



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Rayssa Rafaella Leite Batista

**A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM POLÍTICAS
PÚBLICAS NA PARAÍBA: AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS**

João Pessoa, 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM POLÍTICAS PÚBLICAS NA PARAÍBA: AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS

Dissertação apresentada por **Rayssa Rafaella Leite Batista** à linha de pesquisa *Cooperação Internacional* do PPGCI, como requisito para a obtenção do grau de *Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional*

Orientador: Pascoal Teófilo Carvalho Gonçalves

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333e Batista, Rayssa Rafaella Leite.

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM POLÍTICAS
PÚBLICAS NA PARAÍBA: AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS /
Rayssa Rafaella Leite Batista. - João Pessoa, 2019.
151 f. : il.

Orientação: Pascoal Teófilo Carvalho Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Educação; Agenda 2030; Desenvolvimento Sustentável.
I. Gonçalves, Pascoal Teófilo Carvalho. II. Título.

UFPB/BC



FOLHA DE APROVAÇÃO

RAYSSA RAFAELLA LEITE BATISTA

**A educação e o Desenvolvimento sustentável em políticas públicas na Paraíba: As Escolas
Cidadãs Integrais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba como exigência final para a obtenção do título de Mestre.

**Orientador(a): Pascoal Teófilo Carvalho
Gonçalves**

Data de aprovação: 31/07/2019

Banca examinadora:

Prof. Dr. Pascoal Teófilo Carvalho Gonçalves
Orientador/ Presidente da Banca Examinadora – PGPCI/UFPB

Prof.ª Dr.ª Aline Contti Castro
Examinador Interno – PGPCI/UFPB

Prof. Dr. Henrique Zeferino de Menezes
Examinador Externo – PPGCPRI/UFPB

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho representa não somente a materialização de um estudo, mas também a culminância de mais um ciclo de aprendizagem na Universidade Federal da Paraíba e no Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Gostaria de agradecer à instituição e todos os seus professores, servidores e alunos que contribuíram direta ou indiretamente para essa chegada, uma vez que manter o funcionamento dessa instituição é um trabalho coletivo dos mais imprescindíveis e uma forma de resistência da qual toda a sociedade poderá desfrutar.

Ao Programa de Pós Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional, agradeço pela oportunidade de ter contato com outros campos do conhecimento nesse programa multidisciplinar tão valioso. Além de ampliar minha visão sobre a academia, a escolha desse programa foi essencial para pensar nos meus futuros passos no mercado de trabalho.

Ao meu orientador, Pascoal Gonçalves, agradeço a paciência e a gentileza na comunicação ao me guiar nesse processo. Tive a sorte de ser orientada por um professor que contribuiu com seu conhecimento, respeitando minha forma de pensar e de ver o mundo. Da mesma forma, agradeço a banca examinadora, composta por professores já conhecidos e admirados desde a graduação nessa mesma instituição e que aceitaram contribuir mais uma vez nessa caminhada acadêmica.

À minha família, amigos e colegas de trabalho, voluntariado e militância, minha gratidão cada vez mais forte pelo apoio nos momentos mais difíceis e por continuarem me inspirando a nunca desistir de tentar construir coletivamente, por mais que os desafios pareçam, por vezes, intransponíveis.

RESUMO

Muito se fala sobre estar a favor de uma educação de qualidade, no entanto, nem sempre se discute que tipo de educação é essa. Estados, Organizações Internacionais, empresas privadas e outros atores já se utilizaram da ideia da educação como solução para diversos problemas, inclusive para gerar desenvolvimento em seus mais diversos significados. Dentre os debates que tratam de educação e desenvolvimento podemos citar aqueles que resultaram na Agenda 2030, que inclui os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, disseminados pela ONU por diversos países. No estado da Paraíba foi possível identificar a presença da Agenda 2030 em alguns discursos inclusive em políticas educacionais. Tomamos nesse estudo o caso do Programa Escola Cidadã Integral que demonstrou ter certa proximidade inicial em relação à Agenda 2030 e nos aprofundamos em sua análise para compreender como se dá essa relação e se a concepção do papel da educação nessa política estadual é compatível com aquela presente na Agenda 2030. Enquanto verificamos que existe grande preocupação de ambas em gerar uma educação que promova o desenvolvimento integral do ser humano, as temáticas da sustentabilidade ambiental e de uma compreensão crítica da realidade encontram-se pouco expressivas. Essas características podem ser desafios que a Agenda deva superar para atingir os Objetivos que espera até 2030.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Agenda 2030; Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

Much is said about being in favor of a good education, however, it is not always discussed what kind of education we are talking about. States, International Organizations, private companies and other actors have already used the idea of education as a solution to various problems, including generating development in its most diverse meanings. Among the debates on education concerning education and development, we can mention the ones that resulted in the 2030 Agenda, which includes the UN Sustainable Development Goals spread by the UN through many countries. In the state of Paraíba it was possible to identify the 2030 Agenda presence in some discourses, including about educational policies. We took, in this study, the case of Programa Escola Cidadã Integral which has shown some proximity to the 2030 Agenda and we delve into its analysis to understand how this relation happens and whether the conception of the role of education in this policy is compatible with that in 2030 Agenda. For as much as we verified that there is a big concern from both to generate an education that promotes the integral development of the human being, the ideas of environmental sustainability and of a critical comprehension of reality have little expression in them. These aspects may be a challenge for the Agenda to overcome in order to achieve its settled Goals for 2030

PALAVRAS-CHAVE: Education; 2030 Agenda; Sustainable Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAD – Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento

ECI - Escolas Cidadãs Integrais

ECIS – Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas

ECIT - Escolas Cidadãs Integrais Técnicas

EDS – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EPT – Movimento Educação Para Todos

ICE – Instituto de Corresponsabilidade Educacional

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IdePB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

IDG – International Development Goals

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCENTRO - Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

RDDI – Regime de Dedicção Docente Integral

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1 – Contribuições para o papel da educação	39
Quadro 2 – Categorias e temas para análise de conteúdo.....	72
Figura 1 – Papel da Educação segundo a Agenda 2030	88
Figura 2 – Papel da Educação segundo o programa ECI (PB).....	88
Quadro 3 – Observações sobre o papel da educação em <i>Transformando Nosso Mundo</i>	138
Quadro 4 – Observações sobre o papel da educação em diretrizes para o funcionamento das ECI, ECIT e ECIS.....	141
Quadro 5 – Observações sobre o papel da educação em Entrevista 1	146
Quadro 6 – Observações sobre o papel da educação em Entrevista 2	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das Taxas de Distorção Idade-ano ensino médio.....	54
Tabela 2 – Matrículas de educação profissional técnica por rede administrativa.....	55
Tabela 3 – Matrículas na educação profissional técnica de forma articulada com o ensino médio.....	56
Tabela 4 – Frequência das categorias encontradas em <i>Transformando o Nosso Mundo</i>	74
Tabela 5 – Frequência das categorias encontradas em <i>Diretrizes para o funcionamento</i>	80
Tabela 6 – Frequência das categorias encontradas na Entrevista 1.....	83
Tabela 7 – Frequência das categorias encontradas em Entrevista 2	85
Tabela 8 – Frequência percentual das fontes documentais e entrevistas	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DEBATES INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	15
	2.1 Desenvolvimento Sustentável	15
	2.1.1 Crescimento e desenvolvimento econômico	15
	2.1.2 Desenvolvimento, meio ambiente e sustentabilidade	17
	2.1.3 Desenvolvimento Humano, e agendas de desenvolvimento	20
	2.2 Educação para o desenvolvimento sustentável.....	25
	2.2.1 Educação como capital humano	26
	2.2.2 Educação segundo as Organizações Internacionais	30
	2.2.3 Educação para a Sustentabilidade	35
	2.3 O papel da educação.....	36
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA	40
	3.1 Políticas educacionais no Brasil.....	41
	3.1.1 A centralização e a descentralização das políticas educacionais	41
	3.1.2 Concepções ideológicas nas políticas educacionais	47
	3.2 Plano Estadual de Educação da Paraíba.....	50
	3.3 O surgimento do Programa Escola Cidadã Integral	58
4	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA AGENDA 2030 E NO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL	67
	4.1 Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável	67
	4.1.1 Análise: Transformando nosso Mundo	70
	4.2 Os ODS na Paraíba	75
	4.3 A educação no Programa Escola Cidadã Integral.....	78
	4.3.1 Análise: Diretrizes para o funcionamento das ECI, ECIT e ECIs	78
	4.3.2 Análise: A Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais	81
	4.4 Duas propostas para o papel da educação	86
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	APÊNDICES.....	103
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	103
	APÊNDICE B - (TCLE).....	105
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	107
	APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	137

1 INTRODUÇÃO

Talvez não se pense hoje em educação como um dos temas centrais a serem debatidos no campo das Relações Internacionais. Apesar disso, trabalhos das mais diversas áreas são encontrados para abordar políticas a nível global sobre educação, inclusive nessa área do conhecimento. Podemos ver em Beech (2009), Amaral (2010), King e Palmer (2014), Bernussi (2014) e Campos (2016) alguns exemplos de trabalhos que analisam sistemas educacionais de diferentes países ou a influência externa nacionalmente.

No âmbito de Cooperação Internacional o tema é mais presente, já que são numerosos os projetos de cooperação técnica nesta área. Na Gestão Pública existem também trabalhos voltados a estudar o resultado de políticas públicas educacionais por meio de indicadores econômicos ou do desempenho em indicadores de aproveitamento da aprendizagem como, por exemplo, o Ideb¹.

Nessas áreas, o interesse pela temática da educação parece quase um lugar comum, assim como a ideia de que a educação é um direito básico e necessário para a sociedade. Ela pode ser vista como uma forma de consolidar a cultura, linguagem e identidade nacional, além de formar de trabalhadores e gestores e de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico (PIATTONI, 2010). Assim, é possível ver a educação identificada como responsável por solucionar os mais diversos problemas. Segundo Bernussi (2014), após o fim da Guerra Fria a educação passou a ocupar um papel importante nas estratégias de crescimento e desenvolvimento dos países, sendo também incorporada no discurso de muitas Organizações Internacionais. Atualmente algumas delas, sejam governamentais ou não governamentais, expressam esse interesse no desenvolvimento de políticas educacionais, muitas vezes utilizando-a como meio de consolidação de sua própria agenda internacional (BERNUSSI, 2014).

Uma das agendas internacionais que ganhou destaque nessa década é a Agenda de Desenvolvimento Sustentável (ou ainda, Agenda 2030), construída no âmbito da ONU para direcionar suas ações – bem como de suas agências, países membro e parceiros – em relação ao desenvolvimento. Essa agenda traz em seu arcabouço a

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Reúne o fluxo escolar, medido pelo Censo e as médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

questão educacional como uma das prioridades para alcançar o desenvolvimento sustentável (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Para entender o significado que a educação está tomando no cenário internacional em relação ao desenvolvimento, torna-se relevante também tentar entender o tipo de educação que as agendas internacionais estão propagando e o tipo de desenvolvimento ao qual elas se referem.

Em uma primeira leitura, podemos ver que a Agenda 2030 reafirma a noção da educação como importante para a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades, o fim do desemprego e a construção de valores, como por exemplo, a paz e a tolerância (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Ela ressalta também sua importância como um direito humano fundamental e sua relevância para o alcance de um desenvolvimento sustentável (ZOTTI, VIZZOTTO e CORSETTI, 2017).

Essa agenda traz consigo a bagagem de muitas noções e conceitos debatidos anteriormente em conferências e encontros internacionais, bem como todo o trabalho desenvolvido na agenda que a precedeu, a Agenda de Desenvolvimento do Milênio, incluindo sua visão sobre desenvolvimento humano e sua gestão baseada em resultados (HULME, 2010). Além disso, traz também a ideia de conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental, defendendo uma alternativa *sustentável* de alcançar esse desenvolvimento que deve incluir a todos.

Como muitas agendas internacionais, ela se coloca como um plano de ação global com possibilidades de nortear ações de atores nos diversos níveis territoriais, facilitadas por uma Parceria Global e que requer uma apropriação nacional. Portanto, surge também a necessidade de compreender se essa apropriação está próxima da realidade; se discussão de como atingir os objetivos colocados nesse plano global alcança, de alguma forma, o cotidiano dos cidadãos. Uma das formas de verificar essa apropriação é justamente o alinhamento entre o discurso da agenda e os discursos encontrados nos documentos ou falas dos atores ligados às políticas públicas locais.

O estado da Paraíba vem presenciando algumas ações relacionadas com a Agenda 2030 no estado que nos despertam o interesse. Esse é um dos estados brasileiros que assumiu recentemente um compromisso formal com o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) com o propósito de difundir a Agenda 2030. Esse mesmo compromisso foi assumido por governos municipais, associações e empresas do setor privado no Estado. Podemos ver na Paraíba uma movimentação relativa aos ODS em outros tipos de adequações. Um exemplo foi o alinhamento dos

ODS aos programas existentes do governo estadual para concorrer ao Prêmio do Serviço Público das Nações Unidas (UNPSA), no qual dois projetos do estado conseguiram ser finalistas. Outro caso foi o Pacto para o Desenvolvimento Social da Paraíba (PACTO), uma iniciativa de articulação municipal, que a partir de 2016 passou a se alinhar com os ODS e incluir um Termo de Cooperação para a Promoção da Agenda 2030 a ser assinado pelos municípios.

Ainda no estado da Paraíba e no âmbito do governo estadual, encontramos também o caso, que será do objeto desse estudo: o Programa Escolas Cidadãs Integrais. O programa surgiu a partir das Escolas Cidadãs Integrais, criadas em 2015 pelo governo estadual, impulsionado pela política nacional de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICES) na construção de sua metodologia. Ele envolve a criação e gestão de escolas de educação integral na rede pública, atendendo hoje o ensino fundamental, médio, técnico e unidades socioeducativas.

Pudemos identificar que, mesmo de forma inicial, esse programa se refere à Agenda de Desenvolvimento Sustentável por meio de duas frentes: uma disciplina própria (Colabore e Inove) voltada para trabalhar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável com os estudantes e o monitoramento de indicadores da Agenda 2030 nos locais onde o programa foi e está sendo implementado.

Por ser um programa voltado para a educação no estado, a princípio preocupado com a Agenda 2030, podemos buscar identificar qual a visão desse programa em relação ao papel da educação. Além disso, podemos também traçar paralelos entre essa visão e a da Agenda 2030. Sendo assim, o trabalho tem como pergunta norteadora: Quais as semelhanças e diferenças entre as ideias sobre o papel da educação da Agenda 2030 e do Programa Escola Cidadã Integral no Estado da Paraíba?

Para buscar responder essa pergunta, o trabalho se divide em três etapas. No Capítulo 2 procura-se compreender as ideias e conceitos sobre educação e desenvolvimento sustentável com base na literatura sobre desenvolvimento e no papel atribuído à educação nas agendas internacionais. Nesse capítulo serão identificados os papéis que a educação assume nessas agendas e as principais visões e abordagens teóricas compatíveis com esse papel.

No capítulo seguinte se buscará identificar um panorama nacional e estadual das políticas públicas educacionais a fim de compreender como uma política estadual paraibana, no âmbito da educação – e mais especificamente, da educação integral –, se

situa no contexto brasileiro. Será necessário também compreender o surgimento do Programa Escola Cidadã Integral (ECI) na Paraíba com base em revisão de literatura, análise de documentos oficiais e da legislação nacional e estadual e de entrevistas com atores dos setores público e privado envolvidos com as políticas em questão.

Por fim, no capítulo 4, será realizada uma análise de conteúdo com os materiais coletados: o documento norteador da Agenda 2030, “*Transformando o Nosso Mundo*” e do Programa ECI, “*Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba*”, bem como de entrevistas com membros da comissão executiva do programa. Essa análise será feita partindo dos conceitos e ideias desenvolvidos nos capítulos anteriores, especialmente do quadro desenvolvido no Quadro 1 do capítulo 2, sobre o papel atribuído à educação. Esse capítulo contribuirá com a sistematização das semelhanças e diferenças entre as visões da educação segundo a Agenda 2030, no âmbito global, e do Programa ECI no âmbito estadual.

2 DEBATES INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Buscando compreender qual a visão sobre a educação presente na Agenda 2030 e no Programa Escola Cidadã Integral, nos deparamos com o papel que a educação passou a ter nas agendas internacionais ao longo do tempo, especialmente na temática relativa ao desenvolvimento.

A Agenda 2030 também é conhecida como Agenda do Desenvolvimento Sustentável e traz uma herança de significados dentro desses termos. Esse capítulo buscará aprofundar-se mais no conceito de *desenvolvimento sustentável*, sua trajetória e alguns dos termos ligados a ele. Em seguida, irá explorar o papel que é atribuído à educação de acordo com as abordagens teóricas e visões de mundo que contribuíram com a construção de tal conceito.

2.1 Desenvolvimento Sustentável

O presente trabalho pretende primeiramente debruçar-se em uma revisão da literatura existente sobre desenvolvimento sustentável, passando pela sua trajetória histórica e pelas contribuições teóricas a esse conceito. Ao longo do capítulo poderemos ver que é possível identificar conceitos como progresso, crescimento econômico, desenvolvimento e sustentabilidade (PISANI, 2006; PEET e HARTWICK, 2009). Para alguns autores eles são opostos, enquanto para outros, são complementares, no entanto, tais conceitos se mostrarão valiosos para nossa análise. Além da compreensão do significado do conceito por parte da academia é preciso visualizar também a contribuição de atores que realizaram essa construção durante sua prática, como a sociedade civil, as comunidades epistêmicas e as Organizações Internacionais.

2.1.1 *Crescimento e desenvolvimento econômico*

De acordo com Pisani (2006), o desenvolvimento sustentável traz consigo heranças das ideias de progresso, crescimento econômico e sustentabilidade construídas ao longo da história. A noção de progresso está relacionada às contribuições da teleologia hebraico-cristã de que a humanidade segue um processo linear de evolução moral e que a sociedade move-se sempre em uma direção, diferente da noção greco-

romana, por exemplo, baseada em uma noção cíclica dos eventos. Esse progresso é relacionado à noção de um avanço científico, moral e material (PISANI, 2006).

Tal visão de progresso também recebeu contribuições da Revolução Industrial atrelando as noções de crescimento econômico e avanço material. Da mesma forma, ela foi influenciada por autores como Comte, Hegel, Marx e Kant em uma perspectiva de que a ciência, a tecnologia e mesmo a possibilidade de exercer as liberdades individuais seriam capazes de levar a humanidade para o progresso (PISANI, 2006; SILVA, NELSON e SILVA, 2018).

Para Peet e Hartwick (2009), crescimento econômico significa a geração de uma economia mais massiva com maior produção de bens e serviços e um maior Produto Nacional Bruto (PNB). Eles afirmam que crescimento e desenvolvimento econômico são conceitos relacionados, mas diferentes apesar de algumas perspectivas teóricas os abordarem com sinônimos.

As perspectivas que tem esse entendimento são identificadas por eles como teorias convencionais; as teorias que aceitam a estrutura básica do capitalismo como a melhor sociedade possível, uma vez que acreditam que ela é condizente com a natureza humana. Essas teorias entendem a desigualdade social como o preço inevitável do progresso que pode ser amenizada por meio de ações de caridade, por exemplo. (PEET e HARTWICK, 2009).

Dentre elas, existem as teorias clássica e neoclássica, muito influenciadas especialmente por autores como Adam Smith, David Ricardo, Jeremy Bentham Stuart Mill e Friedrich List e por pressupostos como a natureza “autointeressada” dos seres humanos e a necessidade de menor intervenção estatal para maior crescimento econômico. Existe também a teoria da modernização, que considera o desenvolvimento como decorrente de questões biológicas, sociológicas e culturais. Nessa visão surgiram, globalmente falando, um centro desenvolvido e uma periferia atrasada que deve buscar modernizar-se, tendo o centro como modelo, para alcançar o crescimento econômico. Podemos citar também o keynesianismo, com base na abordagem de John Keynes de manter o crescimento econômico, mas com base em investimentos do Estado em diferentes setores inclusive em políticas sociais como saúde, emprego e educação. Além disso, existe a abordagem neoliberal que trouxe contribuições de teóricos como Ludwig von Mises que enxergam as liberdades individuais como o fator mais importante na economia e retomam a necessidade de minimização da intervenção na economia para garantir tais liberdades (PEET e HARTWICK, 2009).

Já outro grupo de teorias destacado emergiu questionando a ideia de que crescimento econômico e desenvolvimento eram sinônimos. Algumas levantaram inclusive a possibilidade de alcançar o esse desenvolvimento mesmo sem o crescimento econômico, redistribuindo renda, recursos, consumo, etc. de um local para outro. Essas são a teorias não convencionais, que envolvem marxismo, feminismo e pós-desenvolvimentismo, e que consideram a sociedade capitalista como fundamentalmente “desigual, injusta e não sustentável” (PEET e HARTWICK, 2009, p. 141, tradução livre).

Nesse grupo de teorias não convencionais encontramos algumas perspectivas marxistas, por exemplo, que compreendem do projeto de desenvolvimento atual como sendo baseado no subdesenvolvimento de uma grande parte da população mundial e na exploração extrema dos recursos naturais. como responsável por consumir a natureza e é incapaz de atender às necessidades dos mais pobres. Elas colocam que o desenvolvimento de parte do mundo é baseada na exploração dos recursos naturais e de parte da população mundial que se encontra em situação de subdesenvolvimento (PEET e HARTWICK, 2009). Teorias feministas, por sua vez, fazem uma crítica à noção convencional de desenvolvimento a partir do elemento do gênero na sociedade. Já as teorias pós-estruturalista e pós-colonial – com uma perspectiva mais voltada para aspectos culturais, simbólicos, considerando outros tipos de conhecimento que não apenas aqueles valorizados pelo iluminismo e criticando o desenvolvimento em si, como concebido até o momento. Peet e Hartwick (2009) tratam essas duas perspectivas como pós-desenvolvimentismo pois defendem que o desenvolvimento foi uma estratégia em prol da modernidade e do controle social e que o necessário seria pensar em um desenvolvimento de baixo para cima, preferindo uma vivência simples (ecológica e espiritualmente) e no ressurgimento de sociedades não capitalistas. Essa visão contrapõe-se a toda a noção de desenvolvimento que envolve a superação das comunidades tradicionais e do pensamento e modos de produção modernos (PEET e HARTWICK, 2009).

2.1.2 Desenvolvimento, meio ambiente e sustentabilidade

Enquanto ocorriam as discussões aqui apresentadas a respeito do desenvolvimento, considerando os aspectos econômicos, sociais e políticos relativos às liberdades individuais, o tema do meio ambiente também foi amplamente debatido.

Dentro das teorias destacadas por Peet e Hartwick (2009), vemos que as teorias convencionais preocupam-se em garantir que os recursos dos mais diversos tipos continuem existindo para dar seguimento ao crescimento econômico. Dentro dessas teorias, as perspectivas que defendem o livre mercado e o capitalismo como a alternativa para a sociedade enxergam o avanço científico e tecnológico como suficiente para solucionar essa questão (PISANI, 2006).

Já as teorias não convencionais identificam que o caráter finito dos recursos traz limites ao desenvolvimento. As teorias marxistas questionam a produção e consumo em massa e as apontam como responsáveis por agravar a crise ambiental, além de compor o mecanismo que gera pobreza e desigualdade em boa parte do mundo. Algumas teorias feministas relacionam o controle que o homem supostamente tem sobre a natureza com o controle que os homens exercem sobre as mulheres e voltam-se para uma ideia de *desenvolvimento sustentável*. Já a perspectiva pós-desenvolvimentista, como foi visto, questiona a necessidade do próprio desenvolvimento baseado no crescimento e progresso, sugerindo alternativas de desenvolvimento de baixo para cima em pequenas comunidades de vida simples (PEET e HARTWICK, 2009).

No entanto a noção de sustentabilidade pode ser traçada muito antes de essas discussões encontrarem as teorias sobre desenvolvimento. Platão, por exemplo, já identificava a escassez de recursos naturais por conta de atividades humanas e, posteriormente, surgiu a preocupação com a escassez de alimentos ou de combustível – em especial após a revolução industrial – para as atividades humanas, sendo esta uma problemática comum ao longo da história (PISANI, 2006).

Waters (2008) menciona encontros como a Conferência Científica em Conservação e Utilização de recursos Naturais da ONU, em 1949 como um dos exemplos de conferências nas quais os participantes já eram estimulados a pensar em estratégias para balancear uma necessidade de crescimento econômico com a preservação de recursos naturais. Ela menciona também que mesmo nesses momentos preambulares das discussões já havia uma visão crítica sobre a real possibilidade desse tipo de ação, especialmente pelos países mais pobres, que colocavam que as decisões a serem tomadas provavelmente se dariam de acordo com as prioridades dos países ocidentais mais ricos.

