

UNIVERSIDADE PÚBLICA, INCLUSÃO E JUSTIÇA CURRICULAR PROBLEMÁTICAS UNIVERSITÁRIAS CONTEMPORÂNEAS

Esp. Fabíola Melo de Medeiros¹, Dra. Ana Cabanas²

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales/ Calle de la Amistad 777, c/ Rosario – Asunción,
Paraguay, fabiolajfmadu@gmail.com, anakabanass@gmail.com

Resumo

As problemáticas presentes nas instituições de ensino superior atuais, especialmente nas universidades públicas, necessitam desenvolver políticas governamentais que promovam a igualdade de oportunidades na formação acadêmica e conseqüentemente para a sociedade. Portanto, é essencial refletir sobre esse tema para garantir a justiça na educação. O objetivo deste estudo é propor reflexões sobre o tema Universidade Pública, Inclusão e Justiça Curricular. A metodologia usada foi de pesquisa bibliográfica descritiva com abordagem qualitativa. Os resultados encontrados mostram que é preciso garantir o direito à educação através de políticas públicas e justiça curricular. Assim, conclui-se que a universidade é um meio que possibilita diagnosticar problemas e criar estratégias e soluções para a sociedade, sendo peça fundamental para uma sociedade justa e inclusiva.

Palavras-chave: Universidade pública. Inclusão. Justiça Curricular.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas. Educação.

Introdução

O desenvolvimento social depende diretamente da educação superior. As universidades públicas, na atualidade, passam por muitas problemáticas e é fundamental que a democratização e política públicas estejam em sintonia para estabelecer e melhorar o ensino superior, proporcionando assim, equidade na educação.

O objetivo deste estudo acadêmico foi desenvolver uma reflexão por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema Universidade Pública, Inclusão e Justiça Curricular. As universidades públicas, na atualidade, passam por muitas problemáticas e é fundamental que a democratização e política públicas estejam em sintonia para estabelecer e melhorar o ensino superior, proporcionando assim, equidade na educação.

Metodologia

Esta pesquisa é descritiva e bibliográfica, uma vez que tem como base teórica livros e artigos científicos. Para a coleta de dados secundários foram definidas três palavras-chave para a pesquisa de literatura em base de dados como *Academic Google*, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e *sites* governamentais.

Inicia-se o estudo analisando o debate sobre a pertinência e responsabilidade social universitária de Llavador, Íñigo-Bhao e Mata-Segreda (2014), considerando questões de pertinência social da Educação Superior. Equidade e coesão social em Educação Superior, foi o segundo texto abordado, onde o autor Merlo (2014) analisa as desigualdades e as diferenças sociais e complementando com o terceiro texto sobre Justiça Curricular de Connell (2009), assunto relevante que complementa a discussão.

Finaliza-se com o texto "Pedagogia da igualdade: Ensaio contra a educação de exclusão", de Gentili *et al.* (2011) quer debate sobre a educação na América Latina, posicionando-se na consideração de que a educação é um fato ético e político que deve articular-se com outras políticas que assegurem maiores níveis de justiça e igualdade. Trata-se de reflexões lúcidas contra a educação de exclusão.

Delors (1996) revela que a educação superior um instrumento primordial para o resolver os desafios da atualidade e para a formar pessoas que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, solidária, respeitosa, que considere os direitos humanos e compartilhe conhecimentos e informações.

Resultados

Llavador, Íñigo-Bhao e Mata-Segreda (2014) dizem que as Instituições de Ensino Superior (IES) podem explorar e ensaiar novos caminhos a partir da reinterpretção de suas três missões: o ensino se integra no marco da formação, na investigação, e também, no quadro do conhecimento, e a extensão se integra no quadro do serviço. Esta mudança não só é um fator determinante do progresso individual e social, como também confere à produção e à difusão do conhecimento uma função-chave na configuração da posição dos países na ordem internacional; estas tendências atribuem-lhe uma responsabilidade cada vez maior em matéria de formação, investigação, estudo e assessoria e serviços de orientação, transferência de tecnologia e educação para o melhoramento do indivíduo na sociedade.

