que se busque a efetivação do direito à educação em bases equitativas. Ou seja, precisamos manter a luta pelo direito de todas e todos à educação, favorecendo o aumento da intensidade da democracia e a ressignificação da emancipação social por meio de políticas e projetos educacionais mediados por uma pedagogia que parta de saberes outros, subalternos, insubmissos, emancipadores e decoloniais (WALSH, 2009).

6 A segunda tese apresentada por Nelson Maldonado-Torres, em seu texto: A analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas, confere que a “colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização”. Para o autor, colonialismo é como descoberta e formação histórica dos territórios coloniais pelos impérios ocidentais; colonialidade como lógica global de desumanização mesmo depois das colônias formais, tendo a “descoberta” e a escravidão como eventos-chave. Descolonização refere-se aos momentos históricos dos colonizados contra os impérios e a luta por independência; decolonialidade como luta contra a colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. A modernidade cria o tempo e o espaço da civilização e a decolonialidade o tempo, o espaço e a subjetividade da coexistência. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35-36).

Em tempos de crises sociais e políticas, sejam as inventadas ou as crises reais, “é possível lutar contra a suposta fatalidade do medo, do sofrimento e da morte em nome do direito à esperança, à felicidade e à vida” (SANTOS, 2016, p. 180). Pois, a democracia não pode estar à mercê do mercado e a ressignificação da emancipação social pode ser um horizonte para os que mais sofrem diante dessas crises, de modo particular para os que estão na educação pública e que necessitam de esforços de políticas intersetoriais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as políticas sociais e educacionais afirmem a igualdade de oportunidades e objetivem processos mais equitativos, as desigualdades presentes na sociedade brasileira e de maneira geral na América-Latina como os dados apresentados sugerem, se manifestam também nos espaços educativos, quanto às condições de acesso, permanência e sucesso que perfazem ou não, a efetivação do direito à educação.

A falta de condições equitativas produz novas desigualdades e novas meritocracias, decorrentes de modelos educativos que correspondem a determinadas populações, dependendo das suas condições sociais e econômicas. Os modelos educativos que representam efetivam intencionalidades e resultados antagônicos, conforme os grupos sociais aos quais se destinam. A falta de equidade e de justiça social, tem ampliado as desigualdades, atuando a educação como reforçador, justamente em contextos que requerem maior efetividade na garantia de direitos.

O modelo de educação pública, voltado para os mais pobres e pertencentes aos grupos destinados a suprir a mão de obra operária para a produção capitalista, desconsidera os saberes que podem permitir que o sujeito seja crítico e que rompa com as lógicas da exclusão e da subalternização. Pois, uma vez que tenha acesso a determinados saberes emancipatórios, o sujeito de direitos pode se fortalecer, tornando-se crítico e autor da sua história e transformador da sua realidade.

Em Walsh, encontramos a motivação para intervir na reinvenção da sociedade por meio de uma educação que faça contraponto à colonização e à colonialidade ocidental. Encontramos, assim as bases para uma perspectiva decolonial de compreensão da conjuntura atual, diante da operação neoliberal que permite a continuidade da matriz colonial. Trata-se da perspectiva crítica intercultural que dá contorno a uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 13) que pode servir de inspiração para o diálogo intersetorial entre as políticas educacionais e sociais, tendo como horizonte a retomada da democracia e da emancipação social por meio da educação.

Isso reforça o que a pesquisa empírica apontou, que o direito e, por consequência, a emancipação social dessas crianças e adolescentes, se dá pela educação. Mas outra constatação é que, essa emancipação não ocorre somente por meio da educação básica, mas se dá com esforços intersetoriais, sendo a política social do SCFV, uma delas. Dessa forma, se pode evitar o abandono, aspirar a permanência com sucesso, uma vez que os conhecimentos podem ser descolonizados, tornando-os significativos, mais atrativos e emancipatórios para esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Neomeritocracia e novas desigualdades. *In*: TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A. **A excelência acadêmica na escola pública portuguesa**. V.N. Gaia: Fundação Manoela Leão, 2017.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política nacional de assistência social**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Instrução operacional e manual de orientações nº 01 SNAS –MDS / SEB - MEC**, de 18 outubro de 2014. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2017-2018. Brasília, DF: Inep, 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 2017a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Monitoramento do PNE**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/monitoramento-do-pne>. Acesso em: 13 jan. 2019.

EYNG, Ana Maria *et al.* **Infâncias e violências**: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. Curitiba: PUCPRESS, 2019. 252p.

FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos. ¿Existe un daño al proyecto de vida? *In*: Vários autores. **“Scritti in onore di Guido Gerin”**. Padova: Cedan, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A legislação educacional**: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, [200_]. Texto disponibilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/navegando/artigos_pdf/Maria_Elisabeth_Blanck_Miguel_artigo.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, ed. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). **Pobreza das crianças**: realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010. p. 179-191.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Recebido em: 11 de Janeiro de 2020

Avaliado em: 22 de Janeiro de 2020

Aceito em: 23 de Fevereiro de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona – UAB; Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP; Bolsista Produtividade – CNPq; Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PUCPR.

E-mail: eyng.anamaria@gmail.com

2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: glaucomota@hotmail.com

3Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

E-mail: eduardo.pva@hotmail.com

4 Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPG-PP da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC) e do PPG em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS. E-mail: r.silva@unesp.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