A partir das décadas de 1960 e 1970 as preocupações com a escassez de madeira, carvão, petróleo e alimento, agora estavam ao lado de preocupações com a escassez de água potável de maneira global e com os impactos de alterações climáticas

devido às ações humanas após o período da Revolução Industrial. Ao mesmo tempo, o choque do petróleo em 1973 evidenciou os sinais da escassez dos recursos na forma de uma ampla crise econômica, tornando cada vez mais difícil esperar que o crescimento econômico fosse contínuo e ilimitado com o avanço científico e tecnológico da humanidade (PISANI, 2006).

A Conferência de Estocolmo, em 1972, levou as ideias de sustentabilidade para a formulação de políticas internacionais, ou seja, estimulou o pensamento em soluções para problemas por meio de ações de cooperação internacional. Em 1974, outra conferência menos referida, em Cocoyoc, México, questionou a viabilidade dessas ideias em uma estrutura global desigual (WATERS, 2008).

O Clube de Roma² foi um influente grupo de cientistas nesse momento, especialmente ao lançar sua publicação *Limits to growth* na qual afirmaram que caso os mesmos padrões de produção e consumo se perpetuassem, a Terra alcançaria um cenário catastrófico de escassez. Diante de um alarme de *ecocídio* (destruição do ambiente natural), esse e outros grupos concentraram-se em propostas de zero ou muito pouco crescimento, substituindo uma visão de futuro em grandes cidades industrializadas por uma em comunidades autossuficientes e em harmonia com o meio ambiente e outros seres humanos (PISANI, 2006).

O termo de *desenvolvimento sustentável* normalmente é usado em uma percepção que procura reconciliar os termos aparentemente excludentes de *desenvolvimento* e *conservação*, não se comprometendo com uma visão de crescimento zero nem esperando que o avanço científico e tecnológico, por si só, solucione as consequências do crescimento econômico (PISANI, 2006).

A partir dos anos 1980 segundo Pisani (2006) o conceito passou a ser mais utilizado e popularizado. A Comissão Mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento cunhou o termo ao publicar seu relatório, conhecido como Relatório Brundtland, um dos documentos que iniciou a Agenda 21. O relatório afirmou que crescimento econômico, equidade social e manutenção ambiental são possíveis simultaneamente por meio desse *desenvolvimento sustentável* cuja definição mais amplamente utilizada hoje é “(...) aquele que atende às necessidades do presente

²O Clube de Roma é uma Organização Não Governamental Internacional que reúne cientistas e personalidades públicas como empresários, servidores públicos de alto nível e ex-chefes de estado ao redor do mundo. Criado em 1968, realiza eventos e promove publicações como o *Limits to growth* (CLUB OF ROME).

sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1991, p. 46).

Nesse momento, segundo Waters (2008), o conceito passou a ser atrelado a outros temas como o desenvolvimento de comunidades por meios participativos, gênero e desenvolvimento, entre outros. Entretanto, de acordo com o autor, apesar da necessidade de cooperação com atores locais, as opiniões desses não foram alcançadas nas discussões nos níveis de políticas e programas.

Considerando essa tentativa de conciliar diferentes termos com trajetórias variadas de significados, o conceito de desenvolvimento sustentável foi criticado a partir de diversos pontos de vista. Além das críticas das perspectivas que defendem que o avanço científico e tecnológico cuidará da ameaça da escassez de recursos, existem aqueles que acreditam que o termo apenas existe para manter os países menos desenvolvidos em uma condição econômica pior e sob a vontade dos países desenvolvidos. Segundo eles, os países desenvolvidos, após terem alcançado o patamar atual de desenvolvimento com base na exploração desenfreada de recursos naturais, passaram a ditar quais atitudes são sustentáveis ou não, impedindo que os demais países possam trilhar caminho semelhante ao seu (PISANI, 2006).

Segundo ponto de vista, a visão de sustentabilidade dos anos 1970 foi diluída em uma versão que não questiona o crescimento econômico ou a lógica capitalista, nem desafia a cultura do consumo, colocando as demandas materiais humanas em primeiro lugar desconsiderando as limitações da natureza (PISANI, 2006; WATERS, 2008).

2.1.3 Desenvolvimento Humano, e agendas de desenvolvimento

Atualmente, falar em desenvolvimento sustentável significa remeter-se de alguma forma à Agenda 2030, que se apropriou do conceito e atrelou a ele um conjunto de significados além da sustentabilidade ambiental. É importante, portanto, compreender como essa agenda surgiu e que perspectivas de desenvolvimento ela adotou para consolidar seus conceitos.

Iremos traçar esse debate a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, atrelados à Agenda do Milênio, que deixou um legado para a Agenda 2030 tanto no conteúdo quanto na forma de se construir um projeto de desenvolvimento a nível global.

Peet e Hartwick (2009) afirmam que os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio surgiram para encontrar uma alternativa de desenvolvimento ainda dentro do

neoliberalismo. Ou seja, que buscasse, mesmo dentro da priorização do desenvolvimento econômico, solucionar os efeitos das suas externalidades, como a pobreza e a desigualdade.

Hulme (2009) afirma que tal agenda foi, em parte, resultado de um processo de negociações entre algumas Organizações Internacionais como a OCDE e a ONU para aliviar ou reduzir a pobreza no nível mundial. De acordo com ele, no contexto de pós Guerra Fria, o montante de ajuda internacional declinava em virtude da influência de governos de direita que assumiram o poder e do fim da bipolaridade. Os governos de direita nutriam políticas econômicas por vezes mais protecionistas e direcionavam-se menos a esse tipo de ajuda, já o fim da bipolaridade havia reduzido a necessidade do apoio econômico em prol da formação de alianças políticas por parte dos Estados Unidos ou União Soviética nos blocos capitalista e socialista, respectivamente.

Como reação a isso, o chamado *Groupe de Reflexion* foi criado dentro da OCDE para verificar o futuro da ajuda internacional. Após negociações internas com representantes dos países e auxílio da equipe do CAD³, em 1996 o grupo apresentou uma lista de objetivos inspirados nas resoluções de diversas conferências da década de 1990, os *International Development Goals* ou IDGs⁴ (HULME, 2009).

Paralelamente a isso, a ONU preparava-se para um dos seus maiores eventos: a Assembleia do Milênio – um acontecimento para o qual havia grandes expectativas sobre a definição de uma agenda internacional. Por esse motivo, o então Secretário-Geral, Kofi Annan, mobilizou-se para construir a Declaração do Milênio e reforçar a importância política da ONU naquele momento. O primeiro documento, publicado como “We The Peoples” foi apresentado na intenção de expor aos países membros da ONU e à sociedade civil as intenções da agenda e, em seguida, a Declaração do Milênio foi aprovada, em setembro de 2000, na Assembleia Geral do Milênio (HULME, 2009).

Com o apoio da ONU ao conteúdo da Declaração do Milênio e da OCDE aos IDGs, tornou-se necessário realizar algum tipo coordenação entre essas duas listas de recomendações para evitar um desgaste dos temas comuns entre elas. No geral, havia semelhanças entre os dois documentos, mas também importantes diferenças, como a presença da saúde reprodutiva nos IDGs, do combate ao HIV/AIDS e a atenção à África nos objetivos da Declaração do Milênio. Esse esforço resultou nos 8 Objetivos de

³ Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento, inserido na OCDE.

⁴ Os IDGs foram apresentados no documento *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation* na Reunião de Alto Nível dos Ministros de Cooperação para o Desenvolvimento.

Desenvolvimento do Milênio (ODM), uma lista composta de 8 Objetivos, 18 metas e 48 indicadores voltados para problemáticas sociais, econômicas e ambientais que passaram a ser referenciados por diversos países membros das Nações Unidas e indicados como base para políticas nacionais e internacionais (HULME, 2009).

Uma das características dos ODM, também identificada também nos IDGs é uma preocupação com questões sociais e sua tentativa de atender uma visão de *desenvolvimento humano*. De acordo com Hulme (2010) é possível ver influências do conceito nessas propostas, por mais que a aplicação dela não tenha sido mencionada abertamente. O PNUD define o desenvolvimento humano como “um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO).

Essa ideia passou a ser central desde o início dos anos 1990, tendo como seminais para o conceito, os trabalhos de Paul Streeten, Mahbub ul Haq e Amartya Sen. Eles questionaram as formas de medir o desenvolvimento e Sen passou a considerar que questões como alimentação, educação básica, saúde e igualdade entre os gêneros não são somente bons como fins em si mesmos, mas também são uma forma de alcançar uma visão dinâmica de desenvolvimento (HULME, 2010).

Amartya Sen pensava a partir da perspectiva dos países subdesenvolvidos e entendia a riqueza como meramente um meio para um fim maior. Ela não é o que os seres humanos buscam e sim a possibilidade de viver bem uma vida que não seja curta e cujas liberdades não lhes sejam privadas. Para ele, a ideia de desenvolvimento deve ir além do crescimento do PNB (Produto Nacional Bruto) e de outros índices que envolvem a renda. Ela precisa estar relacionada, “sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (SEN, 2000, p. 29).

Estas liberdades foram expressas por ele como “(1) liberdades políticas, (2) facilidades econômicas, (3) oportunidades sociais, (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora” (SEN, 2000, p. 25). Ele também enxerga a industrialização, o progresso e a modernização como elementos importantes para expandir a liberdade dos seres humanos, mas não como os únicos fatores dos quais essa liberdade depende. Por esse ponto de vista, ele afirmou que “[a] despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas (...)” (SEN, 2000, p. 25).

Uma das formas de verificar desenvolvimento dos países havia sido por meio do tamanho de sua economia, pela abordagem da renda, com o Produto Nacional Bruto (PNB) (PEET e HARTWICK, 2009). Nos anos 1990 Amartya Sen e Mahbu ul Haq sugeriram o Índice de Desenvolvimento Humano e este passou a ser usado pelo PNUD desde então. O índice envolve as dimensões de longevidade (expectativa de vida ao nascer), conhecimento (alfabetização de adultos e de anos na escola) e renda (proporção de pessoas com recursos para uma vida decente) (PEET e HARTWICK, 2009).

Por outro lado, além dessa influência da noção de desenvolvimento humano, os ODM também traziam outra grande influência: a noção de uma gestão baseada em resultados vinda do CAD/OCDE, que implicou nessa estruturação em objetivos, metas e indicadores específicos, mensuráveis consensuais, realistas e delimitados pelo tempo⁵ (HULME, 2010).

Essa configuração permitiu o destaque de diversas facetas e significados de desenvolvimento. Questões econômicas, por exemplo, são tocadas nos ODM por meio dos elementos que falam sobre a redução da pobreza (ODM 1) e sobre a segurança dos sistemas financeiros e da ajuda internacional aos países em desenvolvimento, pequenas ilhas ou sem saída para o mar (metas do ODM 8).

Já a temática do meio ambiente é expressa, especificamente no Objetivo 7, “Garantir sustentabilidade ambiental” e suas metas 9, “Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais; reverter a perda dos recursos ambientais” e 10 “Reduzir pela metade a proporção de pessoas sem acesso sustentável à água segura e potável”.

Os ODM não são necessariamente inéditos em seus ideais, uma vez que se baseiam em conferências importantes dos anos 1990 e trazem a bagagem de ideias anteriores de desenvolvimento humano e da gestão baseada em resultados (HULME, 2010; POKU e WHITMAN, 2011). Apesar disso, eles possuem um importante peso moral, conectividade e coerência, tendo assim um poder normativo maior do que elementos de muitas outras declarações (POKU e WHITMAN, 2011).

Mesmo assim, os ODM enfrentaram críticas relevantes durante e ao fim de seu tempo de vigência. Apesar de possuir metas quantificáveis a agenda não mencionava quem seriam os responsáveis por elas; o prazo foi consideravelmente arbitrário e não existia a desagregação de metas e indicadores em relação a grupos desfavorecidos

⁵ Em inglês, esses elementos são representados pelo termo SMART (*Specific, Measurable, Agreed, Realistic, Time-bound*) dentro da Gestão Baseada em Resultados.

(fazendo com que os indicadores possam ser considerados como alcançados mesmo que a desigualdade entre regiões ou grupos tenha aumentado) (POKU e WHITMAN, 2011). Também foram apontadas outras deficiências como a ausência de integração entre os Objetivos, sua falta de ambição e problemas com o seu monitoramento e avaliação. Estes foram prejudicados, entre outras razões, pela ausência de dados referentes ao início dos anos 1990 e pelo uso de diferentes metodologias de compilação para os mesmos indicadores por países e regiões subnacionais diferentes (POKU e WHITMAN, 2011).

Aproximando-se da definição de uma nova agenda de desenvolvimento para o pós 2015, os dados apontavam para aumento na pobreza e crescimento das desigualdades em países de renda média (POKU e WHITMAN, 2011). Somado a isso, o mundo presenciou crises econômicas e financeiras, e passou a perceber de forma mais contundente os efeitos das mudanças climáticas, e aumento do desemprego nesse período (KUMI, AHRIN e YEBOAH, 2014).

O processo de construção de uma nova agenda baseou-se nas experiências com os ODM. Ele foi liderado pela ONU, mas contou com maior participação da sociedade civil do que a agenda anterior, por meio de consultas oficiais e da incorporação de algumas das críticas que grupos como as comunidades epistêmicas, os grupos políticos ou movimentos sociais realizaram (FUKUDA-PARR, 2016).

O resultado de anos de reflexões e negociações entre os diversos atores envolvidos foi a Agenda 2030. Ela afirma que “a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema (...) é um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” e tem suas bases nas pessoas, no planeta, na prosperidade e na paz, sem “deixar ninguém para trás” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 1). O documento que a lançou, *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, contém uma Declaração, um conjunto de 17 Objetivos e Metas que se propagaram sob o termo de ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável –, além de uma sessão com indicações de Meios de Implementação e Parceria Global.

A agenda se apresenta como um instrumento que procura equilibrar as “três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 1) e cujos objetivos e metas são *transversais*, ou seja, que conversam entre si. Também se coloca como uma agenda global, que deve ser adotada

por todos, inclusive pelos países desenvolvidos (o que não era explicitado na agenda ODM).

Ela toca em temas como a erradicação da pobreza (e não apenas seu alívio ou redução), em todas as suas dimensões, a garantia dos direitos humanos, igualdade de gênero, inclusão, crescimento econômico “sustentado, inclusivo e sustentável”, padrões de consumo e produção sustentável, democracia, boa governança e justiça. (NAÇÕES UNIDAS, 2015)

Segundo Fukuda-Parr (2016), enquanto a noção de desenvolvimento ao longo das décadas se ampliou, incorporando a capacidade produtiva das economias como forma de melhorar os padrões de vida das pessoas, os ODM focaram em uma noção mais restrita de desenvolvimento como o alívio da pobreza. Essa concepção foi muito criticada por considerar que a pobreza devia-se apenas a variáveis econômicas e não a falta de poder político das pessoas e grupos mais pobres. Em sua visão, os ODM tentaram solucionar a pobreza e alcançar o desenvolvimento de forma simplista ignorando as raízes do problema (FUKUDA-PARR, 2016).

Já os ODS focam no desenvolvimento sustentável. Apesar de também terem o combate à pobreza no seu núcleo, seus Objetivos e Metas tratam de diversos elementos das dimensões social, econômica e ambiental. No entanto, existem grandes possibilidades de que os “objetivos e metas mais transformativos sejam negligenciados na implementação” (FUKUDA-PARR, 2016, p. 50) seja por meio da seleção de apenas alguns desses elementos para receber maior atenção, pela simplificação de sua linguagem e conseqüente perda de significado, seja pela adaptação nacional que privilegiará o que lhes for adequado, resultando em uma possível diluição dos princípios da Agenda (FUKUDA-PARR, 2016).

2.2 Educação para o desenvolvimento sustentável.

Partindo dessa revisão sobre várias noções de desenvolvimento e de uma melhor compreensão sobre a ideia de desenvolvimento sustentável, será possível perceber nas sessões seguintes como a temática da educação está relacionada a elas e que, de acordo com cada noção, seu papel pode ser diferente. Nota-se também que esse tema desperta o interesse de pessoas e organizações das mais diversas na construção de uma sociedade “desenvolvida”. O que se busca aqui é entender porque a educação é importante dentro

das ideias sobre desenvolvimento, ou seja, compreender o seu propósito segundo cada uma dessas ideias.

2.2.1 Educação como capital humano

Algumas visões influenciaram o significado da educação na sociedade, mais especificamente, na ideia da educação como meio para o crescimento e o desenvolvimento econômico. Um conceito primordial para iniciar essa discussão é o de *capital humano*, uma vez que ele complementa a abordagem clássica na economia sobre crescimento econômico, apresentada anteriormente neste trabalho (VIANA e LIMA, 2010).

A abordagem clássica na economia identificava os fatores de produção como razões para o crescimento econômico em uma região, mas relacionava-se apenas ao capital físico (recursos naturais, trabalho e capital), desconsiderando o investimento nas pessoas que não fosse apenas a remuneração pelo tempo utilizado pela mão de obra.

De acordo com Bernussi (2014), os principais defensores desse conceito - Schultz (1961) e Becker (1962) trabalharam com a ideia de que a educação é um investimento econômico nacional⁶. Segundo Schultz (1961) os economistas acreditavam que era preciso aumentar o investimento de capital para alcançar o crescimento econômico. No entanto, evidências empíricas mostravam que por mais que o crescimento estivesse ocorrendo, não se verificava o aumento do investimento de capital nos termos já colocados (capital físico). O argumento de Schultz é de que havia de considerar-se também o capital humano nessa análise, que naquele momento estava crescendo em forma de capacitações técnicas.

Nessa visão o capital humano está relacionado às habilidades e conhecimentos necessários para realizar o trabalho, o que difere da visão clássica do trabalho que o enxergava como a capacidade de realizar uma atividade manual que requer pouca ou nenhuma habilidade ou conhecimento. Assim, investimentos em educação, treinamento,

⁶ Apesar de o conceito ser trabalhado com esses autores do século XIX, é importante ressaltar que os Estados já investiam na educação como forma de gerar crescimento econômico antes disso. Segundo Chang (2004), desde o início do século XIX países como a Suécia e a Prússia já possuíam um Ministério da Educação e subsidiavam estudo, pesquisa e inclusive sistemas de ensino público em prol da construção de uma capacidade tecnológica e industrial.

migração de jovens e em serviços relativos à saúde poderiam ser considerados investimentos em capital humano (SCHULTZ, 1961).

Ele afirma que os economistas sempre reconheceram a importância das pessoas como parte da riqueza de uma nação, no entanto, evitaram essa abordagem por algum tempo pelo receio de ofender os “homens livres” igualando-os a uma propriedade. Outro motivo é uma suposta impossibilidade prática de atribuir valor a esse capital em uma análise econômica (SCHULTZ, 1961).

Posteriormente, ele sugeriu formas de superar essa limitação, mensurando o capital humano, tanto de forma quantitativa – número de pessoas economicamente ativas ou número de horas de trabalho – quanto qualitativa – capacitação, conhecimentos e habilidades específicas (SCHULTZ, 1973). Outras formas de mensurar o capital humano podem por meio da escolaridade da população numa região, por sua faixa etária; pelo número de matrículas escolares ou pela proporção da população que alcançou determinado nível formal de educação (VIANA e LIMA, 2010).

Becker (1962) enxergava que o investimento em capital humano influenciava na renda individual das pessoas, mas também tinha um papel na redução das desigualdades de renda. Em sua análise concluiu que a formação do indivíduo tinha relação com a redução do desemprego e da possibilidade deste receber mais educação e treinamento posteriormente. Ele ressaltou que não são todos os investimentos em capital humano que resultam em retornos econômicos, uma vez que alguns deles, como treinamentos específicos de uma empresa, podem ser custeados e ter seus retornos absorvidos apenas por essa empresa (BECKER, 1962).

Mincer (1958) também relacionou o investimento na formação das pessoas com o aumento de seus salários. Ele propôs um modelo teórico no qual afirma que as diferenças entre as rendas individuais entre pessoas de uma mesma ocupação são uma função das diferenças de duração de seus treinamentos já realizados. Ele afirma que o indivíduo deve fazer uma escolha: obter os ganhos presentes de um trabalho imediato que não requer uma formação ou obter no futuro os ganhos de um trabalho que virá a ser melhor remunerado (enquanto deixa de usufruir de ganhos no presente). Para ele essa diferença seria equalizada no futuro, já que os maiores salários seriam direcionados para as ocupações que requerem maior treinamento (MINCER, 1958).

A visão do capital humano é criticada por várias perspectivas. Além da visão econômica clássica de não considerar o ser humano como um recurso, podemos mencionar outras perspectivas que levantam elementos diferentes a influenciar a renda

dos indivíduos de forma mais relevante. Dentre a produção acadêmica que está de acordo com essa visão, Viana e Lima (2010) identificam as teorias da socialização, da segmentação, da sinalização, a teoria credencialista e a teoria do filtro.

A teoria da socialização diz que escolas ajudam a socializar pessoas para ocupar sua função no mercado de trabalho. Enquanto algumas são socializadas para serem trabalhadoras, obedecendo as ordens predeterminadas, outras são incentivadas a serem criativas e independentes para tomar decisões quando as situações exigirem (VIANA e LIMA, 2010).

Ressaltando os outros fatores que influenciam a diferença de salários, a teoria da segmentação analisa indivíduos que, mesmo possuindo a mesma escolaridade, tempo de trabalho e produtividade, recebem salários diferentes por conta da estrutura do mercado (VIANA e LIMA, 2010).

A teoria credencialista aponta que a função da escola seria de apenas selecionar os alunos com base em outros fatores como sua origem familiar, *status* socioeconômico, etc. Alguns autores dizem que nesse caso não existe a socialização, enquanto outros enxergam essas duas teorias de forma combinada (VIANA e LIMA, 2010).

Segundo Viana e Lima (2010), as teorias da sinalização e do filtro questionam as taxas de retorno do investimento em capital humano tanto individual quanto coletivamente. A teoria da sinalização afirma que o aumento da escolarização aumentaria apenas a exigência das empresas e não o salário dos trabalhadores. Com o tempo os trabalhadores teriam de possuir uma qualificação cada vez mais elevada para obter o mesmo salário que, no passado, exigia menor qualificação (VIANA e LIMA, 2010).

Já a teoria do filtro diz que as empresas precisariam apenas de determinado nível de capacitação e que, a partir desse nível, ela mesma realiza a formação necessária dos indivíduos durante o trabalho. Assim, o nível de escolaridade teria a função apenas de filtrar os indivíduos que possuem um potencial de desenvolver alguma habilidade pela empresa. Ou seja, o desempenho profissional e a produtividade dependem menos da escolaridade ou formação acadêmica do que a teoria do capital humano defende (VIANA e LIMA, 2010).

Além dessas críticas e contraposições que apontam que a educação ou a escolaridade não necessariamente levam ao desenvolvimento econômico, maior redistribuição de renda ou sequer aumento de renda individual, outras críticas tratam de forma normativa a educação, defendendo o que ela deve gerar.

Conforme Almeida e Pereira (2000), dentro da perspectiva marxista, o aumento da escolarização contribui com a produtividade, apesar disso, no sistema capitalista ele não contribui necessariamente para gerar novos conhecimentos e possui outro tipo de resultados. Em primeiro lugar, a escola contribui para moldar o indivíduo de acordo com o que o capitalismo precisa – o que conversa com a teoria da socialização mencionada anteriormente. Ela também aumenta o número de trabalhadores disponíveis para o empregador, implicando em maior concorrência por empregos, o que significa a manutenção de salários mais baixos nessas posições. Além disso, ainda provoca uma diferenciação dentro da classe trabalhadora, já que os indivíduos mais escolarizados são mais bem remunerados, estando em um *status* econômico e social diferente, impossibilitando mais ainda a coalização entre os trabalhadores (ALMEIDA e PEREIRA, 2000).

De acordo com Lombardini (2010), a educação e o ensino na perspectiva marxista não podem ser vistos separados da vida social. Eles são determinados pelo modo de produção da vida material. Para ele a existência de duas classes sociais antagônicas significava também a existência de papéis diferentes para a educação: “Conservadores, reformistas e revolucionários colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente” (LOMBARDINI, 2010, p. 22)

Para ele, a obra de Marx e Engels relaciona a educação com o trabalho, mas de forma diferente do que é feito pela perspectiva do capital humano: a educação deve ser vista como um trabalho produtivo pago e como um meio de produzir a própria existência do ser humano. Frequentemente eles colocam a importância da educação como uma formação intelectual aberta a todos. Isso é importante para garantir a todos uma compreensão mais ampla do processo de produção e para que não exista uma divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essa ideia gerou algumas conquistas do movimento socialista, segundo Lombardini (2010), como a educação pública gratuita fornecida pelo estado, sendo ela também laica e universal.

Pode-se dizer também que Paulo Freire (1974) realiza uma crítica a essa ideia de educação como um capital humano, quando rejeita a ideia do ser humano como objeto ou como mercadoria e o entende como sujeito transformador do mundo. Para ele a concepção dominante de educação é de uma *educação bancária*, que trata de domesticar o homem e tratar o conhecimento como algo que pode ser depositado pelo

educador no educando. O que ele propõe é uma visão que desafia a anterior: uma concepção humanista e libertadora da educação que deve fomentar a criatividade, a visão crítica e a humanização do ser humano (FREIRE, 1974).