Para os referidos autores, em relação à formação, a universidade deve considerar que, para se alcançar um desenvolvimento social eficaz e sustentado, o trabalho universitário necessita desenvolver-se com base numa planificação e gestão estratégica de projetos que partam de um diagnóstico do contexto social e das necessidades prioritárias da sociedade sobre a qual se trabalha, que sejam concebidos e aplicados de acordo com a metodologia e os acompanhamentos acadêmicos adequados e avaliados com indicadores pertinentes que permitam conhecer o impacto que esses projetos têm na formação pessoal e profissional dos participantes, e também como o seu impacto social e institucional.

Caballero Merlo (2014) fala que desde a Teoria crítica de Karl Marx (1867) a vulnerabilidade é produto e somatória da exploração econômica e da dominação sócio-política, como expressões de um projeto hegemônico de classe: o da modernidade. Desigualdade, que se baseia nas relações de propriedade - não propriedade (apropriação do excedente), dos meios de produção (capital).

O autor considera que só é possível superar a pobreza, a exclusão, os menos favorecidos, como produto de relações históricas e estruturalmente desiguais, ultrapassando o regime de propriedade capitalista, mudando a ordem social. Ele entende que qualquer outro processo de diferenciação social é considerado derivado de uma desigualdade fundante e, portanto, secundária. Assim, pode-se entender a associação da categoria desigualdade, com a relação de propriedade, que define a realidade empírica das classes sociais, e diferencia de outros critérios que não são os que definem as classes sociais, ou são consequências dela: ideológico-culturais, de gênero, idade, étnicas, etc.

Para Connell (2009) a justiça requer um currículo contra hegemônico, projetado para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos. Garantindo a justiça social havendo uma mudança para reconstruir a corrente principal, favorecendo os interesses das pessoas menos favorecidas. A igualdade não pode ser estática e que deve ocorrer em maior ou menor grau. Os efeitos sociais do currículo devem ser analisados como a produção histórica de mais igualdade ao longo do tempo.

O autor entende que os critérios contra hegemônico e de cidadania participativa devem ser considerados elementos de um mesmo processo histórico. A resolução do conflito entre eles é uma questão de elaborar juízos estratégicos sobre como promover a igualdade. O critério da justiça curricular é a disposição de uma estratégia educativa para produzir mais igualdade em todo o conjunto das relações sociais ao qual está ligado o sistema educativo.

Gentili *et al.* (2011) dizem que o neoliberalismo barra a possibilidade de dotar o público de um significado democrático e considera que toda pretensão de conquistar igualdade é uma das causas fundamentais que explicam nosso infortúnio e as crises das instituições. Os teóricos desta postura sustentarão que a educação não nos iguala, mas que nos diferencia e que esse é o ponto de partida na carreira das oportunidades. Contra esse argumento, a escola pública edifica o comum, constrói igualdade e é a igualdade radical que a sustenta. Neste cenário, imaginar que continua a ser um imperativo ético inescusável lutar pelo nosso direito a viver num mundo onde a justiça social e a igualdade sejam património comum, onde a solidariedade e o respeito revolucionário pela igualdade sejam o motor que alimenta a nossa aprendizagem para nos tornar cada dia uma sociedade melhor.

O autor reflete sobre a luta pelos sentidos da educação e, indissolavelmente, por um modelo de sociedade, e sugere duas estratégias para o presente e o futuro: defesa e proteção do direito à educação em tribunais nacionais e internacionais e, portanto, a possibilidade de julgar os Estados que não gerem decididas ações para avançar neste sentido; amplia os sentidos democráticos do direito à educação reconhecendo e respeitando os saberes que nos constituíram, nossas línguas, nossa história e tradições e nossas macro visões sobre o mundo e a sociedade.

Gentili *et al.* (2011) entendem que dar mais e melhor educação aos setores populares é uma decisão política que se constrói com base num modelo de distribuição e redistribuição que coloca a justiça social no centro das prioridades, porque acredita que as dificuldades de empregabilidade deste setor são devido a um déficit de educação é uma simplificação.