2.2.2 Educação segundo as Organizações Internacionais

A ideia do capital humano fez parte das noções de educação disseminada por algumas importantes OIs⁷. Ela foi, de acordo com Bernussi (2014), consolidada e difundida nas agendas internacionais a partir da resolução 1515 da Assembleia Geral da ONU, de 1960 que afirma que a assistência à formação e à educação pelos governos ou por OIS é importante para o desenvolvimento econômico (UNITED NATIONS, 1960).

Desde a ocasião dessa resolução diversas conferências na temática da educação foram promovidas por OIs como OEA e Unesco em países da África, América Latina e Caribe, contribuindo para o aumento da adoção dessa perspectiva de educação como meio para o desenvolvimento econômico por parte dos governos para a obtenção de maior acesso à ajuda internacional.

Segundo Bernussi (2014), as Organizações Internacionais (OIs) firmaram-se em relação ao tema da educação internacionalmente, por meio de três ações principais: (1) consolidando-se como representantes do conceito de uma *educação para o desenvolvimento*; (2) tornando-se representantes da institucionalização, padronização e divulgação da ideia e (3) oferecendo ajuda técnica e financeira a projetos educacionais.

A OCDE passou a exercer um importante papel nas políticas educacionais quando, ofereceram consultas a países europeus em um contexto de reconstrução da Europa em meio à Guerra Fria. A França e a Suécia foram alguns exemplos que passaram a realizar planejamentos educacionais voltados para o crescimento econômico do país, sendo seguidos por todos os outros membros da OCDE até o fim da década de 1960 (BERNUSSI, 2014).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), por sua vez, já realizava ações como orientação vocacional e formação contínua, além de promover aos trabalhadores, especialmente aos grupos menos favorecidos, acesso à educação formal para que estes

⁷ Neste trabalho, OIs se refere a Organizações Intergovernamentais. No caso de ONGs internacionais, usa-se a sigla ONGIs.

pudessem adaptar-se às exigências do mercado e contribuir com esse desenvolvimento econômico.

No entanto, essas ideias foram, com o tempo, convivendo com uma noção de educação mais voltada para os próprios indivíduos em situações vulneráveis, no formato de uma ideia de “educação para os desfavorecidos” (BERNUSSI, 2014). Fatores sociais podem ser vistos como importantes motivações para investimento em educação no caso da Europa após a Segunda Guerra Mundial: após terem seus sistemas educacionais prejudicados, temia-se que questões como o analfabetismo pudessem impactar nas condições socioeconômicas da região em breve. A UNESCO, criada em 1945 para promover a cooperação educacional em prol da paz e segurança foi relevante na reconstrução desses sistemas educacionais. Entre as décadas de 1950 e 1960 a UNESCO foi a principal OI a tratar sobre a educação como meio de desenvolvimento econômico, mas também de um desenvolvimento social, ou seja, de prover uma vida melhor para as pessoas (BERNUSSI, 2014).

Com o aumento da pobreza na década de 1970 vemos o discurso sobre educação colocá-la como responsável por equalizar a sociedade, reduzir as disparidades e integrar os marginalizados. Dessa vez, a prioridade das preocupações estava na melhora do ensino básico, incluindo melhora das escolas e expansão dos sistemas de ensino, mas também a educação cidadã e capacitação econômica na educação não formal. Essas prioridades vieram como parte do discurso de “aprendizagem ao longo da vida” ou *lifelong learning*, sustentados principalmente pela UNICEF e OIT nas agendas internacionais. (BERNUSSI, 2014).

Podemos entender que essa visão ainda considera elementos econômicos, uma vez que a equalização da sociedade e redução da pobreza implicam em melhores condições econômicas para partes marginalizadas da população. No entanto, elas são atreladas à necessidade de melhorar questões sociais. Integrar a parte da população que estava em condições sociais ruins significou, para a UNICEF, por exemplo, gerar políticas voltadas para a educação rural, em favelas e para meninas e mulheres nos países em desenvolvimento. (BERNUSSI, 2014).

As ações das OIs e de outras instituições em prol da educação aconteceram muito de acordo com suas próprias premissas e encontrar um consenso sobre o foco que deveria ser dado à educação em uma agenda internacional é um processo complexo.

De acordo com Chabbott (1998), podemos ver a tentativa em gerar um consenso nas ideias sobre educação na Conferência Mundial em Educação Para Todos que

ocorreu em Jomtien em 1990, em meio a tantos outros encontros internacionais naquela década que ajudaram a moldar a Agenda de Desenvolvimento do Milênio (HULME, 2009).

As principais OIs que promoveram esse encontro foram a UNICEF, a UNESCO, o Banco Mundial e o PNUD. As três primeiras já possuíam uma base legítima para atuar na temática da educação: a UNICEF já trabalhava com educação desde sua fundação por integrar seus projetos com a temática da infância, o Banco Mundial, já possuía ações em educação desde a década de 1970 e a UNESCO já havia sido criada pela ONU com esse mandato específico. Enquanto isso, o PNUD era uma organização recém-chegada no debate (CHABBOTT, 1998), mas passava a ter crescente importância no tema por financiar projetos educacionais de outras agências, especialmente por assistência técnica ou treinamentos (BERNUSSI, 2014).

Além das percepções dessas OIs sobre a educação e seu papel, Chabbot (1998) também coloca a importância dos indivíduos que trabalhavam com desenvolvimento naquele contexto. Os líderes das OIs trabalharam para organizar a conferência em si, mas os profissionais que trabalham com educação e desenvolvimento no geral, dentro dessas OIs, de ONGs ou outras instituições, possuíam um papel importante em definir o que seria promovido na conferência. A ausência de um consenso entre eles sobre a metodologia, a literatura de base, um modelo educacional de referência ou estratégias de disseminação transpareceram na Conferência em Jomtien. O resultado poderia ter sido diferente, como foi, por exemplo, com a Conferência da Saúde para Todos, na qual os profissionais concordaram sobre suas prioridades, formas de disseminação e adaptação aos sistemas já existentes (CHABBOTT, 1998).

Zotti, Vizzotto e Corsetti (2017) dizem que, na Conferência Mundial da Educação para Todos, a educação foi apresentada como uma das soluções para o combate à pobreza (nos remetendo a ideia de educação como um investimento econômico), mas que também foi posta como importante para a vida de cada pessoa (remetendo à visão de desenvolvimento humano). Um dos pontos que podemos destacar dessa conferência foi o direcionamento do foco da alfabetização para a educação básica, ampliando as prioridades no tema (incluindo agora educação infantil, alfabetização, cultura geral, habilidades essenciais na capacitação de jovens e, em alguns lugares, ensino médio). Outro ponto foi a elaboração de necessidades básicas de aprendizagem cuja satisfação fomentaria a igualdade e permitira também que as pessoas contribuíssem com questões ambientais e de justiça social (ZOTTI, VIZZOTTO e CORSETTI, 2017).

Essa conferência gerou alguns mecanismos de acompanhamento (*follow up*) que, apesar de não vinculantes, geravam expectativas de cumprimento por parte dos Estados. Dentre esses mecanismos, uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que funcionou como uma espécie de receita para aplicação pelos Estados (CHABBOTT, 1998).

As ideias e os compromissos assumidos em Jomtien foram mais tarde retomados em, 2000 no Fórum Mundial pela Educação, em Dakar. Nessa ocasião foram discutidas as avaliações dos países sobre o cumprimento ou não do quadro e dos planos de ação. Essas avaliações demonstravam que os resultados para atingir os objetivos de Jomtien foram insuficientes, especialmente em relação ao analfabetismo adulto e à desigualdade para as minorias étnicas, meninas e pessoas com deficiência (ZOTTI, VIZZOTTO e CORSETTI, 2017).

Em um novo Marco de Ação, declara-se a educação como um “direito humano fundamental” e “chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles” (UNESCO, 2001, p. 8). A partir disso, ficaram estabelecidos 6 objetivos e 12 estratégias de implementação com o foco de atingir as necessidades básicas de aprendizagem estabelecidas em Jomtien. Tal compromisso ficou conhecido como movimento Educação Para Todos (EPT) e o alcance de seus objetivos foi traçado para 2015 (UNESCO, 2001)

Os objetivos abrangiam o cuidado e a educação de crianças pequenas, com foco nas crianças mais vulneráveis; a educação primária obrigatória e gratuita a todos os meninos e meninas, especialmente os pertencentes a minorias étnicas e em condições desfavoráveis; a alfabetização e a aprendizagem de jovens e adultos; a paridade de gênero na educação básica e a qualidade da educação especialmente na alfabetização, matemática e “habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2001, p. 9).

Já as estratégias englobavam mobilizar vontade política nacional e internacional; articular-se com programas de desenvolvimento e redução da pobreza; assegurar engajamento e participação da sociedade civil; garantir sistemas transparentes; atender as necessidades de sistemas educacionais em situações de conflito, calamidades e desastres naturais; assegurar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativos; contribuir com o controle do HIV/AIDS; valorizar os professores; utilizar novas tecnologias e informação e comunicação; monitorar o progresso no alcance dos objetivos e fortalecer os mecanismos já existentes (UNESCO, 2001).

A ideia de garantir uma educação para todos, por ser uma necessidade e até mesmo um direito desembocou também na construção da ideia de educação nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. No entanto, Apesar de serem elaborados logo após o Fórum de Dakar, a Declaração do Milênio (2000) e os ODM incorporaram poucos dos objetivos relacionados à educação acordados nesse fórum. O Objetivo 2 foi direcionado especificamente para a educação, propondo “Oferecer Educação Básica de Qualidade para Todos” e sendo verificado por suas Meta 2.A e Indicadores 2.1, 2.2 e 2.3. Além disso, o tema esteve presente também nas Metas 3.A e Indicadores 3.1 e 8.2.⁸, voltados para eliminar a disparidade de gênero nos níveis fundamental e médio e a incentivar o direcionamento de recursos provenientes da ajuda internacional para a educação básica.

Assim, dos objetivos e estratégias presentes em Dakar, não foram explicitamente mencionados: participação em programas de redução da pobreza e incentivo à participação da sociedade civil; maior atenção a populações vulneráveis e minorias étnicas; alfabetização de jovens e adultos; qualidade no ensino de matemática e "habilidades essenciais à vida"; valorização profissional; transparência dos sistemas educacionais; controle do HIV/AIDS e novas tecnologias da informação.

Apesar disso, a noção do papel da educação recebeu grande contribuição das agendas de desenvolvimento em geral. Nos discursos especialmente das OIs, ela deixou de ter um papel estritamente de investimento econômico, seja ele individual – com o aumento dos salários – ou coletivo – com o desenvolvimento econômico de um país –, para ser uma forma de atingir um desenvolvimento social, incluir os marginalizados e melhorar suas condições de vida. Além disso, a visão de desenvolvimento humano reforçada pelo PNUD incluiu também a noção do desenvolvimento das capacidades dos seres humanos e aproveitamento do seu potencial.

⁸ Meta 2.A: “Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem o ciclo completo do ensino básico”; Indicador 2.1: “Taxa líquida de matrícula no ensino básico”; Indicador 2.2: “Proporção de alunos que iniciam o 1º e atingem o 5º ano”; Indicador 2.3: “Taxa de alfabetização entre os 15 e 24 anos”; Meta 3.A: “Eliminar a disparidade de gênero no ensino fundamental e médio, preferencialmente até 2005, e em todos os níveis até 2015”; Indicador 3.1: “A Eliminar a disparidade de gênero no ensino fundamental e médio, preferencialmente até 2005, e em todos os níveis até 2015” e Indicador 8.2: “Proporção total de ajuda bilateral proveniente de doadores do CAD/OCDE para serviços básicos – educação básica, saúde básica, nutrição, água potável e saneamento”. (UNITED NATIONS, 2001)

2.2.3 *Educação para a Sustentabilidade*

Com a ideia de desenvolvimento para um novo milênio notamos também que a educação passou a ter mais um dever a cumprir. As questões ambientais, que apesar de já existirem desde a antiguidade, sendo reacendidas nos anos 1970, entraram expressivamente nos debates do século XXI.

Na Declaração de Jomtien e na Agenda 21 já era possível ver que a educação passaria a ter esse papel adicional, sendo responsável pelo fomento da preservação do meio ambiente (ZOTTI, VIZZOTTO e CORSETTI, 2017). Essa responsabilidade foi desenvolvida a partir da ideia de educação ambiental, uma disciplina que se volta para as relações entre os seres humanos e o ambiente natural, bem como sua conservação, preservação e administração de seus recursos (GADOTTI, 2008).

Além disso, podemos traçar contribuições também de uma *ecopedagogia* ou Pedagogia da Terra ligada à Carta da Terra, documento iniciado na Rio-92 e ratificado em Março de 2000, que contém uma série de direcionamentos e atitudes a serem tomadas na educação formal ou informal em prol da sustentabilidade. Essa *ecopedagogia* é definida como “uma pedagogia centrada na vida: [que] considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade” (GADOTTI, 2008, p. 15).

Em 2002 essas ideias seriam importantes para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que foi promovida pela ONU e outras agências como a Unesco e se deu entre 2004 e 2015. Seu lançamento foi feito por meio de um documento baseado na noção aqui já mencionada de *desenvolvimento sustentável* do Relatório Brundlant e na ideia de equilibrar os aspectos econômico, social e ambiental (ZOTTI, VIZZOTTO e CORSETTI, 2017).

De acordo com Zotti, Vizzotto e Corsetti (2017), a ideia da educação para o desenvolvimento sustentável volta-se muito mais para o conteúdo e o propósito da educação e para diversos tipos de ensino do que as concepções desenvolvidas anteriormente, tendo o papel de desenvolvimento de valores nos seres humanos, como colocado no trecho “a educação é a nossa melhor oportunidade de promover e enraizar os valores e comportamentos que o desenvolvimento sustentável exige” (UNESCO, 2005)

Segundo o discurso da Década para o Desenvolvimento Sustentável, o conceito de educação, desenvolvido na EDS não é igual à educação ambiental, mas um conceito

interdisciplinar, favorável ao pensamento crítico, à aplicação dos conhecimentos global e localmente e à inclusão dos alunos nas tomadas de decisões (ZOTTI, VIZZOTTO e CORSETTI, 2017). No entanto, alguns educadores já consideravam que a educação ambiental englobava questões sociais e econômicas em sua prática, como ficou claro em uma pesquisa realizada no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, criticando então a mudança desse termo para a versão mais ampla e nebulosa da “educação para o desenvolvimento sustentável” (GADOTTI, 2008).

Os ODS foram consolidados após a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e trouxeram algumas de suas contribuições, assim como da Agenda ODM para a concepção de educação e o elemento da sustentabilidade é percebido, assim como muitos outros. Uma análise mais aprofundada sobre o propósito da educação nessa agenda será feita no capítulo 3, juntamente com a análise de uma política estadual de educação apresentada no próximo capítulo a fim de compreender as similaridades e diferenças entre esta e a Agenda 2030.

2.3 O papel da educação

Ao identificar as principais concepções sobre a educação e os principais esforços de atores como as Organizações Internacionais na formulação de agendas internacionais de educação ligadas ao desenvolvimento, vimos que a educação foi colocada muitas vezes como responsável por entregar uma solução para as mais diversas questões importantes na sociedade.

Bernussi (2014) entende que a educação foi compreendida nas agendas internacionais de desenvolvimento dentro de quatro ideias: como um meio para o crescimento econômico, para o desenvolvimento sustentável, para a redução da pobreza ou como direcionada aos desfavorecidos.

No entanto, percebemos que algumas dessas ideias podem ser observadas por outros critérios. A educação para redução da pobreza, por exemplo, pode ser vista de duas formas distintas: ou como a redução da pobreza de um país (ou sociedade), devido ao aumento do investimento em educação, ou como a superação da pobreza pelos indivíduos, isto é, pelo aumento do salário de cada pessoa pela oportunidade que esta teve individualmente ao acessar a educação. A diferença está no fato de que no primeiro caso, se existe uma redução geral da pobreza, não existe necessariamente uma preocupação com os indivíduos que porventura não conseguem superar essa pobreza

por meio dos investimentos em educação. Enquanto isso, no segundo caso não se trata de solucionar um problema sistêmico, mas a condição de vida dos indivíduos quem tem acesso à educação.

Entendemos também que a educação direcionada aos menos favorecidos por vezes se confunde com a educação para a redução da pobreza individual, quando considera que os grupos menos favorecidos incluem os grupos economicamente mais pobres na sociedade, que estes seriam beneficiados com a educação e, por conta disso, poderiam deixar sua condição desfavorável.

Além disso, como coloca Paulo Freire, não existe uma teoria que fale sobre os fins e meios da educação que seja neutra, ou seja, que não tenha visões e conceitos próprios. Para ele a concepção de mundo e de ser humano tem grande peso no tipo de educação que se defende.

“Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma ‘coisa’, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encarmos com pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador.” (FREIRE, 1974, p. 7)

Dessa forma, entendemos que o papel que a educação pode assumir está densamente relacionado com a visão de mundo de onde ele parte. Assim, as contribuições apresentadas ao longo deste capítulo ajudaram a formar ao menos seis noções sobre o papel da educação, envolvendo fatores econômicos, sociais e ambientais.

A primeira noção é a de educação como meio para o desenvolvimento econômico, influenciada especialmente pelas abordagens convencionais sobre desenvolvimento (teorias clássica, neoclássica, neoliberalismo e teoria da modernização) e pela ideia de capital humano. Nesse caso o resultado de investimentos econômicos nacionais em educação seria o aumento do desempenho profissional da produtividade e dos salários e uma melhora na economia individual e de um país.

Uma segunda noção é de que a educação é responsável por gerar maior compreensão crítica nos indivíduos a respeito do sistema e do contexto no qual se inserem. As contribuições de algumas das teorias não convencionais, especialmente a abordagem marxista é importante para esse pensamento, defendendo que uma educação deva ter como efeitos além do aumento da produtividade, formação intelectual aberta a todos, escola laica e gratuita, maior compreensão do processo de produção e fomento da criatividade e da visão crítica nos indivíduos.

Outra noção é influenciada por uma visão keynesiana de investimento na educação como uma política social. Pode-se afirmar que o keynesianismo enxerga a educação como um meio de redução das desigualdades, já que tem como objetivos a integração de grupos marginalizados e a redução das disparidades de gênero ou de outras desigualdades. Ela é vista no discurso de algumas OIs, como apontamos acima e na construção de diversas agendas internacionais.

A quarta noção é influenciada pela ideia de desenvolvimento humano, que coloca a importância de desenvolver as capacidades humanas por meio de oportunidades educacionais. O papel da educação seria então o desenvolvimento integral do ser humano e os efeitos de incentivar a educação seriam o aproveitamento do potencial humano e o acesso a conhecimentos básicos como alfabetização, matemática e “habilidades essenciais à vida”.

Também é possível identificar uma noção de educação como meio para o aumento da participação social, influenciada principalmente, pela agenda da Educação Para Todos e pela Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Essa visão defende que uma educação de qualidade fomenta contribuições com questões ambientais e de justiça social e a inclusão de alunos nas tomadas de decisões.

Por fim, identificamos uma visão de educação como meio de atingir uma sustentabilidade ambiental, influenciada pelas visões da *ecopedagogia*, da educação ambiental, da Agenda 21 e da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Ela envolve como resultados o fomento da preservação do meio ambiente e a aplicação de conhecimentos sobre o tema global e localmente.

Essas percepções encontram-se detalhadas no Quadro 1 que relaciona as noções do papel da educação com as abordagens teóricas aqui apresentadas e com os resultados ou efeitos que a educação traz, segundo esse papel.

QUADRO 1 – CONTRIBUIÇÕES PARA O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Papel da educação	Resultados ou efeitos	Abordagens compatíveis
Desenvolvimento econômico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumento de desempenho profissional, produtividade e salários. ▪ Melhora econômica individual e coletiva. 	Capital humano, teorias clássicas, teoria da modernização, neoliberalismo.

Continua

Compreensão crítica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação intelectual aberta a todos. ▪ Maior compreensão dos processos de produção. ▪ Fomento da criatividade e visão crítica 	Abordagem Marxista
Redução das desigualdades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração de grupos marginalizados. ▪ Redução das disparidades de gênero 	Abordagem Keynesiana
Desenvolvimento integral do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida). ▪ Aproveitamento do potencial humano 	Desenvolvimento humano;
Participação social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivo a contribuições com questões ambientais e de justiça social. ▪ Inclusão de alunos nas tomadas de decisões 	Educação Para Todos; EDS;
Sustentabilidade ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomento da preservação do meio ambiente ▪ Aplicação de conhecimentos ambientais global e localmente 	Educação ambiental; <i>ecopedagogia</i> ; Agenda 21, EDS.

Fonte: Elaboração própria.

O presente trabalho não busca esgotar as discussões sobre o papel ou função da educação segundo visões diferentes de desenvolvimento, mas apenas identificar, como vemos no Quadro 1, as principais ideias presentes nas agendas de educação e desenvolvimento nas últimas décadas. Vimos que conforme a noção de desenvolvimento foi ampliada, saindo de uma ideia de crescimento econômico para a noção de desenvolvimento sustentável, o papel da educação no desenvolvimento também foi ampliado. Os próximos capítulos buscarão entender quais dessas noções se encontram presentes na política estadual analisada e na Agenda 2030 ou Agenda de Desenvolvimento Sustentável.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA

Ao analisarmos o papel que foi atribuído à educação nas agendas internacionais e observarmos os espaços educacionais em que vivemos, muitas questões emergem. Podemos nos perguntar sobre o papel da educação básica, da educação superior, das universidades, de uma escola, seus gestores e professores no desenvolvimento de uma comunidade, município ou país. Uma questão que nos despertou interesse nessa pesquisa foi buscar entender se existe alguma compatibilidade no papel da educação entendido no âmbito internacional e o que se espera dela em políticas públicas nacionais ou subnacionais.

Ao pensarmos na Agenda ODS, o Governo da Paraíba tem sido uma fonte interessante de estudo. Tanto em seu discurso quanto em algumas de suas políticas e programas apresentadas mais adiante, existe um esforço do atual governo desse estado e do anterior em alinhar-se às agendas internacionais de desenvolvimento, inclusive para concorrer a prêmios nacionais e internacionais ou receber financiamentos externos. Não podemos ainda prever se essa característica será duradoura conforme as mudanças da conjuntura nacional e internacional, entretanto, até o momento, como veremos, existe algum grau de alinhamento do discurso estadual à Agenda 2030 e seus componentes.

Considerando esse cenário, encontramos dentro de suas políticas e programas uma iniciativa em particular que nos chama atenção: as Escolas Cidadãs Integrais. Esta é uma política educacional relativamente recente que busca certo alinhamento com os ODS a partir de duas frentes principais: demonstrando a contribuição do programa para a melhoria dos indicadores da Agenda 2030 e trabalhando os ODS com os alunos em uma disciplina inteiramente dedicada à Agenda.

Sabendo dessa relação entre o programa e a Agenda 2030, nos questionamos se o papel da educação, na visão das Escolas Cidadãs Integrais é similar ao papel da educação, expresso na Agenda 2030. O capítulo anterior detalhou, além das influências de visões teóricas sobre a educação, o contexto internacional desses debates sobre educação e desenvolvimento, incluindo a emergência da Agenda 2030. Este capítulo irá aprofundar-se no Programa Escola Cidadã Integral, em seu contexto estadual e nacional, tanto do ponto de vista histórico quanto institucional. Dessa forma, o capítulo posterior poderá realizar com mais propriedade uma análise sobre o papel da educação segundo esse programa.

As informações apresentadas neste capítulo foram obtidas pela revisão de literatura existente, de fontes primárias (legislação e outros documentos do governo da Paraíba), notícias e entrevistas com membros do setor público e do setor privado que estiveram em contato com ações do governo do estado da Paraíba voltadas para os ODS.

3.1 Políticas educacionais no Brasil

Para compreender melhor o surgimento das Escolas Cidadãs Integrais, é importante visualizar o panorama da disposição administrativa das políticas educacionais no Brasil, especialmente relacionada a como os níveis educacionais são abordados por parte de cada ente federativo.

3.1.1 *A centralização e a descentralização das políticas educacionais*

Santos (2011) afirma que as políticas educacionais no Brasil podem ser representadas por leis, planejamento, financiamento e programas educacionais relacionados a uma iniciativa do Estado. Essas políticas são de responsabilidade compartilhada entre federação, estados e municípios – contando ainda com a atuação de entidades privadas em alguns casos. Em se tratando da administração pública, a forma como as políticas educacionais estão organizadas no Brasil está muito relacionada com a sua estrutura federativa, como colocam Oliveira e Sousa (2010) e Santos (2011), partindo de um ponto de centralização para descentralização ao longo da história do país.

Já Saviani (2005) fala em momentos de protagonismo diferentes: Entre 1980 e 1931 o protagonismo esteve nas mãos dos estados e municípios, entre 1931 a 1961, ele esteve com a União para a regulamentação do ensino no país e entre 1961 e 2001, a União continuou como protagonista agora na tentativa de unificar a regulamentação do ensino.

Um marco da que representa essa descentralização inicial apontada por Oliveira e Souza (2010) e Santos (2011) foi a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1934, que determina a competência das assembleias legislativas das províncias em legislar sobre as instituições de educação, exceto àquelas equivalentes ao que hoje seria o ensino superior.

Os impactos dessa descentralização resultaram no protagonismo dos estados e municípios, apontado por Saviani (2005) que agiram de forma distinta nas regiões do Brasil: enquanto no Sul e Sudeste os estados assumiram a responsabilidade pelo sistema educacional, no Norte e Nordeste, não houve a mesma iniciativa que teve de ser assumida pelos municípios de forma muito mais precária (OLIVEIRA e SOUSA, 2010).

Saviani (2005) menciona uma retomada do protagonismo por parte da União, o que não necessariamente se opõe à ideia de descentralização da administração pública sobre as políticas educacionais. Um Ministério da Educação e da Saúde Pública passou a existir entre 1930 e 1961, entretanto, além de não ser responsável por todos os níveis educacionais, ele não modificou a estrutura orçamentária e tributária existente, perpetuando as desigualdades no financiamento e atendimento educacional entre os municípios de estados diferentes (OLIVEIRA e SOUSA, 2010).

Nesse momento o ensino primário foi dividido a nível nacional em Ensino Primário Fundamental, para crianças entre 7 e 12 anos e Ensino Primário Supletivo, para adolescentes e adultos que não frequentaram na idade adequada desse sistema. O Ensino médio, por sua vez, ficou dividido entre Ginásial e Colegial. Foi instituído também o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o qual foi possível haver políticas separadas para a educação primária e educação de adultos (SAVIANI, 2005).

A partir do fim do Estado Novo, a nova Constituição determinou que a União seria responsável pelas diretrizes e bases da educação nacional, o que é oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (SAVIANI, 2005).

Após o Golpe Militar, a LDB foi modificada apenas nos detalhes que foram necessários para adaptação do regime. Houve nesse período uma substituição da nomenclatura de Ensino Primário e Médio para Primeiro e Segundo Graus (SAVIANI, 2005).

Uma nova LDB foi sancionada em 1996 e passou a regulamentar o ensino como um todo no Brasil, modificando novamente a terminologia das suas fases. Os termos do Primeiro e Segundo Grau voltaram a ser Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. A Educação Básica passou a contemplar Educação Infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para aquelas de 4 a 6 anos), Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e Ensino médio (com duração de três séries) (SANTOS, 2011; SAVIANI, 2005).

Essa LDB definiu algumas outras mudanças que fizeram parte das reformas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso no sentido de reforçar a

descentralização da administração pública, transferindo funções da burocracia central para os estados e municípios (SANTOS, 2011). Algumas dessas mudanças foram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Plano Nacional de Educação. Apesar de instrumentos nacionais, estas foram ferramentas para articular administrativamente as funções que estavam sendo redirecionadas para os estados e municípios. Segundo Santos (2011), isso deixou claras as prioridades do governo: ter o Ensino Fundamental como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho controlado pelo governo central por meio dos sistemas de avaliação. Essa foi uma forma de exercer um controle à distância, ou seja, decidir o que será avaliado e o que fará parte do currículo de ensino, sem precisar comprometer-se com os problemas da gestão direta (OLIVEIRA e SOUSA, 2010).

Essa mudança foi parte de alguns dos reflexos de reformas em escala mundial na década de 1980 e 1990. Oliveira e Sousa (2010) apontam para as reformas nos Estados Unidos que estavam baseadas em três características: (1) a “(...) ampliação dos mecanismos de escolha (*choice*)”; (2) a “descentralização dos mecanismos de gestão, gestão financeira e financiamento” e (3) a “centralização do poder de definir os parâmetros de qualidade, o currículo e a avaliação do sistema” (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 29).

Essas últimas duas podem ser identificadas ao longo das últimas décadas. A descentralização dos mecanismos de gestão, gestão financeira e financiamento, por exemplo, pode ser vista com o Fundef, o discurso de autonomia da gestão escolar, o protagonismo dos diretores e a autonomia das escolas em buscar outras fontes de financiamento.

A centralização para definição e parâmetros de qualidade, currículo e avaliação pode ser vista por diversas ações: a substituição do Conselho Federal de Educação pelo Conselho Nacional de Educação, subordinado ao MEC – o que não ocorria com o anterior –; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – que não eram obrigatórios, mas passaram a ser base de provas –, substituindo os currículos mínimos nacionais e o estabelecimento de exames em todos os níveis⁹ (OLIVEIRA e SOUSA, 2010).

⁹ “[O] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ampliado com a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino médio Enem e no ensino superior, o Exame Nacional de Cursos ENC, conhecido

Já a ampliação dos mecanismos de escolha não pode ser encontrada de forma significativa no Brasil. Ela relaciona-se a *vouchers* (transferências de recursos aos pais para que escolham as escolas para seus filhos) ou *charter schools* (escolas públicas cuja gestão é transferida para empresas ou cooperativas de pais ou professores que recebem recursos por alunos e equivalente ao desempenho da escola) (OLIVEIRA e SOUSA, 2010).

O Fundef foi uma tentativa de alcançar uma maior equidade entre os estados, criando o valor comum do gasto por aluno em cada estado e realizando distribuições baseadas nesses valores. A União teria, nesse caso, um papel de equalizador, já que deveria complementar os custos dos municípios que não estivessem atingindo a média nacional de gastos. No entanto, as determinações legais não eram cumpridas na realidade. Ele foi substituído, mais tarde, no governo Lula, pelo Fundeb. Uma de suas principais diferenças foi a restrição da complementação que a União precisa fazer aos estados à 10% do valor total do fundo, mesmo que a média nacional de gastos não seja atingida pelo estado. O Fundeb passou a ser praticado, ao contrário do que aconteceu com o Fundef, no entanto, sua proposta de equalização possui um potencial bem menor (OLIVEIRA e SOUSA, 2010)

Essa desigualdade era agravada pela dependência da estrutura tributária no Brasil, uma vez que um cidadão de um estado com maior arrecadação, como os do Sudeste, tem acesso a mais recursos do que aqueles que vivem em estados com menor arrecadação, como no Nordeste. Com uma política social descentralizada e uma complementação limitada por parte da União que não conseguiu gerar maior equidade, uma ideia de criação de um Sistema Nacional de Educação voltou a ser tema de debates nos anos 2000 (OLIVEIRA e SOUSA, 2010).

Esse sistema seria similar ao Sistema Único de Saúde (SUS), com algumas adaptações administrativas. Uma ideia de Sistema Nacional de Educação já era idealizado desde os anos 1930 por parte de alguns grupos como uma “escola única” que provesse “educação comum igual para todos” (Manifesto dos Pioneiros da Educação), no entanto ela não alcançou força suficiente. A proposição que teve maior adesão foi a de três sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) com um regime de colaboração. Os autores atribuem esse não sucesso do sistema nacional de educação à

como ‘Provão’, voltado para os cursos de graduação, substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), além, da avaliação da pós-graduação, que é realizada desde 1976” (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 30).

estrutura federada do país, expressa em uma cláusula pétrea da Constituição (OLIVEIRA e SOUSA, 2010). Essa estrutura federada, para Souza (1998), encontra sua razão de ser na conciliação dos interesses conflitantes de elites diferentes, assim como no amortecimento das disparidades regionais.

Essa organização havia sido apresentada desde a Constituição Federal de 1988 e foi regulamentada na LDB de 1996. A União ficou responsável por realizar o Planejamento Nacional de Educação (PNE) em colaboração com os Estados, Municípios e DF; estabelecer em conjunto com eles as competências e diretrizes para a educação básica; prestar-lhes assistência técnica e financeira; organizar e desenvolver os órgãos e instituições dos sistemas; coletar analisar e disseminar informações sobre educação; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições do Ensino Superior e as demais dentro de sua rede de ensino.

Os estados e o Distrito Federal ficaram encarregados dos seus órgãos oficiais; de assegurar como prioridade o ensino médio e de colaborar com os municípios com a oferta do ensino fundamental. Além disso, de reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de seu sistema de ensino; baixar normas relativas ao seu sistema de ensino e assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Já os municípios ficaram como responsáveis pelos órgãos e instituições de seu sistema de ensino; por ofertar o ensino fundamental como prioridade, mas também por colaborar para a educação infantil e creches; por autorizar, credenciar e supervisionar as instituições de seu sistema de ensino e por baixar normas relativas ao seu sistema de ensino e assumir o transporte escolar dos alunos da rede pública.

Para mais, segundo o Art. 16, o sistema federal de ensino envolve:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1996).

Nessa Lei, a União organiza seu sistema de ensino e ajuda a organizar os demais em regime de colaboração. Ainda segundo ela, o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser desenvolvido pela União em conjunto com Estados, Municípios e DF. Esses últimos podem ainda contar diversas formas de assistência por parte da União para manter seus respectivos sistemas de ensino. No entanto, cada um deles tem relativa autonomia para definir suas normas e regras gerais. Já em relação ao estabelecimento de parâmetros curriculares da educação básica e sobre o seu sistema de avaliação, notamos uma centralidade maior de decisão por parte da União.

Mello (1991) caracteriza essa organização como uma “descentralização decidida do centro – nível federal” que resulta em um padrão caótico com duas redes (estadual e municipal), uma vez que sua administração por vezes se confunde e se sobrepõe.

Desde então alterações importantes foram feitas na LDB de 1996, como a ampliação do ensino fundamental; mudanças sobre o processo de democratização da educação básica e a obrigatoriedade de ensino a partir dos 4 anos de idade (SOUZA, ARAÚJO e SILVA, 2017).

A primeira ocorreu com a substituição da “alfabetização”, antes colocada como parte da educação infantil, pelo “1º ano do ensino fundamental”, resultando em 9 anos destinados a essa etapa. Tal alteração pode ser vista no Artigo 32 da LDB, alterado pela Lei nº 11.274 em 2006.

A democratização da educação básica é notada no artigo 26 que, alterado em 2013, trata sobre a presença de uma base curricular comum, mas também de uma parte diversificada a ser complementada por cada sistema de ensino de acordo com sua contextualização.

Esse artigo também inclui o currículo da educação infantil, ressaltando a importância da educação nesse período que, antes disso, era voltado para a dimensão do cuidado e não da aprendizagem (SOUZA, ARAÚJO e SILVA, 2017). Essa preocupação com o aspecto do desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social na educação infantil é ressaltado pelos Artigos 29, 30 e 31, alterados pela Lei nº 12.796 de 2013.

Foram incluídos também alguns temas no currículo básico comum, tais como artes (Lei 12.287 nº de 2010), defesa civil e educação ambiental (Lei nº 12.608 de 2012), aspectos culturais e históricos das diferentes etnias que formaram o povo

brasileiro (Lei nº 13.287 de 2016), conteúdos relativos aos direitos humanos e prevenção da violência contra crianças e adolescentes (Lei nº 13.010 de 2014), entre outros.

Dessa forma, podemos ver que elementos de centralização e descentralização muitas vezes coexistem, havendo um protagonismo da União (centralização) especialmente na regulamentação e formulação de bases curriculares, mas ao mesmo tempo uma transferência para os estados e municípios da administração direta (descentralização).

3.1.2 *Concepções ideológicas nas políticas educacionais*

A dinâmica de centralização e descentralização da administração das políticas educacionais no Brasil nos dá uma base para entender também sobre os principais ideais no contexto brasileiro sobre educação e sobre a influência dos mesmos na atual formulação de políticas públicas no estado da Paraíba.

Saviani (2005) afirma que no período de protagonismo dos estados e municípios (1980 a 1931) prevaleciam ideias do iluminismo republicano. Já no segundo momento, de protagonismo da União na regulamentação do ensino (1931-1961) estava sendo incorporado um *ideal renovador*. Ele estava expresso pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, influenciado pela Escola Nova¹⁰ e defendia, entre outras coisas, uma escola pública e laica fornecida pelo Estado a todos de forma igualitária, independentemente de sua origem ou condição social (SANTOS, 2011; SAVIANI, 2005).

Apesar de esse ideal vir a influenciar a Constituição de 1934, Saviani (2005) coloca que havia certa contradição entre ele e uma importante característica da educação na época: a *dualidade do ensino*. Enquanto parte da população cursava o ensino secundário e poderia optar por qualquer carreira do ensino superior (associado ao trabalho intelectual), outra parte ingressava no ensino técnico, que permitia o acesso apenas à carreira correspondente àquela que o aluno já cursava (normalmente associada a trabalhos manuais) (SAVIANI, 2005).

¹⁰ A escola Nova foi um movimento de educadores iniciado na Europa e nos Estados Unidos no fim do século XIX que questionava a educação tradicional com base nos avanços da psicologia e da biologia. Nessa perspectiva a passividade dos alunos era duramente criticada e se propunha novas práticas pedagógicas para colocar o educando como centro do processo educativo (MENEZES e SANTOS, 2001).

Nesse período, especialmente no Governo Vargas, as políticas educacionais centraram-se no ensino técnico e na formação de trabalhadores com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial e Ensino Agrícola (SANTOS, 2011).

O *ideal renovador* foi ganhando maior expressividade na administração pública ao longo do tempo. Seus representantes foram ocupando cargos que permitiram essa expansão, sendo impulsionados pela criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) em 1938. Houve importante influência no ensino de matemática e ciências e a redução, em 1961 com a nova LDB, do caráter dual no ensino médio, permitindo que qualquer pessoa – de curso secundário ou técnico – ingressasse em algum curso de ensino superior por meio do exame vestibular (SAVIANI, 2005).

No terceiro momento apontado por Saviani (2005) – o protagonismo da União na unificação da regulamentação do ensino – o *ideal renovador* passou a declinar e a enfrentar oposição dos ideais conservadores e privatistas durante o debate para a formulação da nova LDB (Lei 4.024 de 1961) (SANTOS, 2011). Essas ideias também são colocadas como uma *concepção produtivista da educação*, ligada à ideia do *capital humano* (SAVIANI, 2005). Este último grupo teve mais sucesso e a LDB contou com a presença maior do setor privado e limitou a expansão do ensino público naquele momento (SANTOS, 2011)

O Golpe Militar contribuiu para o declínio do ideal renovador e ascensão dessa concepção produtivista, e marcando a educação, entre outros acontecimentos, pelo fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e pelos Centros Regionais que eram ligados a eles (SAVIANI, 2005). Santos (2011) afirma que durante o governo militar o Brasil acatou a diversas recomendações de agências internacionais como Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

As mudanças realizadas nesse período procuraram atender pressões opostas. De um lado, atendendo a pressões dos estudantes e dos professores, foi determinada a autonomia universitária, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino e a universidade passou a ser a forma prioritária de ensino superior. Do outro lado, atendendo as demandas do regime, houve a instituição do regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais e de curta duração, a regulamentação da participação

estudantil e a suspensão das atividades da UNE (União Nacional Estudantil) (SAVIANI, 2005; SANTOS, 2011).

O Segundo Grau (anterior Ensino médio) passou a ter caráter profissionalizante para todos – refletindo uma visão mais produtivista para a educação –, no entanto, em regiões e escolas menos favorecidas, não seria necessário concluir todos os anos previstos. Segundo essa determinação, apenas algum preparo profissional mais rápido já seria suficiente para direcionar os indivíduos ao mercado de trabalho. Assim podemos ver que o dualismo do período anterior foi substituído por outro ou seja, permanecendo um “dualismo disfarçado” entre aqueles que concluíam o segundo grau com mais ou menos anos – respectivamente com formação mais diversificada ou formação voltada apenas para o ensino profissionalizante – dependendo de sua região ou classe social (SAVIANI, 2005).

Além dessa profissionalização automática no segundo grau, foi também introduzida a obrigatoriedade escolar entre os 7 e 14 anos. No entanto, os índices resultantes na década de 1980 não demonstravam bons resultados, já que 50% das crianças eram repetentes ou deixavam a 1ª série do primeiro grau, 30% da população era analfabeta e 30% das crianças estavam fora das escolas (SANTOS, 2011).

A partir do início da abertura política, algumas associações de educadores passaram a realizar mais pressão por melhoria na qualidade da educação (logística, administração escolar, conteúdo e métodos de ensino), valorização dos profissionais da educação, democratização da gestão escolar, ampliação de financiamento e da escolaridade obrigatória. Essas reivindicações foram atendidas apenas em parte com o fim do governo militar e a nova Constituição, abrangendo a gestão democrática, financiamento da educação e valorização dos profissionais (SANTOS, 2011).

Uma nova LDB passou a ser pensada para essa nova fase do país e podemos destacar dois projetos distintos: o de Darcy Ribeiro e de Demerval Saviani. O projeto colocado por Darcy Ribeiro, então senador – que, de acordo com Santos (2011) não correspondia às reivindicações dos professores – foi sancionado por Fernando Henrique Cardoso.

Na visão de Santos (2011) as bandeiras levantadas pelos educadores na década de 1980 foram distorcidas em relação à sua proposta inicial. Questões como o aumento da participação da sociedade civil e descentralização da gestão foram interpretadas como maior abertura para o setor empresarial que passou a ter maior poder de decisão e maior retorno na educação do que outras partes da sociedade. Ela relaciona esse

conjunto de decisões internas com o contexto internacional de agências internacionais que pressionavam os países em desenvolvimento para reduzir gastos públicos, inclusive por meio de privatizações, em troca de financiamentos externos (SANTOS, 2011).

Assim, podemos ver o quanto se estende no passado o debate sobre a priorização de um ensino profissionalizante ou intelectual desde o nível médio e como alguns autores, inclusive os trabalhados nessa sessão (SAVIANI, 2005; SANTOS 2011) enxergam como problemática a dualização desse ensino de forma a predeterminar segundo critérios socioeconômicos o futuro de cada aluno. Essa questão nos remete a algumas das teorias críticas ao capital humano como a teoria da socialização ou a teoria credencialista

É possível identificar também que as principais concepções de educação nas políticas educacionais brasileiras aqui apresentadas também encontram semelhanças com os diferentes papéis atribuídos à educação expostos no capítulo anterior. Em particular o *ideal renovador*, que pode ser ligado ao papel de *compreensão crítica* e a *concepção produtivista da educação*, que pode ser ligada ao capital humano e ao papel de *desenvolvimento econômico*.

3.2 Plano Estadual de Educação da Paraíba

Viu-se na sessão anterior que a União ficou responsável por exercer maior controle na determinação dos parâmetros curriculares mínimos da educação básica. Enquanto isso, os governos estaduais ficaram responsáveis por lidar especialmente com a gestão direta do ensino médio, além de colaborar com municípios e com a União pela oferta do ensino infantil, fundamental e superior.

Sabendo disso, buscaremos nessa sessão compreender as principais metas e estratégias do governo do estado da Paraíba em relação à educação, para então compreender melhor as Escolas Cidadãs Integrais dentro desse contexto. Será feita uma exposição do Plano Estadual de Educação da Paraíba, cujas metas e objetivos conversam com algumas das metas e objetivos definidas para o Programa Escola Cidadã Integral.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é um documento elaborado pelo Conselho Estadual de Educação, por Comissões Temáticas e por uma Comissão de acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual de Educação. Posteriormente foi aprovado no legislativo e tem sua vigência desde 2015 até 2025.

Segundo o próprio documento, sua formulação contou com aproximadamente 90 profissionais de Universidades, sindicatos e outras organizações da sociedade civil, além de gestores e docentes de diversos segmentos da educação na Paraíba. Teve como referência o Plano Nacional de Educação (PNE) e planos, legislações e vivências no próprio estado. Contou com audiências públicas “com o objetivo principal de validar socialmente este documento” (PARAÍBA, 2015, p. 5).

Ele traz uma contextualização a partir dos indicadores socioeconômicos da Paraíba, incluindo indicadores sobre educação. Reconhece que houve melhora nos indicadores básicos de educação no estado – distorção idade/ano, taxa de aprovação, taxa de abandono, matrículas na educação profissional técnica, escolaridade média, etc. – desde a universalização do acesso à educação, a Constituição Federal de 1988 e iniciativas como FUNDEB. Apesar disso, também menciona desafios como a dificuldade em aumentar a permanência na escola, reduzir a disparidade entre as redes pública e privada, a necessidade de ampliar do ensino fundamental e de adequar a educação do campo.

Nessa contextualização vemos que existe uma redução do número de escolas estaduais de ensino fundamental, que estão sendo transferidas para a rede municipal, de acordo com o que é previsto pelo regime de colaboração brasileiro.

Ao longo do documento são colocadas metas e estratégias para diversas etapas e modalidades da educação como a educação básica – que envolve o Ensino Infantil, Fundamental, Médio, Educação Integral, Profissional Técnica, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação à Distância, Educação para Cultura dos Direitos Humanos, das Relações Étnico-raciais e da Educação Ambiental – e educação superior. Além disso, trata da formação e valorização de profissionais (da educação básica), da gestão democrática e do financiamento da educação (PARAÍBA, 2015).

Dentre todos esses níveis e questões temáticas do documento, nos debruçaremos aqui especialmente sobre o ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação integral – bem como outros pontos do documento que envolverem esse nível – uma vez que as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) foram iniciadas ofertando educação média e média técnica. Posteriormente incluíram em algumas escolas, o nível fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. O Modelo Escola de Escolha, no qual as ECIs se baseiam foi pensando inicialmente também para o ensino médio.

O PEE relembra o Art. 35 da LDB de 1996, identificando o ensino médio como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Sua finalidade envolve:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Além disso, o plano estadual retoma o que é mencionado no Artigo 13 da Resolução nº2 de 30 de Janeiro de 2012 sobre a sustentabilidade socioambiental como meta universal orientadora das unidades escolares.

Em seu texto, coloca que um dos principais desafios da Paraíba é a oferta ao ensino médio. Em 2013, do total de jovens entre 15 e 17 anos que frequentavam a escola na Paraíba, 47% estavam matriculados no ensino médio (98.800 alunos), enquanto o total no Brasil esse índice é de 59,5%. A partir disso, o PEE define como meta estadual para o número de alunos entre 15 e 17 anos frequentando o ensino médio como 70% até o fim de sua vigência – enquanto a meta nacional é de 85% até 2024.

O diagnóstico geral desse nível mostra o aumento entre 2007 e 2013 do número de matrículas no ensino médio nas redes privada e federal e o decréscimo nas redes estadual e municipal na Paraíba. Existem ainda no estado 18 escolas que ofertam o ensino médio normal (magistério) que também apresenta um decréscimo no número de matrículas (PARAÍBA).

As taxas sobre distorção idade-ano no ensino médio também se mostram um desafio. Mesmo demonstrando queda nos últimos anos anteriores ao PEE, quando se compara no próprio estado, as taxas são preocupantes para a administração estadual: a rede estadual possuiu em 2013 uma taxa de 40,7% enquanto a federal apresentou uma taxa de 18,4% e a privada de 7,9%, como é possível identificar na Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução das Taxas de Distorção Idade-ano ensino médio na Paraíba – série histórica (2007 - 2013)

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2007	35.3	62.5	76.5	12.1	-
2008	25.3	40.7	76.5	9.3	-
2009	21.8	45.2	43.9	8.4	-
2010	22.5	47.4	58.3	8.4	-
2011	19.7	45.0	61.6	8.4	39.2
2012	19.3	43.6	56.5	7.8	37.6
2013	18.4	40.7	53.2	7.9	35.0

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar. 2013 / Extraído de Paraíba (2015)

Por mais que a taxa municipal tenha sido ainda maior (56%), devemos lembrar que a responsabilidade sobre o ensino médio é prioritariamente direcionada ao governo estadual. Da mesma forma a rede estadual apresentou, no mesmo ano, taxas preocupantes para o abandono (15,3%), juntamente à rede municipal (17,5%) e para reprovação (9,8%) juntamente à rede federal (10%).

Outros dados apresentados são: a diminuição do número de matrículas no período noturno e vespertino, o crescimento de matrículas no período matutino e a discrepância entre o número de alunos da rede privada e da rede pública que realizaram o ENEM em 2011 (respectivamente 57,8% e 96,7%).

Para alcançar a meta estabelecida para o ensino médio e melhorar seus indicadores, no geral, são definidas algumas estratégias como: garantir a formação básica, incluindo a formação cidadã; assegurar abordagens interdisciplinares que envolvam “ciência, trabalho, linguagem, tecnologia, cultura e esporte”; reintroduzir no ciclo escolar de alunos com rendimento escolar defasado; colaborar com a União para a universalização do ENEM e a aplicação do SAEB; fomentar interação entre a educação e serviços de assistência social e de transferência de renda; ampliar a oferta nos turnos diurno e noturno, visualizando as especificidades dos grupos atendidos por eles; implementar a educação ambiental conforme a Lei nº 9.795/99 (PARAÍBA, 2015).