Discussão

Gentili *et al.* (2011) consideram que a análise relaciona direitos, sentidos, políticas, instituições e sujeitos, e critica as posturas que sustentam essa estrutura. Considera que a raiz dos males sociais reside na crise educativa e que reverter essa crise permitiria avançar para uma sociedade mais equitativa e para um maior desenvolvimento econômico. A educação tem potencial para diminuir as injustiças e reverter formas de exclusão, mas que não se pode subscrever a esperança de que possa mudar o mundo.

Para o autor, o direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina perpassa pela reflexão sobre o cenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e ao analisá-la segundo o que aconteceu nesta região do mundo o autor aborda o trecho existente entre o dito e o fato e expressa a necessidade de contar com instituições públicas que estabeleçam as condições efetivas para o exercício desta experiência (a educativa) de justiça e igualdade. Sustenta o argumento das mudanças (avanços) com múltiplas evidências. Entre elas destacamos: a evolução nos níveis de alfabetismo, o aumento dos índices de evolução da esperança de vida escolar entre 1970 e 2005, a diminuição na quantidade de alunos/as por docentes e a diminuição na desigualdade educativa por sexo.

Gentili *et al.* (2011, p 78) entendem que as dinâmicas de inclusão recriam mecanismos de exclusão educativa e que por isso é necessário pensar o conjunto de dimensões que constituem todo processo de discriminação e “fazem com que a construção de processos sociais de inclusão [...] dependa sempre de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão”. Entende-se que no Brasil existem tendências orientadas a reverter os avanços alcançados fazendo da universalização das oportunidades de acesso à escola uma universalização sem direitos e da expansão educativa da segunda metade do século XX uma expansão condicionada. Estas tendências estão diretamente relacionadas com três fatores que são contrários à oportunidade de democratizar o direito à educação: elevados níveis de pobreza e desigualdade; segmentação e diferenciação dos sistemas escolares; sentidos do direito à educação.

O autor critica as correntes e políticas que sustentam que a educação é entendida como um fator de produção e desenvolvimento, ao qual se atribui um valor econômico, indicando a necessidade de considerá-la um bem público. Ao relacionar a Educação e o desenvolvimento econômico de maneira paralela se estabelece uma contradição com os princípios éticos da educação, como os direitos humanos, e também, é fundamentalmente usado como o argumento da associação entre educação e cidadania, educação e política, educação e igualdade.

Gentili *et al.* (2011) consideram a existência de três argumentos sobre a crise da educação média na América Latina, o primeiro expressa-se sobre a educação média, enquanto área de disputa, nunca foi uma meta social compartilhada. Em segundo lugar, considera que a expansão da educação média foi o resultado de um processo de disputa de interesses socialmente opostos. E o terceiro argumento sustenta que o futuro da escola média depende da definição do seu sentido democrático e da sua pertinência social. Nesse sentido, entende que a reformulação do sistema deve se sustentar em dois aspectos: igualdade de oportunidades de acesso e igualdade de condições no processo.

O autor em seu estudo sobre a Reforma Universitária, propõe um contraponto entre os postulados e o espírito da Reforma Universitária de 1918 (Córdoba) e a postura de algumas correntes que incidem hoje na educação superior - defensores da educação privada e movimentos de esquerda. O argumento percorre quatro aspectos, cada um dos quais deixa entrever uma proposta: reforma que atualiza o legado, supondo reconhecer que é necessário revolucionar as nossas universidades para contribuir para o processo de revolucionar as nossas sociedades. sistema que intima a pensar, imaginar e construir um modelo de universidade integrado e articulado; projeto que representa o debate sobre a função social das universidades deve enquadrar-se na disputa em torno do modelo de nação que pretendemos construir; ética que consiste em a universidade não contribuir para pensar uma sociedade diferente se não assumir o desafio político de mudar a si mesma.