O PEE ressalta que a educação profissional técnica de nível médio é colocada como prioridade nas agendas políticas nacionais e que o número de matrículas nessa modalidade duplicou nos últimos 5 anos na Paraíba. Enquanto a meta estadual de alunos

a serem matriculados no ensino médio até 2025 é de aproximadamente 147.149 alunos, na educação profissional técnica nesse nível, a meta é de 60.000.

O crescimento da proporção de matrículas é maior na Paraíba do que no Brasil: em 2013 o crescimento no estado foi de 5,6%, enquanto no Brasil foi de 4,1%. Esse crescimento é notado na tabela abaixo tanto na rede pública quanto na privada:

Tabela 2 – Matrículas de educação profissional técnica por rede administrativa na Paraíba (2007 - 2013)

Ano	Pública	Privada
2007	7.356	1.253
2008	7.791	2.031
2009	5.886	1.692
2010	6.892	2.198
2011	7.868	2.409
2012	10.319	3.221
2013	11.652	3.738

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar / Extraído de Paraíba (2015)

Como podemos ver, o crescimento de matrículas na rede pública é bem maior do que na rede privada. Esse dado, atrelado à diferença entre o número de alunos que realiza o ENEM entre ambas as redes, nos remete à visão de Saviani (2015) sobre o dualismo na educação: enquanto parte da população (que cursa o ensino médio na rede pública) é direcionada ao trabalho técnico, outra parte (que o faz na rede privada) é conduzida ao ensino superior.

Essa educação profissional pode ocorrer de forma integrada, subsequente ou concomitante ao ensino médio regular. No primeiro caso, da forma integrada, alunos que concluem o ensino fundamental cursam em uma mesma instituição ambas as modalidades em um período de 4 anos. O ensino subsequente é direcionado aqueles que concluíram o ensino médio para que cursem apenas as disciplinas referentes ao profissional técnico. Já o ensino concomitante ocorre quando a modalidade profissional técnica é cursada em uma instituição distinta daquela em que se cursa o ensino médio regular. Na Paraíba, houve um aumento dos cursos integrados e subsequentes entre 2009 e 2013. Os cursos concomitantes tiveram um relativo decréscimo, mas viram seu número triplicar entre 2012 e 2013.

Tabela 3 – Matrículas na educação profissional técnica de forma articulada com o ensino médio na Paraíba (2007 - 2013)

Ano	Integrada	Concomitante	Subsequente
2007	1.096	3.099	4.414
2008	2.126	519	7.177
2009	2.922	434	4.222
2010	3.598	511	4.990
2011	4.781	590	4.906
2012	7.196	562	5.782
2013	7.748	1.296	6.346

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar / Extraído de Paraíba (2015)

Segundo o PEE, apesar do crescimento dos números, as metas nacionais são desafiadoras para a educação profissional em nível médio e exige uma interação com os setores econômicos das localidades e clareza da sua “vocação econômica” (PARAÍBA, 2015, p. 49). A meta estadual definida para esta modalidade foi de triplicar as matrículas e de expandir ao menos 50% do segmento público, assegurando sua qualidade.

Para isso, as estratégias definidas envolvem: estabelecer parcerias com a União; vincular os cursos aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais; promover formação inicial e continuada de professores; estimular a participação nas reformulações pedagógicas e curriculares na escola; estimular cursos na modalidade educação a distancia; promover o estágio nessa modalidade de educação; elevar a taxa de conclusão média e a relação de alunos por professores nos cursos presenciais; ofertar essa modalidade para educação no campo, comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas e para alunos atendidos pela educação especial; fomentar programas de assistência estudantil e mobilidade acadêmica; e colaborar com a união no sistema de informação profissional, articulando este aos dados do mercado de trabalho (PARAÍBA, 2015).

Uma importante característica da identidade das Escolas Cidadãs é a sua modalidade integral, portanto, identificamos no PEE as metas e principais estratégias no tocante a essa modalidade. Nele, escola em tempo integral é defendida por favorecer aos estudantes:

(...) apoio no acompanhamento das atividades escolares e orientação de estudos; condições de atendimento diferenciado a grupos de estudantes com habilidades ou dificuldades específicas; envolvimento em projetos coletivos e interdisciplinares, pesquisa, práticas desportivas e culturais. (PARAÍBA, 2015, p. 40).

Enquanto o Brasil tem a média de 34,7% de escolas públicas com matrículas no período integral, a Paraíba possui 32,7%. No entanto, a Paraíba apresenta uma porcentagem maior de alunos que permanecem sete horas ou mais em atividades escolares (21,2%) do que o Brasil (13,2%). As maiores dificuldades para expandir o ensino integral na Paraíba, segundo o PEE, estão na adequação e propostas pedagógicas, nas reestruturações de instalações físicas, aquisições de equipamentos e formação e valorização de professores.

Existem mais escolas integrais na rede pública do que na rede privada, no entanto as escolas integrais com infraestrutura adequada segundo o MEC/Inep são maiores na rede privada. O PEE menciona programas que já estavam sendo implementados na rede estadual como o Programa Ensino médio Inovador (ProEMI), um programa criado pelo governo federal que se organiza em torno dos eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Ele atua disponibilizando recursos para a construção de laboratórios de robótica e matemática, aquisição de materiais de física, complementação do valor da merenda e bolsa de estudos para professores que participassem e um sistema de formação específico.

Também é mencionado o Programa Mais Educação para o ensino fundamental, que promove a “ (...) ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais (...)” (PARAÍBA, 2015, p. 43).

A meta para a educação integral no nível estadual foi de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% do(as) alunos(as) da educação básica” (PARAÍBA, 2015, p. 44).

Para isso, as estratégias indicadas envolvem: considerar as condições locais e a necessidade de melhorar a infraestrutura das escolas; promover atividades em tempo integral como de acompanhamento pedagógico, culturais e esportivas; procurar articulação com espaços de aprendizado externos (museus, praças, bibliotecas, etc.) e com entidades privadas (de assistencial social ou ligadas ao sistema sindical); ampliar progressivamente a jornada dos professores e atender às escolas do campo, indígenas, quilombolas e ciganas, atentando às suas peculiaridades (PARAÍBA, 2015).

O Plano Educacional Estadual da Paraíba foi construído antes do lançamento da Agenda ODS, mas também trata de questões presentes na mesma, como Direitos Humanos, questões Étnico-Raciais e Educação Ambiental. Tais questões também são colocadas nos documentos que criaram as Escolas Cidadãs Integrais e, portanto, serão brevemente expostas nessa sessão.

Segundo o PEE, a política estadual segue a política nacional de educação em direitos humanos e algumas contribuições internacionais como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004) e a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos (2011). A meta relativa à educação e direitos humanos foi elaborada com a contribuição do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos (CPEDH) e se compromete a implementar essa modalidade em todos os níveis da educação.

Para isso, define estratégias como a inclusão de práticas pedagógicas que incluam a convivência o respeito entre os diferentes, bem como a mediação de conflitos; o apoio a material didático no tema; o monitoramento dos casos de violência na escola; a formação de profissional da educação de todas as etapas e modalidades; o estímulo ao estudo dos direitos humanos em atividades de ensino, pesquisa e extensão (PARAÍBA, 2015).

Este é o primeiro plano educacional da Paraíba a ressaltar as diferentes etnias presentes no estado, dando destaque às comunidades indígena, quilombola e cigana e apontando a necessidade em garantir-lhes o direito à educação. As questões étnico-raciais envolvem a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos ensinos fundamental e médio em 2008. No nível estadual houve a regulamentação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Paraíba em 2010 e a criação de um Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial.

Além disso, a diversidade e as relações étnico-culturais no PEE incluem uma preocupação com uma educação antirracista e enfrentamento das desigualdades, o que envolve estratégias como: garantir a formação continuada de professores de todos os níveis; expandir o atendimento às populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e comunidades tradicionais em todas as etapas, incluindo o ensino médio e ensino profissionalizante de nível técnico; assegurar o transporte escolar para garantir o acesso e permanência dessas pessoas nas escolas; elaborar material didático específico sobre o

tema e material paradidático que contemplem a história e cultura desses povos (PARAÍBA, 2015).

Também é na legislação nacional que o PEE busca suas bases para a educação ambiental. A Lei nacional 9.795 de 1999 coloca a obrigatoriedade da educação ambiental de forma transversal em todos os níveis da educação. A constituição estadual, além de reforçar esse ponto, criou a disciplina de educação ambiental no 1º, 2º e 3º grau (art. 227). Essa disciplina não é abordada no PEE, no entanto, que se volta para o ensino transversal da temática como meta geral.

Suas estratégias envolvem: a formação continuada para profissionais sobre a temática; o cumprimento das normas de sustentabilidade e condições sanitárias e higiênicas nas escolas; a formulação de políticas públicas que incentivem a permanência do sujeito no campo com melhor qualidade de vida e como parte de um projeto de desenvolvimento sustentável (PARAÍBA, 2015).

A educação ambiental é vista como um “dos instrumentos de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais” e como atribuindo ao estudante um papel de participante ativo “no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador (...)” (PARAÍBA, 2015, p. 105).

Com base nas metas e estratégias para o ensino médio e o ensino integral o Programa Escola Cidadã Integral é um dos diversos programas e projetos que a Secretaria de Educação de Estado da Paraíba utiliza para colocar em prática seu nesse Plano Estadual de Educação. Esse programa foi selecionado para este estudo por sua proximidade – ao menos em discurso, inicialmente – com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, como mencionado anteriormente trazendo o monitoramento dos indicadores da Agenda 2030 e a disciplina Colabore e Inove. A sessão seguinte irá aprofundar-se no surgimento e no funcionamento desse programa considerando o contexto nacional e estadual apresentados aqui.

3.3 O surgimento do Programa Escola Cidadã Integral

Rodrigues (2019) afirma que a discussão sobre a educação em tempo integral vem desde as décadas de 20 e 30 com o Manifesto dos Pioneiros em Educação e o pensamento de Anísio Teixeira. No entanto, ela só veio a constituir parte da legislação na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, tratando sobre uma jornada escolar

de ao menos quatro horas em sala de aula, com período de permanência sendo progressivamente ampliado no ensino fundamental.

A partir de então, a educação em tempo integral, nesses moldes, tem se tornado presente nos Planos Nacionais de Educação instituídos em 2001 e 2014 (PNE 10.172/2001 e PNE 13.005/2014). De acordo com ela, a educação integral agiu unindo estrategicamente ações do FUNDEB e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (RODRIGUES, 2019)

No nível nacional foram desenvolvidos o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) voltados para a Educação Integral. O programa Mais Educação foi criado em 2007, voltando-se para o ensino fundamental com a finalidade de ampliar a jornada escolar e trazer atividades voltadas para o esporte e lazer, direitos humanos, educação ambiental cultura e artes, promoção da saúde, cultura digital e comunicação e uso de mídias. Em 2016 ele foi transformado em Novo Mais Educação, voltando-se ainda para a educação integral no ensino fundamental, mas agora com foco na aprendizagem de língua portuguesa e matemática (MEC, 2019). Já o ProEMI foi criado em 2010, voltado para o ensino médio e direcionando seus recursos para propostas inovadoras dentro das áreas de ciência, tecnologia, cultura e trabalho (PARAÍBA, 2015).

No entanto, como identificado no PEE (2015-2025), as metas para a educação integral eram altas: envolviam o alcance de 50% das escolas públicas e de, pelo menos, 25% do alunado da educação básica. Assim, em 2015 o governo estadual criou as Escolas Cidadãs Integrais, escolas de ensino médio na rede pública cujos métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular são próprios e guiados pela BNCC. Isso se deu com os Decretos 36.408/2015 e 36.409/2015 que lançaram, respectivamente, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT).

Os objetivos das ECI e da ECIT, segundo os decretos, são:

- I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional. (PARAÍBA, 2015a)

As ECIs, segundo o decreto 36.408/2015, devem envolver tanto atividades que abordem conteúdos da BNCC como uma parte diversificada guiada pelo Plano de Ação da ECI, um documento de elaboração coletiva de cada escola. De acordo com o decreto

35.409/2015 as ECITs devem, além disso, ter um conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização.

O período escolar desse modelo de escola composto por 9 horas diárias de 50 minutos cada, sendo 7 horas e 30 minutos em sala de aula. Ele envolve as aulas guiadas pela BNCC, pelo Plano de Ação da Escola, Clubes Culturais e Esportivos e Tutorias, incluindo o desenvolvimento de um *Projeto de Vida*. Tais atividades ocorrerem nas ECIs e ECITs nos períodos da manhã e tarde. Caso a escola já ofereça a Educação de Jovens e Adultos e ensino médio regular no período noturno, segundo a legislação, esses não devem ser prejudicados (PARAÍBA, 2015a; 2015b)

Em Setembro 2016 foi emitida a nível nacional a medida provisória nº 746, convertida na Lei 13.415 em fevereiro de 2017, cujo artigo 13 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. Essa política determinava o repasse de recursos do MEC para os estados e Distrito Federal pelo prazo de 10 anos por escola, desde que fossem estabelecidos alguns critérios de elegibilidade. Essa determinação permitiu que o governo do estado da Paraíba instituisse ainda em 2016 o Programa Escola Cidadã Integral e iniciasse com 8 unidades educacionais no estado (RODRIGUES, 2019). Em 2017 o programa alcançou 33 escolas, passando a 102 em 2018 e 155 em 2019 (COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL).

Em 2018 a Lei nº 11.100/18 institui o Programa de Educação Integral, transformando o Programa Escola Cidadã Integral em uma política de estado. Por essa lei, além das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e Escolas Cidadãs Técnicas (ECIT), passaram a existir as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) que incluem a modalidade de Jovens e Adultos Integral. O programa passou a incluir também o Ensino Fundamental II Integral.

Ficaram assim definidas:

V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para a formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VI – Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social;

VII – Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas: escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (...). (PARAÍBA, 2018).

A lei incluiu mais 4 objetivos para as escolas, além daqueles apresentados nos Decretos 36.408 e 36.409/2015:

V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
 VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
 VII - ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;
 VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida. (PARAÍBA, 2018).

Os objetivos VI e VII demonstram a preocupação do poder público com os indicadores e seus resultados, como indicado pelas entrevistas realizadas nessa pesquisa, o que não foi expresso nos decretos iniciais das ECIs e ECITs.

A legislação inicial detalha sobre profissionais necessários à gestão das ECIs e ECITs. Além daquelas atribuições já inerentes aos seus respectivos postos de trabalho os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores passam a deter algumas responsabilidades específicas a esse modelo de escola.

Os Diretores das ECIs e ECITs devem planejar, estabelecer e gerir as atividades sobre conteúdo, método e administração próprias da ECI/ECIT, incluindo a elaboração e publicação do Plano de Ação da Escola. Devem também administrar os recursos físicos e humanos da ECI/ECIT para a parte diversificada do currículo e para as atividades de tutoria dos estudantes; fomentar atividades de esclarecimento do modelo junto à comunidade escolar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da ECI/ ECIT (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

Inicialmente cria-se o cargo de Vice-Diretores, cuja tarefa é auxiliar o Diretor, assumir a direção da ECI/ECIT em sua ausência, auxiliar o Conselho Escolar em demandas financeiras da escola e mediar conflitos no ambiente escolar (PARAÍBA, 2015a; 2015b). Posteriormente esse cargo foi transformado em Coordenador Administrativo-Financeiro, teve adicionado à suas atribuições o planejamento, execução e prestação de contas junto aos conselhos responsáveis e a elaboração seu Programa de

Ação anualmente. Além disso, assumiu a responsabilidade de administrar os recursos humanos e financeiros da unidade escolar (PARAÍBA, 2018).

Os Coordenadores Pedagógicos devem seguir o plano de ação e guias de aprendizagem, orientar as atividades pedagógicas dos professores, organizar atividades interdisciplinares ou multidisciplinares, auxiliar na produção didático-pedagógica dos professores e auxiliá-los e responder pela direção da escola, ocasional e operacionalmente, na ausência do Diretor e Vice-Diretor (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

Professores devem ser responsáveis por planejar e executar a parte diferenciada do currículo, apoiar os clubes e outras atividades de protagonismo juvenil, atuar nas tutorias aos estudantes, participar das orientações técnico-pedagógicas da sua unidade escolar e das e formações continuadas organizadas pela Secretaria de Estado da Educação; elaborar e produzir o material didático-pedagógico necessário segundo o modelo das ECIs/ECITs (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

Além disso, os professores dessas escolas devem já exercer o cargo de professor na Rede Estadual de Ensino aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) com carga horária de 40 horas a serem cumpridas obrigatoriamente na ECI, não podendo exercer outra atividade manhã ou tarde nos dias letivos. Dessas 40 horas, 26 devem ser em sala de aula e 14 em Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA), obrigatoriamente dentro da escola. Nessas 14 horas devem estar também disponíveis para substituir outros professores em sua área de conhecimento quando necessário (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

A partir da Lei 11.100/2018, a carga horária ficou dividida entre 28 horas semanais em sala de aula, inclusive atividades multidisciplinares; e 12 horas em EPA na escola ou outros ambientes didáticos planejados quando disponíveis e para substituir outros professores de sua área de especialização quando necessário. Essa lei esclarece também que o RDDI é aplicado aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos e administrativos das unidades, exceto professores contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes. Fica também estabelecido que tanto professores quanto gestores devem ser avaliados anualmente segundo normas da Secretaria de Estado da Educação para permanecerem na ECI (PARAÍBA, 2018).

Os instrumentos estabelecidos por decretos e lei em relação às ECIs, ECITs e ECISs são diferenciados dos demais modelos de escola no estado. Além de um Projeto Político Pedagógico (que define a sua identidade como unidade escolar), elas devem contar, por exemplo, com um Plano de Ação da Escola, um documento de gestão

escolar elaborado coletivamente por cada escola com base no Plano de Ação das Escolas Cidadãs. Esse Projeto Político Pedagógico precisa conter um diagnóstico, indicadores, metas a serem alcançadas, bem como estratégias e avaliação dos resultados. Outro documento elaborado pela escola é o Programa de ação, pensado pela equipe escolar com a finalidade de operacionalizar o Plano de Ação da Escola (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

Um instrumento central nesse modelo é o Projeto de Vida, definido na legislação como atividade feita por estudantes ao registrar suas ambições para o futuro que envolve metas, estratégias, prazos e outros fundamentos da Tecnologia de Gestão Escolar (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

Os professores são responsáveis pela preparação de um Guia de Aprendizagem instrumento de acompanhamento, por parte dos estudantes e de seus responsáveis, de informações sobre componentes curriculares, objetivos e atividades diárias. Esses profissionais são responsáveis também pelas Tutorias, um momento de acompanhamento e orientação do estudante em relação às suas atividades escolares e seu Projeto de Vida (PARAÍBA, 2015a; 2015b).

O programa possui também como instrumento os Clubes de Protagonismo (inicialmente Clubes Culturais ou Esportivos), organizações diversas criadas e executadas pelos estudantes com o apoio dos professores e da equipe da escola que tem a intuito de incentivar a formação da autonomia, solidariedade e competência dos jovens (PARAÍBA, 2015a; 2015b; 2018).

Existem também os instrumentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação como o Projeto Pedagógico de Educação Integral e as Diretrizes Operacionais das ECIs, ECITs e ECISs, sobre a operacionalização das rotinas e atividades escolares (PARAÍBA, 2018).

Já as bases teóricas e metodológicas do Programa ECI foram norteadas pelos Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha que fez parte de uma política no estado de Pernambuco. Os Cadernos foram elaborados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada que atuou em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco para por em prática um projeto piloto de instituição de educação integral no Centro de Ensino Experimental **Ginásio Pernambucano** (CEEGP) (RODRIGUES, 2019). Segundo Leite (2018), o programa foi a primeira parceria público-privada na área educacional na Paraíba e foi formalizado por um convênio entre o governo do estado o ICE. Foi a partir desses cadernos que o

governo do estado da Paraíba elaborou o próprio documento orientador para as Escolas Cidadãs Integrais.

O ICE surgiu em 2003, na cidade de Recife, como uma entidade privada sem fins econômicos, fundada a partir da Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano que contava com executivos de empresas como Philips, Odebrecht, Chesf e Banco ABN Amro. Ele foi criado para realizar a revitalização e resgate do Ginásio Pernambucano, umas das escolas públicas mais antigas em funcionamento no Brasil cuja infraestrutura estava em condições ruins (ARAÚJO, 2019). Após a revitalização estrutural, o ICE passou a atuar em coparticipação financeira com o setor público, passando então a influenciar os aspectos pedagógicos e de gestão da escola.

Essa experiência passou a ser replicada pelo estado de Pernambuco, com o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), e por outros estados, incluindo Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Espírito Santo e Paraíba. Atualmente conta com parceiros privados como o Instituto Natura, STEM-Brasil, Itaú, Jeep, Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e Instituto Sonho Grande, além das secretarias estaduais e municipais de onde o modelo foi ou será aplicado. Entre 2004 e 2018 o ICE atendeu 747.600 alunos, 40.050 educadores e 1.335 escolas que vão desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino médio, incluindo a Educação Profissional (ICE, 2019).

O Modelo da Escola da Escolha foi inspirado nos trabalhos de Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno da Silveira, centra-se no *projeto de vida* dos estudantes e no seu significado para a aprendizagem escolar. A intenção desse projeto é ajudar os alunos a descobrirem quem eles querem ser, seus valores e que conhecimentos esperam ampliar no futuro. Esse projeto de vida guia o estudante nas três dimensões: Formação Acadêmica, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI. Uma base importante para sua metodologia é o tempo integral, que permite um tempo maior de permanência de toda a comunidade escolar trabalhando para realizar o projeto de vida do aluno.

No caso da Paraíba, o projeto surgiu por uma necessidade de aumentar os níveis de conclusão dos alunos de ensino médio neste nível e no ensino superior. As três dimensões do Modelo Escola da Escolha são aplicadas então juntamente a uma base curricular composta da Base Comum e de uma Parte Diversificada, que inclui disciplinas como Colabore e Inove, Práticas Experimentais, Língua Estrangeira, além de

Orientação de Estudo, Avaliação Semanal e o Projeto de Vida (COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DA PARAÍBA, 2019).

A implementação do programa não aconteceu sem problemas, como podemos ver pelo trabalho de Leite (2018), que retrata manifestações de alunos, familiares e professores contra a conversão de escolas regulares do estado em Escolas Cidadãs Integrais. Segundo seu trabalho, a maior parte da motivação para essa oposição popular esteve na falta de estrutura das escolas e ao número insuficiente de vagas que resultou na exclusão de boa parte dos alunos das escolas que precisaram matricular-se em outras escolas regulares.

Também existiu oposição por parte de alunos ou parentes no caso de famílias que contavam com o trabalho dos alunos no horário oposto a aula para complementar a renda da casa ou cuidar do trabalho doméstico. A classe de professores foi outro grupo que demonstrou descontentamento ao afirmar que a remuneração não era suficiente para a ampliação da carga de trabalho. Segundo esses grupos não houve diálogo suficiente com a comunidade e política foi decidida de cima para baixo, uma vez que as escolas incluídas no programa foram apenas comunicadas e não questionadas de sua participação (LEITE, 2018).

Neste capítulo pudemos identificar algumas das principais políticas no governo da Paraíba relacionadas aos ODS. Dentre as iniciativas voltadas para a educação, pudemos notar a importância do Programa Escola Cidadã Integral e as grandes possibilidades de compatibilidade entre ele e a Agenda ODS.

Contextualizamos essa política dentro da dinâmica das políticas educacionais no Brasil e notamos a presença de atores diversos nesse processo. O Programa partiu de uma iniciativa do estado da Paraíba – as Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIs e ECITs) – em parceria com uma instituição privada – O Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE) – na tentativa de atender o Plano Estadual de Educação paraibano, suas metas e estratégias. Essa participação de um instituto privado está de acordo com o que Santos (2011) observou, quando mencionou o maior poder de decisão que as empresas passaram a ter na educação após a abertura política.

Devido a metas do governo federal para expandir a educação integral no país, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei 13.415/2017) trouxe forças para que essa iniciativa dentro do estado da Paraíba se tornasse o Programa Escola Cidadã Integral (Programa ECI) e fosse considerada uma

política de estado. Assim, um programa voltado apenas para o Ensino Médio (Regular e Técnico) e no nível estadual passou a ter contribuição da federação, abrangendo o Ensino Fundamental e mesmo a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o que apontam Oliveira e Souza (2010) sobre as características de reformas internacionais que são encontradas no Brasil, vimos que o Programa ECI pode ser uma representação de “descentralização dos mecanismos de gestão, gestão financeira e financiamento”, contando com o ICE como forma de consultoria para a gestão pedagógica.

Vimos também que o governo do estado da Paraíba e o ICE encontraram no programa uma forma de utilizar a flexibilidade curricular trazida pelas recentes mudanças na LDB (com o artigo 26 que menciona a possibilidade de uma parte diversificada do currículo a ser inserida por cada sistema de ensino). Apesar de a BNCC ser mantida, o Programa ECI e o Modelo Escola de Escolha trazem um arcabouço curricular e metodológico próprio que guiam de forma particular as instituições de educação pública nas quais são implantados.

Compreendemos também que as manifestações em relação ao programa ECI podem fazer parte não somente das dificuldades logísticas de implementação das escolas integrais, já colocadas como desafios no próprio PEE de 2015, mas de uma problemática mais profunda, que reforça o dualismo da educação no Brasil. O que parte da comunidade viu foi a impossibilidade de parte dos estudantes em ser incluído nessa educação por estarem submetidos a outras responsabilidades (complementar a renda familiar ou realizar o trabalho doméstico da família). Dessa forma, apenas aqueles que já estão em uma condição socioeconômica relativamente melhor teriam acesso a esse modelo de escola. Assim sendo, tais observações nos ajudarão a entender melhor o papel da educação segundo o Programa Escola Cidadã Integral e traçar os possíveis paralelos com aquele papel expresso na Agenda 2030.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA AGENDA 2030 E NO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL

Após uma revisão da literatura sobre desenvolvimento e uma retomada de importantes discussões nas agendas internacionais de desenvolvimento envolvendo a educação, o presente trabalho buscou entender melhor o contexto institucional das políticas públicas em educação na Paraíba e o surgimento do Programa Escola Cidadã Integral. Partindo, então do cenário construído até o momento, este capítulo buscará compreender dentro de dois níveis – estadual e internacional – o papel da educação no programa referido e na Agenda 2030.

Para tal foram realizadas coletas de dados por meio de documentos e de entrevistas. Os documentos analisados foram o resultado da septuagésima Assembleia Geral das Nações Unidas, em 25 de Setembro de 2015 – “Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” – e o documento norteador das Escolas Cidadãs Integrais, em sua versão mais atualizada – “Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba”. Com estes foi realizada uma análise documental e uma análise de conteúdo detalhada mais adiante.

Foram utilizadas também as informações obtidas por meio de entrevistas exploratórias sobre os ODS na Paraíba, com membros do setor público e privado, que nos levaram a entender o Programa Escola Cidadã Integral como uma política que possuía alguma ligação cos ODS. Essas informações nos ajudaram a compreender o contexto estadual dos ODS e das ECIs, e nos permitirão melhor análise do programa em si.

Além dessas, foram realizadas entrevistas com membros da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs na Secretaria de Estado da Educação na Paraíba. Essas foram realizadas de forma semiestruturada e suas transcrições foram submetidas à mesma análise de conteúdo desenvolvida para os documentos selecionados.

4.1 Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

O documento *Transformando nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*¹¹ é resultado de uma Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2015 e foi escolhido para esse estudo por ser o mais representativo da agenda no geral. Ele contém os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas Metas amplamente divulgados pelas Nações Unidas e suas agências, além de outros parceiros ao redor do mundo. Seu texto é dividido em uma Declaração pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, além das sessões “Meios de Implementação e Parceria Global” e “Acompanhamento e Revisão”.

O Preâmbulo introduz a agenda e lança o desafio da erradicação da pobreza “em todas as suas formas e dimensões”, colocando-a como “requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 1). Ele também menciona as cinco áreas cruciais de atenção da Agenda – pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria – e as três dimensões do desenvolvimento sustentável – “a econômica, a social e a ambiental” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 1). Além disso, é dito que é necessário que o “progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 2) para alcançar a prosperidade.

A declaração foi assinada pelos chefes de Estado e de Governo e pelos Atos Representantes presentes da Assembleia como um compromisso a ser concretizado até 2030. Ela reforça o desafio da erradicação da pobreza e da fome todos os lugares, a existência de um ambiente sustentável, e a jornada coletiva de não deixar ninguém para trás. Também menciona ser resultado de consulta pública intensiva e engajamento da sociedade civil (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

O ponto “nossa visão” apresenta o mundo o qual se deseja alcançar: “livre da pobreza, fome, doença e privação (...) do medo e da violência” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 4); um mundo sustentável econômica, social e ambientalmente, no qual a dignidade, justiça, igualdade e diversidade sejam respeitadas. São mencionados também outros documentos, conferências e cúpulas anteriores (Carta das Nações Unidas, Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, Rio +20, etc.), estabelecidos como base para o desenvolvimento sustentável e para a Agenda 2030 e uma nova abordagem.

O ponto “Nosso mundo hoje” fala sobre desigualdades econômicas, degradação ambiental e crises humanitárias, mas também sobre a superação de alguns desafios

¹¹ Traduzido do inglês pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Aqui denominado também como *Transformando nosso Mundo*.

como o aumento já visto do acesso à educação, que cresceu “(...) consideravelmente tanto para meninos quanto para meninas.” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 6). A Agenda 2030 compromete-se em alcançar os ODM que não foram satisfeitos e ir além deles.

Já no ponto “A nova Agenda” mencionam-se os 17 Objetivos e 169 metas associadas “integradas e indivisíveis”, que deverão ser implementados pelos próprios países que aderiram livremente ao compromisso, de acordo com o Direito Internacional. Além disso, são mencionados o tempo de vigência da Agenda, a importância das regiões e sub-regiões, bem como a necessidade de maior atenção aos países mais vulneráveis ou em situação de conflito e pós-conflito e de pessoas em condições de vulnerabilidade (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

No ponto seguinte, “Meios de Implementação” é ressaltada a necessidade de uma Parceria Global entre os governos, setor privado, sociedade civil, o Sistema ONU e outros atores, além de uma solidariedade global, especialmente com os mais pobres e mais vulneráveis. Também é mencionada a importância do financiamento público e privado internacional e da Assistência Oficial ao Desenvolvimento (AOD) e dos governos nacionais, incluindo os parlamentos nacionais na promulgação de legislação e adoção de orçamentos em prol do desenvolvimento sustentável (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Em seguida, em “Acompanhamento e revisão” ficam delineadas algumas responsabilidades: os governos nacionais e o Fórum Político de Alto Nível ficam com o papel central de supervisão desse processo. Também é mencionado o desenvolvimento dos indicadores para o trabalho e a necessidade de gerar dados “confiáveis, desagregados, de qualidade, acessíveis e atualizados para ajudar na aferição do progresso e para garantir que ninguém seja deixado para trás” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 15)

A Declaração é encerrada com o ponto “Um chamado à ação para mudar nosso mundo”, a partir de uma retomada histórica do momento de criação das Nações Unidas como um ponto de grande significado e mudança. Esse momento é usado como uma alusão para a grande mudança que a Agenda 2030 representa em diversos sentidos (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

É então que são apresentados detalhadamente os 17 Objetivos temáticos e suas 169 metas, das quais 88 são “metas de resultado” (*outcome target*), representadas somente por números (ex: 1.1) e 81 são “metas de processo” (*process target*),

representadas por número e letra (ex: 1.a). As Metas de processo tem a função de facilitar o alcance das metas de resultado (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Na sessão seguinte, “Meios de Implementação e a Parceria Global”, é colocado que os 17 ODS são “universais, indivisíveis e interligados” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 44) e que a eles deve ser concedida a mesma prioridade. Também é colocado que a Agenda deve apoiar-se em políticas e ações presentes na Agenda de Ação de Adis Abeba, parte integrante da Agenda 2030. É dito também que as estratégias devem ser “coesas e nacionalmente apropriadas”, que se deve apoiar iniciativas regionais de adaptação e que a troca de experiências deve ser incentivada para que os países de renda média possam superar seus desafios em direção ao desenvolvimento sustentável (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Em “Acompanhamento e revisão” são abordados os mecanismos para verificar o cumprimento dos Objetivos e Metas, além de um conjunto de indicadores globais complementados por indicadores regionais e nacionais. Estes devem basear-se em dados de alta qualidade, acessíveis, confiáveis e desagregados por sexo, idade, raça, etnia, status migratório e outras características conforme o contexto. É explicitada a necessidade da interação entre os níveis nacional, regional e global para a construção e acompanhamento desses dados. Além disso, é colocada a presença do Fórum de Alto Nível como responsável por revisar periodicamente e produzir relatórios sobre o acompanhamento da Agenda e por reunir-se e identificar seus avanços e desafios de quatro em quatro anos, sobre os auspícios da Assembleia Geral, (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

4.1.1 *Análise: Transformando nosso Mundo*

Para a análise do documento selecionado, tomamos um recorte no nível semântico, de acordo com o que define Bardin (2011), tendo como *unidade de registro* o *tema*. A unidade de registro é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134). Já o tema é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 135). Ele não se restringe necessariamente a uma palavra ou frase e é útil para compreender opiniões, atitudes de valores, crenças, tendências e similares. Nessa análise buscamos temas que remetessem

aos resultados ou efeitos da educação. Para isso, retomamos à terceira coluna do Quadro 1, no capítulo 2.

A partir desses, temas formamos as *categorias*, ou seja, “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 147). Nesse caso, o critério para a categorização foi semântico, ou seja, baseado em seu significado e já apresentado no primeiro capítulo: o papel da educação de acordo com visões distintas sobre desenvolvimento e educação.

As unidades de registro aqui definidas encontram-se dentro de *unidades de contexto*, ou seja, um tipo de unidade que “(...) corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137). Nesse caso, a unidade de contexto é o trecho do documento apontado na quarta coluna no Apêndice D tornando possível a identificação de um ou mais temas em cada trecho.

Nessa análise foram consideradas especialmente a presença ou ausência dos temas, assim como a frequência geral de suas aparições e a frequência proporcional delas em relação ao total no documento. Assim como no postulado de Bardin (2011), entendemos que quanto maior a frequência dos temas mencionados, maior a sua importância no documento. Essa categorização encontra-se detalhada no Quadro 2.

QUADRO 2 – CATEGORIAS E TEMAS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorias	Temas
Desenvolvimento econômico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumento de desempenho profissional, produtividade e salários. ▪ Melhora econômica individual e coletiva
Compreensão crítica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação intelectual aberta a todos ▪ Maior compreensão dos processos de produção ▪ Fomento da criatividade e visão crítica
Redução das desigualdades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração de grupos marginalizados ▪ Redução das disparidades de gênero
Desenvolvimento integral do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida). ▪ Aproveitamento do potencial humano

Continua

Conclusão

Participação social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivo a contribuições com questões ambientais e de justiça social ▪ Inclusão de alunos nas tomadas de decisões
Sustentabilidade ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomento da preservação do meio ambiente ▪ Aplicação de conhecimentos ambientais global e localmente

Fonte: Elaboração própria

Foram identificadas 36 observações sobre o tema da educação no documento analisado. Em 23 delas é possível identificar uma função ou papel atribuído à educação. Em 13 delas não é possível verificar o mesmo explicitamente, no entanto, a análise geral da agenda nos permite realizar relações entre os significados implícitos.

As observações que se encaixaram na categoria de *desenvolvimento econômico* estavam, normalmente, remetendo-se a uma “força de trabalho bem educada”, (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 21), “competências técnicas e profissionais”, “emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 25) e a obtenção de “dividendos demográficos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 9). Esse termo não chega a ser definido no documento, mas, de acordo com o Funda das Nações Unidas para as populações (UNFPA), está relacionado a um aumento da quantidade de adultos em idade de trabalhar.

O dividendo demográfico, ou o período em que um país goza de uma população relativamente grande de adultos em idade de trabalhar em relação à população fora da chamada idade ativa, oferece uma janela atrativa para acelerar o crescimento econômico e aumentar o desenvolvimento do capital humano (UNFPA).

Assim, podemos afirmar que esse termo está ligado ao aumento da produtividade e, portanto, pode ser colocado dentro da categoria do desenvolvimento econômico.

Os trechos que contém temas relacionados à categoria de *redução das desigualdades* referem-se aos direitos de mulheres e meninas, seja em relação ao acesso ao mercado de trabalho ou a saúde reprodutiva e sexual (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 8; p. 10, p. 18, p. 25); direitos de pessoas em situação de vulnerabilidade (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.9; p. 21), bem como de pessoas de diferentes etnias, raças e pessoas com deficiências (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 9). Também entendemos que a

integração dos alunos em situação vulnerável em ambientes educacionais é uma forma de redução das desigualdades (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 25).

O *desenvolvimento integral do ser humano* pode ser encontrado quando é mencionado o aproveitamento pleno do potencial humano (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 8), o acesso a conhecimentos sobre saúde reprodutiva e sexual; (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 10; 23-24) e a alfabetização e conhecimento básico em matemática na população de adultos (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 25).

Já a *sustentabilidade ambiental* é vista quando se mencionam “estilos de vida sustentável” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 25) e conscientização sobre ações de combate às mudanças climáticas (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 35).

A questão da *participação social* também é vista quando se trata de desenvolver conhecimentos e habilidades que permitam uma participação dos indivíduos na sociedade (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 9; p. 10; p. 25) inclusive em questões de direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz e cidadania global (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 25).

Apresentamos na Tabela 4 a frequência identificada de cada uma das categorias encontradas no documento. Vemos que as categorias mais mencionadas são, em ordem decrescente, a *redução das desigualdades*, o *desenvolvimento integral do ser humano*, a *participação social* e o *desenvolvimento social econômico*. Considerando que o papel da educação como responsável pela redução das desigualdades foi construído em muitas das agendas internacionais sobre desenvolvimento e educação, incluindo a Educação para Todos e a Agenda do Milênio, vemos que tal papel permanece forte como parte da Agenda 2030.

**Tabela 4 – Frequência das categorias encontradas em
*Transformando o Nosso Mundo***

Categorias	Frequência total	Frequência percentual
Desenvolvimento econômico	3	13%
Compreensão crítica	0	0%
Redução das desigualdades	9	39%

Continua

Conclusão

Participação social	4	17%
Sustentabilidade ambiental	2	9%
Desenvolvimento Integral do ser humano	5	22%

Fonte: Elaboração Própria

Também são muito mencionados os temas de *desenvolvimento integral do ser humano*, herdados da perspectiva de desenvolvimento humano presente na Agenda do Milênio e da *participação social*, presente também em agendas como Educação para Todos e a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Por outro lado a temática da sustentabilidade ambiental não é encontrada tão frequentemente em comparação aos demais, mesmo sendo trazida na Agenda 21 e na EDS. De forma semelhante, não encontramos uma perspectiva da educação como responsável por uma compreensão crítica.

Já a ideia de educação como responsável pelo desenvolvimento econômico, mesmo sendo mencionada menos vezes do que o *desenvolvimento integral do ser humano* e a *participação social*, encontra-se implícita em outros trechos da agenda. A presença da Meta 8.6 “Até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação” no Objetivo 8¹², relacionado a trabalho e crescimento econômico contribui com o reforço de uma ideia de educação ligada ao tema do desenvolvimento econômico.

Essa relação é encontrada também na meta 4.b que incentiva a criação a bolsas de estudo em países em desenvolvimento, de menor desenvolvimento relativo e países africanos voltadas para o ensino superior, incluindo formação profissional.

A menção aos países menos desenvolvidos pode ser compreendida também como uma forma de redução das desigualdades – neste caso, desigualdades entre os países. Vemos essa menção, bem como outras formas de redução de desigualdades, também nas metas 4.2 (sobre igualdade de acesso ao ensino primário para ambos os gêneros), 4.3 (envolvendo igualdade de acesso ao ensino superior e formação profissional para ambos os gêneros), 4.5 (sobre igualdade de acesso a todos os níveis de

¹² “Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015)

educação para ambos os gêneros e para pessoas com deficiência, em condição de vulnerabilidade e povos indígenas) e 4.c (no tocante ao aumento de professores qualificados inclusive por meio de cooperação internacional).

Existem ainda outros trechos em que a educação é mencionada, mas não se chega a falar sobre o papel que esta tem ou pode ter. Na página 4 menciona-se a visão de um mundo com acesso universal à educação, na página 13 menciona-se a importância do esporte para a educação, da mesma forma que é feito com o tema “cuidado e desenvolvimento infantil”. No próprio título do Objetivo 4 – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” – não é feita nenhuma menção ao papel da educação explicitamente, mas sim da preocupação de que ela tenha qualidade e que seu acesso seja equitativo e inclusivo.

Assim, essas observações nos levam a afirmar que nos documentos analisados da Agenda 2030, a educação tem principalmente uma função de contribuição com a redução das desigualdades, de participação social, do desenvolvimento integral do ser humano e do desenvolvimento econômico.

4.2 Os ODS na Paraíba

Na busca de mapear iniciativas no governo do estado da Paraíba foram realizadas duas entrevistas exploratórias que levaram à coleta de documentação e ao conhecimento do programa analisado nessa pesquisa. A pesquisa foi iniciada com uma consultora do PNUD no Nordeste que contribuiu com a articulação de muitos desses programas e projetos na Paraíba. Também foi entrevistado um ex-secretário de Desenvolvimento e Articulação Municipal que trouxe, desde sua experiência como prefeito em outro município da Paraíba, uma ligação com a Agenda ODM.

Além dessas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas pessoas que fazem parte da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba. As mesmas aconteceram no espaço de trabalho dessa comissão, no Centro Administrativo do Estado da Paraíba. Todas as entrevistas foram baseadas em guias de perguntas apresentados no Apêndice A.

Na fala desses atores pudemos notar a presença de alguns elementos inerentes ao discurso da Agenda 2030 como a necessidade de se trabalhar os Objetivos de forma integrada ou transversal e de se acompanhar e monitorar os indicadores da agenda.

Outro elemento inerente à agenda e presente nas entrevistas é a participação de diversos atores em sua implantação. Como exemplos, foram ressaltadas as ações dos governos municipais (Picuí, Pombal, Santa Rita, Queimadas), de ONGs, do setor privado (Instituto Alpargatas) e de instituições federais (UFPB) no alcance dos ODM e dos ODS.

Por esse motivo, os entrevistados consideram que a Paraíba é hoje um ambiente favorável à disseminação da agenda. Além disso, tivemos registro de assinaturas de Memorandos de Entendimento com pelo menos seis entidades no estado da Paraíba com o PNUD como finalidade de disseminar os ODS e a Agenda 2030: o Governo do Estado; o Instituto Alpargatas; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae; a Federação das Indústrias do Estado da Paraíba – FIEP; a Federação das Associações de Municípios da Paraíba – FAMUP; e a Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2017; UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2017; FEDERAÇÃO DE INDÚSTRIAS DO ESTADO DA PARAÍBA, 2017).

Com o material coletado é possível afirmar que os esforços que identificamos por parte do governo do estado da Paraíba em internalizar a Agenda 2030, foram: (1) o alinhamento dos programas existentes aos ODS para concorrer ao Prêmio do Serviço Público das Nações Unidas (UNPSA); (2) a assinatura do Memorando de Entendimento entre Governo do Estado e PNUD; (3) a aprovação da implementação do PRODOC (documento de projeto do PNUD) na Paraíba; (4) o alinhamento do Pacto para o Desenvolvimento Social da Paraíba – PACTO aos ODS; (5) o alinhamento do plano do governo atual aos ODS; (6) as frentes trabalhadas dentro do programa Escola Cidadã Integral.

O Prêmio do Serviço Público das Nações Unidas (UNPSA), de acordo com alguns dos entrevistados, foi o motivo pelo qual o governo da Paraíba buscou alinhar seus projetos já existentes com a agenda ODS. Esse esforço resultou em 7 projetos concorrendo ao prêmio, do qual dois foram finalistas: o Projeto Paraíba Unida pela Paz e a Rede de Cardiologia Pediátrica (ONU..., 2017).

Ambos o memorando de Entendimento entre Governo do Estado e PNUD e o PRODOC foram formulados pensando em novos projetos e políticas a serem desenvolvidas e não necessariamente apenas em alinhadas os que já existiam. É indicado por uma das pessoas entrevistadas que do PRODOC surge da iniciativa de unir o Programa das Escolas Cidadãs Integrais, que estava surgindo, aos ODS.

O Pacto pelo Desenvolvimento Social – PACTO é uma iniciativa do governo do estado, desenvolvido pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento e Articulação Municipal, que acontece desde 2011 disponibilizando recursos para os municípios mais vulneráveis, através de editais de chamada pública. Já em sua criação, o PACTO definiu que os municípios devem apresentar uma *contrapartida solidária*, que seriam ações previamente acordadas nas áreas de educação, saúde, desenvolvimento humano, desenvolvimento sustentável e/ou meio ambiente (Paraíba, 2011). Desde 2016 passou a alinhar-se com os ODS e em 2017 a contrapartida passou a incluir a assinatura de um Termo de Cooperação para a Promoção da Agenda 2030, incentivando assim sua disseminação por esses municípios (MUNICÍPIOS..., 2017).

Também vimos na própria proposta de governo do atual governador a presença dos Objetivos de Desenvolvimento sustentável em seu discurso sobre educação:

O programa educacional aqui proposto (...) portanto tem a sua identidade constituída pela combinação de três paradigmas fundamentais que lhe dão densidade e credibilidade programática e social.

O primeiro deles é seu alinhamento com a **AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**, instituída e coordenada pela Organização das Nações Unidas | ONU (...) (PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO A FORÇA DO RTABALHO - JOÃO AZEVEDO 2019-2022, p. 11, grifo do autor).

O Programa Escola Cidadã Integral, criado na gestão anterior e continuado pela gestão atual é apontado por alguns dos entrevistados – como detalharemos nesse capítulo – como uma política com grande potencial de disseminar os ODS. A pesquisa documental e as demais entrevistas realizadas com membros da comissão executiva do programa mostram que a presença de elementos da agenda se deu principalmente em duas frentes. A primeira delas é na busca e monitoramento de indicadores da Agenda 2030 nas localidades que as escolas do programa foram instaladas, com a finalidade de identificar se existe alguma melhora desde antes do programa. A outra frente é a sua aplicação na disciplina Colabore e Inove, a qual foi adaptada para apresentar aos alunos a Agenda 2030 e os permite aplicar um projeto relacionado a um dos ODS selecionado por eles.

Segundo as entrevistas, a atenção da Secretaria de Educação do Estado em relação aos ODS está na melhoria de seus indicadores. Notamos essa preocupação também no Plano Estadual de Educação (PEE), que coloca como desafio a melhoria de indicadores como a distorção idade/ano, da Taxa de Aprovação, Taxa de Abandono,

frequência escolar, escolaridade média, entre outros. Por uma abordagem racionalista e quantificável, o PEE determina – como visto no capítulo anterior – metas e estratégias para cada área da educação na qual propõe atuar (PARAÍBA, 2015).

4.3 A educação no Programa Escola Cidadã Integral

Para identificar o papel que a educação tem dentro das ideias do Programa das Escolas Cidadãs Integrais, esse trabalho utilizou em especial duas fontes: documentos oficiais e entrevistas com membros da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais.

No primeiro caso, o estudo se ateve ao documento que orienta hoje a ação das escolas parte do programa, *Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas na Paraíba*¹³. Já as entrevistas foram realizadas com membros da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais responsáveis pelas ações pedagógicas e administrativas e pela disciplina Colabore e Inove.

Foi então realizada uma análise a partir dos mesmos critérios daqueles utilizados no documento referente à Agenda 2030, com algumas adaptações. O objetivo, no entanto, foi similar: tentar entender qual o papel da educação expresso tanto no documento quanto nas entrevistas.

4.3.1 Análise: Diretrizes para o funcionamento das ECI, ECIT e ECIs

Esse documento foi elaborado pela Comissão Executiva de Educação Integral com o objetivo de alinhar as ações pedagógicas, administrativas e curriculares das escolas. Ele foi produzido para ser acompanhado de cadernos de formação pedagógica e de gestão e conta com cinco partes principais: (1) Conceitos; (2) As especificidades do Modelo no estado da Paraíba; (3) Operacionalização e parte administrativa; (Instrumentos de Tecnologia de Gestão Educacional – TGE; (5) Ciclo de Acompanhamento Formativo. Para a análise foram consideradas apenas as duas primeiras partes, uma vez que as demais remetem á ferramentas de gestão da rotina escolar (calendários, planos de ação, guias de reunião, normas gerais, etc.) e não

¹³ Aqui referido também como *Diretrizes para o funcionamento*

abrangem nosso objeto de interesse – a compreensão sobre o papel da educação nas Escolas Cidadãs Integrais.

Desse documento foram extraídas para a análise apenas as menções voltadas para o papel da educação no geral e da educação construída pelo programa. Não foram consideradas demais observações sobre educação por se tratar de um documento inteiramente voltado para a educação, ao contrário do documento selecionado para a análise da Agenda 2030.