Para Gentili *et al.* (2011), a instituição escolar situa-se então entre duas promessas: satisfazer a fome de saber e satisfazer a fome. Apoiando-se num relatório da *Food and Agriculture Organization* (FAO) de 2006, alude ao enorme potencial da aprendizagem e da escolarização para reverter os efeitos da fome, insistindo em que tudo isso depende de decisões políticas.

Mészáros (2008) considera que o desafio está mediante a criação de uma alternativa educacional distinta, no sentido emancipatório, cuja totalidade das práticas educacionais sejam capazes de reivindicar uma Educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical, tendo em conta que a educação é um caminho, no qual estrategicamente, é possível mudar objetivamente as condições atuais de reprodução, na medida em que os indivíduos, envolvidos na luta pela construção de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente, também se transformem.

O referido autor afirma que sob a ótica das relações sociais capitalistas a educação permanece no domínio do capital como modo de reprodução social e é necessário romper com a lógica do capital para contemplar a criação de uma práxis educativa emancipatória.

O debate sobre a pertinência e responsabilidade social Universitária, do Llavador, Íñigo-Bhao e Mata-Segreda (2014) consideram que as universidades, ao desenvolverem as suas missões de educação, investigação e dimensão social, são atores-chave para o novo modelo de sociedade baseada no conhecimento. Sugere como ponto de partida que a pertinência deve inscrever seus objetivos dentro de um projeto de sociedade. Acredita que a primeira concepção consiste em considerar a Educação Superior como produtora do conhecimento científico e tecnológico para a criação de uma sociedade do conhecimento e a geração do desenvolvimento social.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) considera que diante da complexidade dos desafios mundiais, presentes e futuros, o Ensino Superior tem a responsabilidade social de avançar para a compreensão de problemas desde dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais, bem como a capacidade de enfrentá-los.

Llavador, Íñigo-Bhao e Mata-Segreda (2014) entendem que o Ensino Superior deve assumir a liderança social em matéria de criação de conhecimentos de alcance mundial para enfrentar desafios associados à desigualdade, à exploração do planeta e à compreensão humana entre outras situações de urgência. O compromisso universitário exige de sua habilidade e efetividade para responder às necessidades de transformação da sociedade mediante o exercício de suas funções básicas: ensino, investigação e extensão. Estas funções devem ser apoiadas pela busca da promoção da justiça, da solidariedade e da equidade social, mediante a construção de respostas bem-sucedidas para atender aos desafios para promover o desenvolvimento humano integral.

Uma universidade transformadora e emancipadora deve saber transformar-se a si mesma, e ter consciência da sociedade. Permite essa transformação interna para dar resposta às exigências sociais e exige que a instituição potencialize sua capacidade de aprendizagem mediante a formação de uma comunidade de aprendizagem associativa que lhe permita buscar, desenvolver e divulgar novas práticas em sintonia com estes novos cenários sociais. Por isso, promover projetos de investigação em conjunto com atores da sociedade civil, tendo em conta as suas necessidades e pontos de vista, é um caminho promissor e a vida universitária é o caminho para o cumprimento da responsabilidade social, e para a formação da cidadania democrática.

Merlo (2014) explica que desde uma abordagem da vulnerabilidade desde a perspectiva da diferença, se enfatizam temas, grupos, indivíduos, mas de natureza fragmentada, não de processos interdependentes de inclusão estruturante para o desenvolvimento social total. Desta forma, não se discute a superação da desigualdade de maneira sistêmica total, mas de compensar a mesma desde a abordagem da diferença -gênero, etnicidade, jovens rurais-, estabelecendo a postura e ao mesmo tempo os limites da abordagem. Para o autor a própria linguagem denota esta orientação como as palavras sistema, integração, adaptação, funções, coesão social, posições sociais, papéis e status, compensação, assistencialismo, etc.