Tabela 5 – Frequência das categorias encontradas em *Diretrizes para o funcionamento*

Categorias	Frequência total	Frequência percentual
Desenvolvimento econômico	9	26%
Compreensão crítica	4	9%
Redução das desigualdades	1	3%
Participação social	9	29%
Sustentabilidade ambiental	0	0%
Desenvolvimento integral do ser humano	10	29%

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver na Tabela 5, foram encontradas um total de 33 menções às categorias apontadas. As menções ao *desenvolvimento integral do ser humano* são as mais frequentes, seguidas de menções ao *desenvolvimento econômico* e à *participação social*. São verificadas ainda algumas menções à compreensão crítica e à *redução das desigualdades*, ficando dessa vez as questões de *sustentabilidade ambiental* sem serem mencionadas.

Uma leitura geral do documento nos permite perceber que a maior proximidade das comissões executivas na Secretaria de Estado da Educação em relação às escolas, seus gestores, professores e alunos é refletida em uma maior preocupação em expressar as bases metodológicas e filosóficas do programa. Essas bases trazem discursos de autores como Paulo Freire e Carl Rogers, que tratam, respectivamente, da compreensão crítica e do desenvolvimento integral do ser humano.

Como detalhado no Apêndice D, os temas relacionados à categoria de *desenvolvimento integral do ser humano*, algumas vezes são encontrados em trechos que mencionam o acesso a conhecimentos básicos como português e matemática. No entanto, em muitas outras vezes é mencionado o desenvolvimento de competências socioemocionais dos indivíduos, ou seja, capacidades não necessariamente relacionadas a ganhos acadêmicos, tais como: autonomia, liderança, trabalho em equipe, capacidade de resolução de problemas e mesmo habilidades organizacionais (COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DA PARAÍBA, 2019).

Destacamos também nessa categoria a construção do Projeto de Vida do estudante, que pode ser compreendido como um estímulo a esse desenvolvimento integral do mesmo. Ele é definido como:

É um processo de reflexão sobre o “ser e o querer ser” tendo por objetivo ajudar o jovem a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro, seja nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, num período de curto, médio e longo prazo (COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DA PARAÍBA, 2019, p. 10);

Os temas relacionados à categoria de *desenvolvimento econômico* são encontrados quando se trata da produtividade dos indivíduos (Idem, p. 9; p.19), da preparação e adaptação dos alunos ao mercado de trabalho e à vida profissional (Idem, p. 9; p. 14) e do desenvolvimento de habilidades de empreendedorismo (Idem, p.11, p. 17).

A categoria de *participação social* foi identificada por meio dos temas encontrados em trechos que falam a formação de jovens que irão contribuir com as necessidades do mundo em que vivem (Idem, p. 9; p. 17; p. 26) considerando sempre os demais indivíduos (Idem, p. 9). Também é mencionada diversas vezes a participação dos alunos em decisões escolares, como a escolha de suas disciplinas eletivas (Idem, p. 11) e de sua participação na gestão da escola (Idem, p. 13; p. 14; p. 15; p. 28).

Os temas relativos à *compreensão crítica*, por sua vez, são observados em pontos que falam sobre a necessidade em ver os problemas de maneira crítica para solucioná-los (Idem, p. 17) e sobre a valorização de uma formação acadêmica, mesmo que essa não deva ser o único foco nessas escolas (Idem, p. 22). Além disso, pode-se dizer que é estimulada certa compreensão do setor produtivo no qual o curso se insere, no caso das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (Idem, p. 17; p.22), que pode dar ao

aluno uma visão mais ampla sobre as relações de produção e trabalho na área na qual irá atuar.

A única menção identificada sobre a *redução de desigualdades* encontra-se em um trecho que fala dos Clubes de Protagonismo, referindo-se a eles como uma forma de integrar as pessoas e de desenvolvê-las (Idem, p. 14).

Nesse documento não foi possível identificar menção explícita a questões de *sustentabilidade ambiental* como uma das problemáticas sobre as quais a educação deveria ser responsável, no entanto, existe um Eixo Temático dentro da disciplina “Colabore e Inove” denominado “Sustentabilidade”, que nos mostra que ela não é necessariamente negligenciada no Programa.

4.3.2 Análise: A Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais

Como foi colocado anteriormente, o Programa ECI possui duas frentes de trabalho que foram relacionadas com os ODS: a primeira é o monitoramento de indicadores socioeconômicos nas localidades onde o programa atua com a finalidade de verificar se o mesmo gera ou não alguma contribuição para os ODS; a segunda é a disciplina Colabore e Inove, completamente direcionada para trabalhar os ODS com os estudantes. Assim, duas entrevistadas puderam contribuir com suas visões sobre o programa e sobre essas frentes específicas para a presente análise. A primeira entrevistada, uma das professoras responsáveis pelo desenvolvimento e implantação da disciplina Colabore e Inove voltou seu olhar para as relações entre professores, estudantes e comunidades influenciadas pela participação deles nas atividades das ECIs. Enquanto isso, a segunda pessoa a ser entrevistada, especialista em gestão escolar, nos deu uma visão mais geral do programa, da relação da Comissão com os gestores e professores, dos objetivos no longo prazo do programa e da equipe e da implementação da metodologia de gestão aplicada.

É relevante mencionar que a disciplina Colabore e Inove é um dos pontos de diferença entre os Cadernos do modelo Escola da Escolha (do projeto inicial do ICE, de Pernambuco) e o Programa ECI na Paraíba. Ela foi criada em parceria entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, a Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais e uma escola vinculada à Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere, na Finlândia (TAMK), o *Proakatemia*.

Seu objetivo central é o desenvolvimento de “empreendedorismo e habilidades fundamentais para o profissional do século XXI” e como metodologias principais a aprendizagem baseada em equipes (ou *team-based learning* – TBL), a aprendizagem baseada em problemas (ou *problem-based learning* – PBL) e a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* – ou PrBL). Pelo que descreve uma das responsáveis pela disciplina, ela se inicia para os alunos com um momento de imersão inicial para conhecer os 17 ODS. Esse primeiro momento dura dois meses e é seguido de uma fase na qual cada aluno elege uma problemática relacionada a um ou mais ODS para trabalhar. Também existem formações realizadas anteriormente com os professores.

Segundo as entrevistadas, a equipe da Comissão Executiva na Paraíba incluiu os ODS como guias da disciplina, trabalhando os mesmos com os alunos e permitindo que eles escolham um ou mais objetivos para realizar um projeto. Essa informação, no entanto, não consta no documento analisado anteriormente.

A análise de conteúdo foi feita tomando como base a transcrição das entrevistas realizadas. A análise da primeira entrevista está apresentada no Apêndice D e resumida na Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 – Frequência das categorias encontradas na Entrevista 1

Categorias	Frequência total	Frequência percentual
Desenvolvimento econômico	2	11%
Compreensão crítica	2	11%
Redução das desigualdades	3	17%
Participação social	6	33%
Sustentabilidade ambiental	3	17%
Desenvolvimento Integral do ser humano	2	11%

Fonte: Elaboração própria.

A categoria mais presente, das 18 observações da Entrevista 1, é a de *participação social*. Após essa, estão a de *redução das desigualdades e sustentabilidade ambiental*, seguidas pela mesma quantidade de menções para o *desenvolvimento econômico*, a *compreensão crítica e o desenvolvimento integral do ser humano*.

Em se tratando de participação social, a entrevistada tocou em temas como as ações sociais que os jovens podem desenvolver na sua comunidade e da própria participação dos jovens no processo decisório para implantar essas ações. É possível perceber na fala da entrevistada uma preocupação em promover atividades que irão gerar agentes de mudanças que irão promover algum impacto positivo. Apesar de estarem em uma condição de vulnerabilidade, a entrevistada diz que a disciplina faz com que os alunos vejam a si mesmos como “parte da solução” e não como seres passivo no mundo.. É interessante ver como a ideia de “empreendedorismo” foi adaptada para uma versão de responsabilidade social. Ela continua incentivando características “empreendedoras” como o planejamento, a iniciativa e a solução de problemas, mas reconhece que a realidade que inspirou a criação dessa disciplina – um projeto para a formação de *startups* vindo da Finlândia – é diferente daquela na qual os alunos das ECIs se encontram.

Em relação à *redução de desigualdades*, a entrevistada toca no tema quando fala dos impactos que a educação pode ter ao integrar os estudantes e suas famílias e quando coloca o papel da educação integral em tirar os alunos da rua e da vulnerabilidade. Também nesse sentido, a entrevistada ressalta a responsabilidade dos próprios alunos em gerar esse tipo de mudança no seu entorno.

Já a categoria de *sustentabilidade ambiental* é identificada apenas por meio de exemplos como a possível escolha de um estudante em trabalhar com um projeto relacionado ao tratamento de lixo ou economia de água. É possível ver que a temática faz parte do arcabouço da disciplina e das preocupações da equipe, mas não possui um destaque especial.

O *desenvolvimento econômico* não tem tanta expressão na fala dessa entrevistada, sendo encontrado apenas em trechos que remetem ao desenvolvimento de capacidades empreendedoras nas atividades da disciplina. Nesse caso o maior destaque dado a essas capacidades está não em sua utilidade para o mercado de trabalho, mas para o impacto que os alunos poderão causar em sua realidade social.

Da mesma forma, o *desenvolvimento integral do ser humano* pode ser encontrado em trechos também relacionados ao desenvolvimento de capacidades que

irão contribuir com questões sociais. Tais capacidades são, por exemplo, a aquisição de conhecimentos básicos, inclusive expressos da forma do Ideb e IdePB, baseados no desempenho de alunos em relação às disciplinas de matemática e português, além do fluxo e aprovação escolar.

Identificamos ainda duas menções que podem ser tidas como relativas à *compreensão crítica*, quando a entrevistada ressalta a autorreflexão como um resultado da educação. Ela diz que, em certo momento, os alunos percebem que fazem parte da realidade estudada por eles e que passam a analisa-la com uma visão crítica para então agir sobre ela.

Assim, essa entrevista nos mostra um foco muito maior na *participação social* e na *redução das desigualdades* como propósitos da educação desenvolvida pelas ECIs. Podemos perceber nessas preocupações visões de mundo similares com aquelas que geraram as agendas internacionais em educação e desenvolvimento.

Já a Entrevista 2 traz 20 observações, cujas categorias mais citadas são, em ordem decrescente: *desenvolvimento integral do ser humano*, *a participação social*, *o desenvolvimento econômico* e *a redução das desigualdades* (igualmente mencionados) e *compreensão crítica*.

Tabela 7 – Frequência das categorias encontradas em Entrevista 2

Categorias	Frequência total	Frequência percentual
Desenvolvimento econômico	4	20%
Compreensão crítica	1	5%
Redução das desigualdades	4	20%
Participação social	5	25%
Sustentabilidade ambiental	0	0%
Desenvolvimento Integral do ser humano	6	30%

Fonte: Elaboração própria.

Nessa entrevista, percebemos um olhar diferente da entrevistada: familiarizada com o modelo pedagógico do programa, ela o apresenta como um processo completo

pelo qual os alunos passam durante seu ensino médio. Assim, podemos perceber que a categoria *desenvolvimento integral do ser humano* toma bastante relevância em sua fala. São mencionadas a “formação acadêmica de excelência” a “formação para a vida” e a “formação para o século XXI”, ou seja, a importância de não só trabalhar o conteúdo da base curricular com os alunos, mas também habilidades socioemocionais (além das habilidades profissionais, relacionadas com a categoria do desenvolvimento econômico). Também é mencionada, diversas vezes a importância do Projeto de Vida para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Enquanto a entrevistada anterior menciona a *participação social* nas decisões que os alunos tomam em relação à sua aprendizagem (escolhendo o tema de seus projetos, por exemplo), nesse caso da segunda entrevista notamos essa categoria expressa principalmente por duas falas. A primeira é voltada para a participação dos jovens na gestão escolar, inclusive no conselho de classe, em representações de turma em momentos de mediação com os professores da escola. A segunda é voltada para os clubes de protagonismo ou outras práticas de contribuição com causas sociais que eles mesmos devem planejar e colocar em prática.

Essa categoria relaciona-se com a de *redução das desigualdades*, da mesma forma que aconteceu com a primeira entrevistada. A participação dos alunos em causas sociais é vista como uma das soluções para que eles mesmos reduzam as desigualdades ao seu redor. Para a entrevistada, esse se mostra um importante papel da educação e em alguns trechos podemos notar inclusive que ela já enxerga essa redução nos locais em que as ECIs estão atuando.

Os temas relativos ao *desenvolvimento econômico* são encontrados em trechos que falam sobre a inserção do estudante no mercado de trabalho e sobre o desenvolvimento de habilidades profissionais, especialmente em se tratando do ensino técnico. No entanto, os trechos que tratam dos resultados de aprendizagem (e da realização de diversas provas e simulados ao longo do ano) podem ser interpretados por uma visão de produtividade, como uma forma de treinar ou preparar o estudante para produzir com excelência resultados numéricos satisfatórios (ex: Ideb e IdePB), já adaptando suas próprias características a uma lógica mercadológica.

A *compreensão crítica* foi identificada apenas uma vez, quando a entrevistada fala sobre a importância de uma formação acadêmica para os alunos do programa. Já a *sustentabilidade ambiental* não foi identificada nessa entrevista.

Em resumo, vimos aqui uma preocupação consideravelmente maior com o *desenvolvimento integral do ser* do que na outra entrevista. As temáticas da *participação social* e da *redução de desigualdades* continuaram bem expressas e conectadas, da mesma forma que na entrevista anterior. Nesse caso vimos mais influências de uma visão de mundo relacionada ao desenvolvimento econômico, mas não deixamos de identificar contribuições das agendas internacionais de educação mencionadas anteriormente.

4.4 Duas propostas para o papel da educação

A análise dos documentos e entrevistas obtidos nos permitiu ter uma compreensão mais aprofundada sobre o papel da educação segundo a visão de uma agenda internacional – a Agenda 2030 – e a visão de uma política estadual – o Programa Escola Cidadãs Integrais.

As duas fontes documentais nos permitiram perceber os detalhes das propostas de educação contidas neles e ter percepções iniciais importantes. As entrevistas ajudaram a complementar e aprofundar nossa compreensão sobre o Programa ECI e a triangular as informações em relação ao documento de diretrizes. A Tabela 8 nos ajuda a visualizar alguns desses detalhes:

Tabela 8 - Frequência percentual das fontes documentais e entrevistas

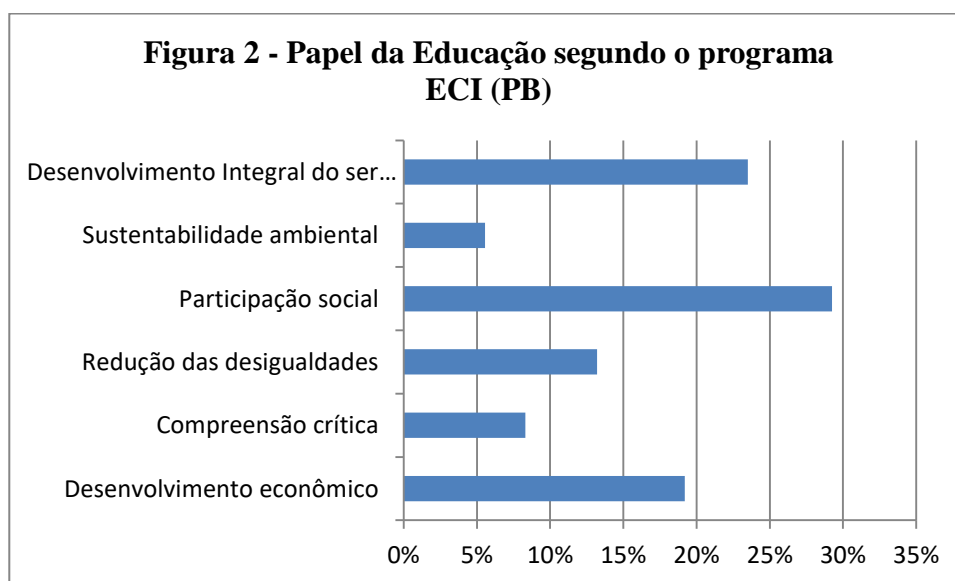
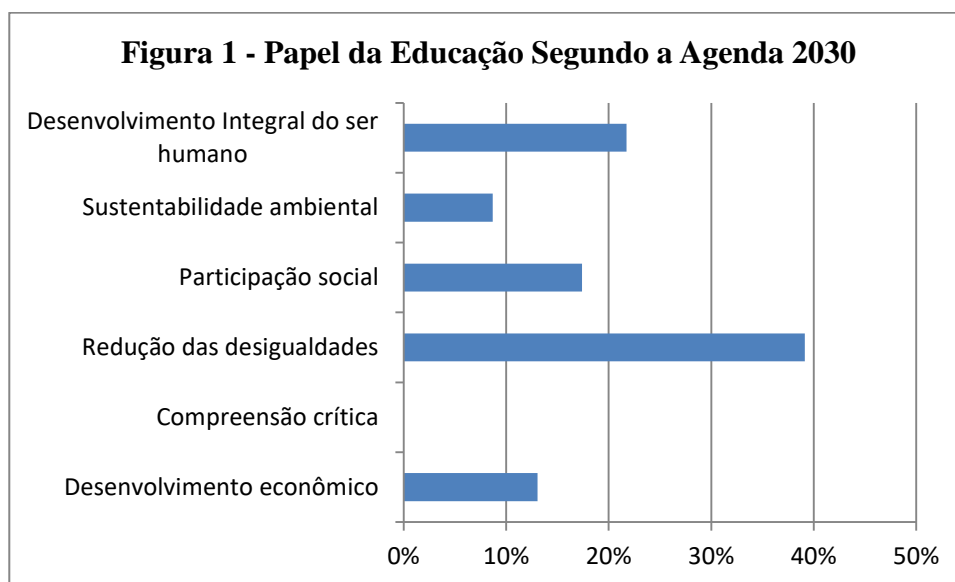
Categorias	Agenda 2030	Entrevista 1	Diretrizes ECI	Entrevista 2
Desenvolvimento econômico	13%	11%	26%	20%
Compreensão crítica	0%	11%	9%	5%
Redução das desigualdades	39%	17%	3%	20%
Participação social	17%	33%	29%	25%
Sustentabilidade ambiental	9%	17%	0%	0%

Continua

Desenvolvimento Integral do ser humano	22%	11%	29%	30%
--	------------	------------	------------	------------

Fonte: Elaboração Própria

Podemos também tomar como os resultados do *Transformando nosso Mundo* para nos referir à Agenda 2030 e da média entre o *Diretrizes para o funcionamento* e as duas entrevistas com membros da comissão executiva para tratar do Programa ECI. podemos resumir os principais resultados nos dois gráficos a seguir.



Percebemos como pontos semelhantes entre as propostas (Agenda 2030 e Programa ECI) a importância da categoria *desenvolvimento integral do ser humano* e a pouca expressão das categorias *compreensão crítica* e a *sustentabilidade ambiental*.

O *desenvolvimento integral do ser humano* é tido como um importante papel da educação em ambos os documentos (22% das observações em *Transformando Nosso Mundo* e 29% *Diretrizes de Funcionamento*), uma vez que o acesso a conhecimentos básicos (português, matemática e habilidades essenciais à vida) são valorizadas em ambas as propostas. Esse acesso está ligado também a indicadores que podem ser quantificados, por exemplo, por meio do Ideb e IdePB. Apenas em uma das entrevistas verificamos essa maior preocupação, no entanto, consideramos que seja uma confirmação importante, já que vem da entrevistada responsável por enxergar a trajetória completa do aluno no programa e não apenas em uma disciplina.

A *compreensão crítica*, não encontrada em *Transformando Nosso Mundo*, é mencionada poucas vezes em *Diretrizes de funcionamento* (9%). Por mais que esse número aumente nas entrevistas, colocando a importância da visão crítica e criatividade para os alunos, entendemos que essa visão está, em ambas as propostas (Agenda 2030 e Programa ECI), muito mais como parte de um acompanhamento à formação de outras capacidades dos alunos do que como um meio de compreender o sistema produtivo como um todo ou libertar-se por meio da educação.

A garantia da *sustentabilidade ambiental* como propósito da educação também é pouco mencionada em ambos os documentos (9% em *Transformando Nosso Mundo* e 0% das observações em *Diretrizes de funcionamento*) e apenas uma das entrevistadas menciona esse tema explicitamente e demonstra ter algum conhecimento do mesmo.

Já a maior diferença entre as duas propostas e educação está na visão sobre a *redução das desigualdades*. O *Transformando Nosso Mundo* enxerga a educação muito mais como uma forma de reduzir as desigualdades (39%) do que as *Diretrizes de funcionamento das ECIs* (3%). A agenda 2030 naturalmente traz uma abordagem mais sistêmica e ampla das desigualdades, tratando dessa temática entre e dentro dos países. Enquanto isso, o documento da política estadual toca nesse assunto apenas quando fala sobre a integração de grupos marginalizados e em situação de vulnerabilidade nas localidades em que atua ou pretende atuar. No entanto, as entrevistas ajudam a balancear essa diferença, uma vez que mencionam muito mais vezes a importância da educação para a melhoria das condições dos alunos que participam do programa e mesmo das localidades onde o programa se encontra.

Vimos ainda nas entrevistas que essa categoria encontra-se ligada à categoria da *participação social*, já que ambas as entrevistadas enxergam que a educação deve promover a participação social das pessoas, inclusive em causas sociais e que essa participação (especificamente dos alunos) deve gerar a redução de desigualdades em seu entorno. Nesse caso os alunos são vistos como beneficiários e uma política social e ao mesmo tempo como agentes de mudança em formação.

Essa categoria é encontrada diversas vezes no *Diretrizes de funcionamento* (29%), coerentemente com o modelo no qual a metodologia do projeto se baseou – “Modelo Escola da Escolha” do Instituto de Corresponsabilidade Educacional. Apesar de não ter uma expressividade tão grande em *Transformando nosso Mundo*, a categoria também é encontrada consideravelmente nesse documento (17% das observações)

A categoria da educação como forma de alcançar o *desenvolvimento econômico*, que já tinha sua importância na Agenda 2030 (13% das menções), tem maior importância no Programa ECI (20%). Em *Transformando Nosso Mundo*, como já foi colocado, além de ser a terceira categoria mais encontrada, outros trechos sugerem essa importância, como a inclusão do tema educação no ODS sobre emprego e trabalho. Já o Programa ECI valoriza a formação dos alunos das escolas para o mercado de trabalho, tendo inclusive uma parte de suas escolas voltadas para a educação profissional e técnica (ECITs).

As entrevistas nos mostraram que tanto no nível gerencial da política quanto no planejamento pedagógico essa visão encontra reverberação, uma vez que é valorizado o papel de desenvolver as competências profissionais dos estudantes por diversos meios (ferramentas empreendedoras, adaptação à lógica da produtividade, habilidades técnicas específicas, entre outras).

Assim sendo, podemos afirmar que, enquanto a Agenda 2030 enxerga a educação como uma forma de reduzir as desigualdades entre e dentro dos países o Programa Escola Cidadã Integral entende o seu papel como uma forma de desenvolver o ser humano e de contribuir com o aumento de sua participação social. As duas visões não são necessariamente conflitantes e podem, como vimos nas entrevistas, estar presentes em políticas educacionais que buscam atender a diversas problemáticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente as pessoas se colocam como a favor da educação e de uma educação de qualidade, no entanto, nem sempre é debatido de qual educação se está falando. Podemos aqui dedicar um olhar mais aprofundado para procurar entender o que se espera quando essa “qualidade” for alcançada. O que se quer dizer quando se defende a educação; ou melhor, qual o papel se está defendendo para a educação?

Vimos aqui particularmente duas propostas de educação inseridas em contextos diferentes: uma agenda formulada e acordada no nível global, com a participação dos países, Organizações Internacionais, especialistas e com uma consulta à sociedade civil realizada por estes outros atores; e um programa estadual formulado no nível do governo do estado com a consultoria de um instituto privado.

A primeira foi a Agenda 2030, selecionada como objeto de estudo por ser um dos conjuntos de objetivos globais mais importantes atualmente a envolver a temática da educação. A segunda foi o Programa Escola Cidadã Integral, escolhido por se tratar de uma iniciativa educacional que já conversava com os ODS em alguma medida e por estar inserido em um estado que também já havia apresentado essa proximidade.

Passamos então por uma revisão da literatura existente sobre as agendas de desenvolvimento e sobre as diferentes visões de educação relacionadas que foram construídas. Em primeiro lugar pudemos entender os diferentes significados por trás da ideia de desenvolvimento, indo desde uma ideia de progresso em geral, passando pela ideia de crescimento econômico, redução da pobreza e indo até noções mais amplas como desenvolvimento humano e desenvolvimento aliado à preservação ambiental.

Vimos também diferentes formas de atingir o desenvolvimento em seus diferentes significados. As abordagens teóricas sobre desenvolvimento foram identificadas como teorias convencionais e não convencionais. O primeiro grupo compreendendo que o desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico e que a tecnologia e o avanço científico tornarão o tornarão possível dentro do sistema atual. Já no segundo grupo encontramos as teorias que questionam a ideia de desenvolvimento restrita ao crescimento econômico, defendem uma mudança estrutural no sistema, seja nos padrões de produção, seja na revisão por meio de outros sujeitos, ou seja trilhando caminhos de crescimento zero (ou próximo de zero) e de uma vida em comunidades autossuficientes (PEET e HARTWICK, 2009).