Connell (2009) analisa três princípios da Justiça curricular, onde acredita ter um modelo de justiça curricular. Ele reconhece uma série de modelos principais de desigualdade: o de gênero, de classe, de raça, de etnia e (à escala mundial) de região e nacionalidade. Considera que a justiça curricular requer projetos contra hegemônicos que abranjam toda essa variedade. Entende que reconhecer que se pode organizar o conhecimento de forma diferente, e que as diferentes formas de construí-lo favorecem e desfavorecem diferentes grupos, podendo cair no relativismo. Um currículo contra hegemônico deve

incluir a parte generalizante do currículo tradicional, e garantir a todos os estudantes o acesso aos métodos e descobertas científicas. Os sistemas educativos, em suas declarações de objetivos, proclamam em geral que estão preparando os futuros cidadãos para a participação em uma democracia.

Para Connell (2009), ser um participante ativo na tomada de decisão requer uma diversidade de conhecimentos e habilidades. Esta diversidade deve atingir todos os cidadãos. Não é possível uma democracia em que alguns cidadãos só recebem as decisões que outros tomaram. Para o autor aqui está a base de um currículo comum que deve ser oferecido a todos os estudantes, como uma questão de justiça social. É um critério de maior força que as invocações à democracia implícitas nos Objetivos Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) segundo o Ministério da Educação, MEC (2018) são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos em Educação, que orientam as Instituições de Educação Superior (IES) na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. São normas obrigatórias para a educação que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas educativos. São discutidos, concebidos e decididos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e promovem a equidade na aprendizagem, assegurando que o conteúdo básico seja ensinado a todos os estudantes, levando em conta os diferentes contextos nos quais se inserem.

As DCN têm origem na Lei relativa às Orientações e Bases Educativas (LDB) de 1996, que estabelece que a DCN é da responsabilidade da União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação, que guiarão planos de estudo no conteúdo mínimo, para garantir uma formação básica comum.

Segundo Connell (2009) Existe um conflito entre o critério da cidadania participativa, que exige um currículo comum, e o critério de servir os interesses de grupos específicos, das pessoas menos favorecidas. Se um critério contra hegemônico deve ser útil na prática, deve ser aplicado aos mesmos processos aos quais se aplica o critério da cidadania participativa, e devemos encontrar uma forma de pensar estes critérios juntos. O autor entende que o conflito entre os dois pode ser resolvido de forma produtiva, advertindo o caráter histórico das estruturas sociais que produzem a desigualdade. Sua existência é um processo de produção e reprodução de relações sociais.

Conclusão

A inclusão na educação, a justiça social é crucial que haja uma proteção do direito à educação através de políticas públicas e a justiça necessita de um currículo contra hegemônico que implemente os interesses e necessidades dos menos favorecidos.

De modo geral, conclui-se que a universidade é peça fundamental nessa estrutura pois é possível desenvolver através do trabalho universitário planos e estratégias de projetos que permitam um diagnóstico de necessidades primordiais da sociedade que possibilitem alcançar êxitos sociais futuros através de estratégias focadas nas debilidades diagnosticadas.

Referências

CONNELL, R. La justicia curricular. **Laboratorio de Políticas Públicas**, v. 6, n. 27, p. 1-10, 2009.

DELORS, J. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

GENTILI, P. *et al.* **Pedagogía de la igualdad**: Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Clacso, 2011.

LLAVADOR, J. B; ÍÑIGO-BAJO, E.; MATA-SEGREDA, A. El debate acerca de la pertinencia y responsabilidad social universitaria. In: TEODORO, A.. LLAVADOR, M J. B. **Sumando voces**.

Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social. Buenos Aires, Argentina. Teodoro and JC Beltrán, 2014.

MARX, Karl. El capital: crítica de la economía política. 2019.

MERLO, J. N. C *et al.* Igualdad con Equidad con cohesión social en la educación superior: La experiencia de intervención de la Red RIAIPE-Programa Marco Interuniversitario para una política de equidad y cohesión social en la Educación Superior-entre AL y la UE. **Revista Científica Estudios e Investigaciones**, v. 3, n. 1, p. 273-302, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) **Resolução nº 6**, de 18 de dezembro de 2018, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União (DOU), Brasília, em 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>