Vimos como a Agenda de Desenvolvimento do Milênio trouxe de forma acentuada a noção de desenvolvimento humano já presente em algumas das teorias que visavam o bem estar dos seres humanos e como a Agenda 2030 procurou conciliar as dimensões econômica, social e ambiental em sua própria ideia de desenvolvimento sustentável (HULME, 2010; UNITED NATIONS, 2001).

A partir dessa revisão vimos como elementos do desenvolvimento econômico, desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável contribuíram para as visões sobre educação hoje. Construímos então uma categorização dessas visões em seis noções distintas sobre qual deve ser o papel da educação: (1) responsável pelo desenvolvimento econômico; (2) pela compreensão crítica das pessoas; (3) pela redução das desigualdades; (4) pelo desenvolvimento integral do ser humano; (5) pela participação social dos indivíduos e (6) pela garantia da sustentabilidade ambiental.

Essas categorias viriam a nos ajudar em uma análise mais detalhada das fontes que selecionamos para representar a Agenda 2030 e o Programa ECI, mas antes, nos aprofundamos mais no contexto da educação brasileira e paraibana para compreender melhor esse programa.

No capítulo seguinte, foi visto como se deu a configuração das responsabilidades entre a União, os estados federativos e os municípios em termos dos sistemas de ensino ao longo da história. Vimos que movimentos de centralização e descentralização da gestão das políticas públicas educacionais coexistiram e que visões ideológicas como o *ideal renovador* e uma *concepção* produtivista da educação disputaram influência nessas políticas. Nesse contexto vimos que na maior parte do tempo no século XX prevaleceu uma característica de dualismo na educação: enquanto um tipo de educação é direcionada a um grupo, proporcionando-lhe melhores condições salariais ou acesso a uma formação intelectual diversificada, outro grupo tem seu acesso restringido à formação técnica em áreas específicas ou mesmo a ter uma escolaridade mais baixa, por essa ser tratada como não necessária a seu contexto ou sua ocupação.

Vimos também que a descentralização, quando aconteceu, foi “decidida do centro” como coloca Mello (1991). Assim a União ficou responsável principalmente pela rede de ensino superior, além de por articular a execução do PNE e prestar assistência técnica aos estados, municípios e Distrito Federal. Os estados e o Distrito Federal se responsabilizaram principalmente pelo ensino médio, enquanto os municípios pelo ensino fundamental e pela educação infantil.

O que se pode verificar no Plano Estadual da Paraíba é a necessidade da colaboração entre estado e municípios para garantir o ensino básico como um todo, já que a assistência financeira da União é limitada. Assim, o governo do estado se coloca a colaborar com os municípios na oferta do ensino fundamental, mas sua prioridade continua sendo o ensino médio.

Para este nível, o Plano traça metas desafiadoras como aumento do alcance de jovens que frequentam o ensino médio, redução da distorção idade-série, abandono e reprovação, etc. Também é reservada uma importante menção ao ensino integral, visto que traz benefícios diferenciados aos estudantes (participação em projetos coletivos e interdisciplinares, atividades esportivas e culturais, e maior acompanhamento das atividades escolares).

Nesse contexto surgiu o Programa Escola Cidadã Integral para contribuir com o cumprimento desse PEE. Ele foi criado a partir de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), do estado de Pernambuco, que disseminou pelo país seu “Modelo Escola da Escolha” de instituição de ensino integral. Esse modelo, centrado no desenvolvimento de um Projeto de Vida dos estudantes e na sua participação no processo de aprendizagem foi então incorporado e adaptado pelo governo da Paraíba, transformando escolas regulares em integrais a partir de 2016.

Pudemos então nos debruçar sobre materiais documentais da Agenda 2030 e do Programa ECI e sobre entrevistas realizadas com atores importantes na disseminação dos ODS na Paraíba, bem como com membros da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais.

Nessa análise notou-se a manifestação de quase todas as categorias em algum momento das fontes selecionados. No entanto, para a agenda 2030, a educação deve realizar um papel especialmente em prol da redução das desigualdades, enquanto que, para o Programa ECI, a educação deve trabalhar principalmente para desenvolver o ser humano de forma integral e potencializar a sua participação na sociedade.

Também é possível ver em ambas a preocupação com o desenvolvimento econômico tanto no sentido de melhoria das condições econômicas de um país ou localidade, quanto no sentido da superação da pobreza de forma individual.

Uma observação interessante foi em relação às categorias de participação social e de redução das desigualdades. Enquanto a Agenda 2030 tem grande foco nessa redução de desigualdades – muito devido ao seu contexto internacional, e seus princípios de conciliar os benefícios de todos os países “sem deixar ninguém para trás”

–, o Programa ECI não possui essa perspectiva tão acentuada. No entanto, as entrevistas nos mostram uma grande ligação com a ideia de participação social que, por sua vez, recebe maior atenção desse programa do que da Agenda 2030. Para as entrevistadas essas categorias chegam a se retroalimentar: uma educação de qualidade dentro do programa supostamente resultaria no aumento da participação social dos alunos em questões sociais e essas teriam o papel de reduzir as desigualdades, ampliando a possibilidade para que mais pessoas tivessem acesso a educação.

Além dessas observações, o estudo se deparou com outras questões importantes de serem colocadas. A pesquisa de um programa recente na Paraíba mostrou o quanto a Agenda 2030 tem possibilidades de ser apropriada localmente: gestores, professores e alunos passam por uma formação estruturada sobre os ODS e tem a oportunidade de colocar seus conceitos em prática nas Escolas Cidadãs Integrais. Além disso, segundo as entrevistas, as ações feitas pelos estudantes nos seus projetos e Clubes de Protagonismo levam esse conhecimento a toda a comunidade.

Esse trabalho não teve como intenção mapear todos os projetos relativos aos ODS na Paraíba, mas se deparou com outros projetos além do Programa ECI que contam tanto a participação do governo quanto de outros atores no estado, sejam empresas privadas, Universidades, ONGs ou atores individuais.

Assim, o trabalho contribui com o próprio acompanhamento da agenda no estado da Paraíba, a partir de uma perspectiva qualitativa, identificando as compatibilidades entre ela e esse programa estadual. Nesse caso, as compatibilidades incluem também os desafios a serem superados por ambas as propostas.

Um desses desafios é a ausência de um discurso mais coerente sobre a sustentabilidade dentro da educação, já que esse papel é poucas vezes citado nas entrevistas ou no documento relativo ao Programa ECI e mesmo na Agenda 2030. Muito do conhecimento produzido no tema de educação para a sustentabilidade e da *ecopedagogia*, com contribuições da Década da Educação para a Sustentabilidade poderia ser incorporado à agenda e a políticas locais, especialmente no contexto ambiental em que nos encontramos atualmente.

O mesmo pode ser dito sobre a educação como forma de contribuir com a compreensão crítica das pessoas. É bem verdade que nem a Agenda 2030 nem o Programa ECI se propõem ou se comprometem com esse tipo de educação emancipadora nos princípios de Paulo Freire – apesar de o programa ECI mencionar o educador e valorizar a visão crítica em alguma medida. Entretanto, é importante

questionar-se se uma proposta de educação atual que não prioriza esse princípio irá realmente contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano e com a redução das desigualdades.

Kumi, Ahrin e Yeboah (2014) afirmam que muitos dos escritos nos últimos anos sobre desenvolvimento sustentável foram influenciados por um pensamento neoliberal, o que nos leva a refletir se as próprias ideias da Agenda 2030 não reúnem versões já arrefecidas de sustentabilidade e desenvolvimento humano. Considerando as possibilidades de maior diluição, como coloca Fukuda-Parr (2016), podemos nos perguntar quais as contribuições que a Agenda conseguirá trazer e se irá conseguir superar os desafios encontrados.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. D.; PEREIRA, R. S. Críticas à teoria do capital humano: uma contribuição à análise de políticas públicas em educação. **Revista em Educação**, v. 9, n. 15, 2000.

ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco. **Revista Época Negócios**, 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>>. Acesso em: 18 de Junho de 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BECKER, G. S. Investment in human capital: a theoretical analysis. **Journal of political economy**, v. 70, n. 5, Part 2, p. 9-49, 1962.

BERNUSSI, M. M. Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco, São Paulo, p. 102, 2014.

BRUNDTLAND, G. H. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro. 1991.

CHABBOT, C.; RAMIREZ, F. O. Development and Education. In: HALLINAN, M. T. **Handbook of sociology of Education**. New York: Kluwer Academic/ Plenum publisher, 2000. Cap. 7, p. 163-188.

CHABBOTT, C. Constructing educational consensus: international development professionals and the World Conference on Education for All. **International Journal Educational Development**, v. 18, n. 3, p. 207 - 218, 1998.

CHANG, H. J. **Chutando a escada**: a estratégia em desenvolvimento em perspectiva histórica. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004. ISBN 85-7139-524-1.

CLUB OF ROME. The Clube of Rome: About us. Disponível em: <https://www.clubofrome.org/about0us/>> Acesso em: 18 Maio 2019

COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DA PARAÍBA. **Ditretizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. Governo da Paraíba. João Pessoa, p. 127. 2019.

COMISSÃO EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Programa. **Escola Cidadã Integral**. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ecipb/programa>>. Acesso em: 18 junho 2019.

FEDERAÇÃO DE INDÚSTRIAS DO ESTADO DA PARAÍBA. FIEP assina acordo para promoção do, 2017. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/sustentabilidade/fiep-assina-acordo-para-promocao-dodesenvolvimento->>. Acesso em: 15 junho 2019.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: FREIRE, P. **Uma educação para liberdade**. 4ª. ed. Porto: Dinalivro, 1974. p. 7-21.

FUKUDA-PARR, S. From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept and politics of global goal setting for development. **Gender & Development**, 24, n. 1, 2016. 43-52.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

HULME, D. The Millennium Development Goals (MDGs): A Short History of the World's Biggest Promise. **BWPI Working Paper 100**, 2009.

HULME, D. Lessons form Making the MDGs: Human Development Meets Results-based Management in an Unfair World. **IDS Bulletin**, 41, n. 1, Jan. 2010.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)**, 2019. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 18 de Junho de 2019.

KIM, M.; BOYLE, E. H. Neoliberalism, Transnational Education Norms, and Education Spending in the Developing World, 1983-2004. **Law & Social Inquiry**, v. 37. nº 2, p. 367-394, 2012.

KUMI, E.; AHRIN, A. A.; YEBOAH, T. Can post-2015 sustainable development goals survive neoliberalism? A critical examination of the sustainable development-neoliberalism nexus in developing countries. **Enviroment, Development, Sustainability**, v. 16, n. 3, p. 539-554, Jun 2014. ISSN DOI 10.1007/s10668-013-9492-7.

LEITE, M. E. P. O embate entre sociedade e governo na implementação de uma política pública: uma análise sobre a implementação do Programa Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa – PB. **Revista Sociologias Plurais**, v. 4, número especial 3, p. 45-66, nov. 2018.

LEUZE, K. et al. Analysing the two-level game: international and national determinants of change in education policy making. **TranState working papers**, v. 72, p. 1-31, 2008. ISSN ISSN 1861-1176.

LOMBARDINI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago 2010. ISSN ISSN: 2175-5604.

MEC. Programa Novo Mais Educação. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 18 Junho 2019.

MELLO, G. N. D. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 7-47, Setembro/Dezembro 1991.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 24 de out. 2019.

MINCER, J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. **Journal of Political Economy**, v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958. Disponível em. Acesso em: 18 abr. 2019.

MUNICÍPIOS paraibanos assinam termo com Pnud para melhorar indicadores sociais. **Confederação nacional de municípios**. 24 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/index.php/areastecnicas/noticias/internacional/municipios-paraibanos-assinam-termo-com-pnud-para-melhorar-indicadores-sociais>>. Acesso em 15 jun. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [S.l.]: [s.n.]. 2015.

ONU seleciona Programa Paraíba Unida Pela Paz para prêmio de excelência no serviço público. **Portal da Polícia Militar da Paraíba**. 9 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.pm.pb.gov.br/portal/2017/04/09/onu_seleciona_programa_paraiba_unida_pela_paz_para_premio_de_excelencia_no_servico_publico/>. Acesso em 15 jun. 2019

OLIVEIRA, R. P. D.; SOUSA, S. Z. D. Introdução. In: OLIVERIA, R. P. D.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 13-35.

PARAÍBA. Decreto n.º 32.168, de 28 de maio de 2011. **Institui o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba – PACTO, define a contrapartida solidária de Municípios, nas transferências voluntárias de recursos do Estado, e dá outras providências**. DOE n.º 14.653, p. 01, 28/05/2011 (maio 2011).

PARAÍBA. Plano Estadual de Educação (2015-2025). Anexo único da Lei nº 10.488, de 23 de Junho de 2015. João Pessoa, 2015.

PARAÍBA. Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. 2015a

PARAÍBA. Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. 2015b

PARAÍBA. Lei 11.100 de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

PEET, R.; HARTWICK,. **Theories of development: contentions, arguments, alternatives /**. 2nd. ed. New York: The Guildford Press, 2009.

PIATTONI, S. Higher Education Policy. In: PIATTONI, S. **The Theory of Multi-Level Governance**. New York: Oxford University Press Inc., 2010. Cap. 8, p. 151-173.

PISANI, J. A. D. Sustainable Development - historical roots of the concept. **Environmental Sciences**, 3, n. 2, junho 2006. 83-96. Disponível em <https://doi.org/10.1080/15693430600688831>.

POKU, N. K.; WHITMAN, J. The Millennium Development Goals and Development after 2015. **Third World Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 181-198, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Entidades da Paraíba firmam parceria com o PNUD para fortalecer a Agenda 2030 na região., 2017. Disponível em: [http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/02/15/entidades-da-para-bafirmam->](http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/02/15/entidades-da-para-bafirmam-). Acesso em: 15 junho 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. O que é Desenvolvimento Humano? Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 20 junho 2019.

PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO A FORÇA DO TRABALHO - JOÃO AZEVEDO 2019-2022. [S.l.]: [s.n.].

RODRIGUES, A. C. S. ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: proposições curriculares para jovens do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./abr. 2019. ISSN Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984. disponível em:.

SANTOS, K. S. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios**. Simpósio-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo-SP: ANPAE. 2011. Cadernos ANPAE. Disponível em.

SAVIANI, D. A Política Educacional no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil - Vol. III: Século XX**. Ptrópolis: Editora Vozes, 2005. Cap. 29-38.

SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, March 1961.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, D. A.; NELSON, A. V. M.; SILVA, M. A. R. DO DESENVOLVIMENTO COMO CRESCIMENTO ECONÔMICO AO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE: A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO. **Desenvolvimento em Questão**, v. 16, n. 42, 2018. ISSN DOI: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2018.42.42-71>. Disponível em. Acesso em: 18 abr. 2019.

SOUZA, C. Intermediação de interesses regionais no Brasil: o impacto do federalismo e da descentralização. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 569-592, 1998.

SOUZA, D. B. D.; FARIA, L. C. M. D. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, G. M. A. D.; ARAÚJO, G. C. D. O.; SILVA, W. C. D. Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, janeiro/junho 2017.

UNESCO. **O marco de educação de Dakar Educação para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: [s.n.]. 2000.

UNESCO. **Educação para todos:** o Compromisso de Dakar. Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal.: [s.n.]. 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 03 mai 2019.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável:** 2005 - 2014: documento final do esquema internacional de implementação. [S.l.]: [s.n.]. 2005.

UNITED NATIONS. Resolutions adopted by the General Assembly during its fifteenth session 1515, 15 December 1960.

UNITED NATIONS. **Road map towards the implementation of the.** [S.l.]: [s.n.], 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. UFPB assina compromisso com PNUD para Desenvolvimento Sustentável. Recuperado, 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/content/ufpb-assina-compromisso-compnud->>. Acesso em: 15 junho 2019.

VIANA, G.; LIMA, J. F. D. Capital Humano e Crescimento Econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n.2, p. 137-148, jul. / dez. 2010.

WATERS, J. Sustainable Development. In: JOHN WILEY & SONS, L. **The International Encyclopedia of Communication.** [S.l.]: [s.n.], 2008. ISBN DOI: 10.1002/9781405186407.wbiecs122.

ZOTTI, S. A.; VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa e Educação**, Blumenau, 12, n. 1, jan/abr 2017. 114-138.

ZOTTI, S. A.; VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa e Educação**, Blumenau, 12, n. 1, jan/abr 2017. 114-138.

APÊNDICES

APÊNCIDE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas para nortear entrevistas semiestruturadas.

I. Com atores ligados aos ODS na Paraíba

- A.** Quando você teve seu primeiro contato com a Agenda ODS? E com a agenda ODM? Você buscou levar essa agenda para a PB de alguma forma? No seu conhecimento, havia outras pessoas ou organizações trabalhando nessa temática? Foi buscado algum tipo de articulação?
- B.** Qual o papel da educação nessa agenda 2030 (desenvolvimento econômico, social, cultural, sustentável)? / O que você entende por educação para o desenvolvimento sustentável?
- C.** Você teve conhecimento de algum tipo de articulação do governo do estado para incluir a agenda 2030 e a educação para o desenvolvimento sustentável na educação? Como aconteceu? Quais as principais pessoas/órgãos envolvidas(os)?
- D.** A secretaria de estado de educação ou o governo implementou algum tipo de ação em prol da educação para o desenvolvimento sustentável? Quando?
- E.** Existem documentos ou registros dessas ações? Existe alguma previsão de avaliação das ações implementadas?
- F.** Qual a participação de outros atores ligados a educação nessas iniciativas (alunos, professores, coordenadores, gestores, familiares, etc.)?
- G.** A agenda pode contribuir com as políticas públicas em educação na Paraíba? Em que sentido? (melhoria de indicadores, temáticas, alcance, igualdade, formação de professores, etc.)
- H.** Existe algum obstáculo ou limitação, na sua percepção?

II. Com membros da Comissão Executiva

- A.** Como surgiu o Programa? Qual seu objetivo?
- B.** Quais principais obstáculos para alcançar os objetivos da política?

- C.** O que significa educação na visão das Escolas Cidadãs? (ou, qual o papel da educação segundo as Escolas Cidadãs)
- D.** Quais os efeitos dessa Educação na sociedade?
- E.** Qual a participação de outros atores (alunos, professores, coordenadores, gestores, familiares, etc.) na educação nas Escolas cidadãs?
- F.** Os gestores dessas escolas estão familiarizados com a agenda 2030 e o desenvolvimento sustentável?

APÊNDICE B - (TCLE)¹⁴

Prezado (a) Senhor(a)

Esta pesquisa sobre A Educação nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: A Influência nas Políticas Públicas na Paraíba está sendo desenvolvida por **Rayssa Rafaella Leite Batista**, do Programa de Pós Graduação em Gestão Pública de Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Pascoal Teófilo Gonçalves Carvalho.

O objetivo do estudo é compreender como as ideias em educação presentes na Agenda 2030 manifestam-se nas políticas educacionais do Governo Estadual da Paraíba. A finalidade deste trabalho é contribuir para o conhecimento científico à academia e um maior embasamento para a o pensamento e formulação de políticas públicas na área da educação ou similares.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de entrevistas semiestruturadas de aproximadamente 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de gestão pública, relações internacionais e educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa poderá divulgar o conteúdo das entrevistas, portanto, dos acontecimentos a nós relatados que digam respeito às políticas públicas analisadas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

¹⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido baseado nas diretrizes da resolução cns nº466/2012,ms.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa , ____ de _____ de _____
dactiloscópica



Impressão

Assinatura do participante ou responsável legal

*Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Rayssa Rafaella Leite Batista pelo telefone (83) 9 8804 3074, email rayssalbatista@gmail.com ou para o Comitê de Ética do CCM: *Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco -João Pessoa–PB Telefone: (83) 3216.7619 / E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br*

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENRTEVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevistada: Membro da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais e uma das responsáveis pela disciplina Colabore e Inove.

Pesquisadora: (...) Você mencionou que tem as duas frentes que vocês trabalham aqui com a Agenda. Uma delas é...?

Entrevistada 1: Uma delas é relacionada com os dados do IDEPB¹⁵ que é... as avaliações de larga escala, então a gente faz um mapeamento através dessas avaliações de larga escala de como nosso modelo integral impactou aquela comunidade e a gente vê isso através daqueles dados, dessas avaliações de larga escala. No caso da Paraíba é o IDEB e IDEPB. Então aqui a gente tem essa frente de trabalho, então existe um grupo que estuda todos os dados, por exemplo, desde a implantação da Escola Cidadã Integral de 2016 até agora nesses três anos de como foi o desenvolvimento desse número, desse IDEPB por região e como, por exemplo, a inserção das Escolas Cidadãs como políticas públicas de estado como realmente ela avançou em termos de ODS. Então essa é uma frente, que é a Luciana que trabalha, tem Jonathan ali também que pode te dar uma contribuição. E outra frente de trabalho que a gente tem da Agenda é essa de apropriação de agenda pelos estudantes que é pela disciplina. Então porque assim, eles estudam a agenda durante a disciplina, só que eles proliferam essa agenda pelas escolas, eles fazem o dia D, na comunidade, entendeu? Então eu diria que é um movimento de apropriação mesmo da agenda, de apropriar, de saber o que é.

A gente fez uma pesquisa nas nossas escolas, 90 e tantos por cento não conheciam a agenda, não sabia o que era, do que se tratava, até os professores que lecionam não conheciam a agenda e a gente fez um trabalho de formação com eles para entender a importância e se apropriar dessa agenda para passar para os estudantes, então a ideia central dela é essa. Ele entende que existe essa agenda macro, onde os países discutem essas melhorias, mas aí ele percebe como estudante que ele pode participar dessa agenda no entorno dele. Na escola, por exemplo, vamos pegar coleta seletiva, tá lá na diminuição do lixo, né, algum eixo lá de ODS, então a partir desse eixo sustentabilidade ele vai perceber, por exemplo, problemas no entorno dele, por

¹⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

exemplo, pode ser na escola dele que há um grande desperdício de água; ele pode ver na comunidade dele que esgoto está a céu aberto. Então ele vai ser agente de intervenção daquela problemática e aquela problemática ele percebeu que existe porque ele conheceu a ODS primeiro.

Pesquisadora: E como funciona? Os alunos eles se identificam com algum tema ou é...?

Entrevistada 1: Existe um professor específico da disciplina e ele estuda, ele faz uma espécie de imersão que justamente está acontecendo nas escolas, onde eles estudam dois meses todos os 17 Objetivos, para entender sobre a educação, sobre saúde, todos, eles fazem imersão em tudo. Depois eles vão decidir: “eu acho que meu projeto está mais voltado, minha intervenção para área de saúde... e tecnologia”, por exemplo, eles podem criar um APP que melhore a questão da unidade básica de saúde da localidade deles. Então, os eixos, acabam que os ODS são muito mesclados, você sabe, né. A gente não separa, a ideia é exatamente essa, de que ele entende “eita tô trabalhando em saúde pública. Olha está lá naquela meta, está lá naquele indicador e eu fui parte daquele indicador”, aí ele tem que dar uma devolutiva.

Pesquisadora: Aí esse projeto é um projeto da disciplina?

Entrevistada 1: Ele é a disciplina. Porque a gente trabalha – a nossa matriz é pedagogia de projetos. É uma disciplina que trabalha a pedagogia de projetos. Que é que o aluno, ele vai montar o projeto, ele vai gerenciar o projeto, ele vai montar o custo desse projeto, como ele vai desenvolver tudo, então a gente está trabalhando com eles várias ferramentas com eles empreendedores.

Pesquisadora: Desde o início da escola cidadã existe essa disciplina?

Entrevistada 1: Não, essa disciplina não, ela é pioneira agora em 2019. A gente tá no ano dela, no ano de implantação dela, porque essa disciplina é uma parceria que a gente tem com uma instituição finlandesa, que ela vai certificar os professores inclusive, é uma parceria.

Pesquisadora: Sabe me dizer qual é a instituição?

Entrevistada 1: É a Tamk. Aí nossa parceria com a Tamk não é tanto os ODS, porque a Finlândia é um país de bem estar social, porque as problemáticas de lá... é se preocupar com o mundo. Aí a gente pega o viés de como é trabalhado a educação empreendedora na Finlândia, a gente fez uma adaptação na realidade brasileira e a partir disso a gente usou a agenda como referencial, já que a gente ia fazer solução de problemas a gente usa a agenda como...

Pesquisadora: ... E você sabe de onde veio essa ideia de usar a agenda como referencial?

Entrevistada 1: Foi nossa.

Outro funcionário da Comissão: Elas que criaram, é resultado inclusive do programa Gira Mundo Professores que elas participaram.

Entrevistada 1: É porque assim, a gente fez dois pilotos desse projeto e ele em um perfil mais *start up*, né, empreendedora. Só que assim, quando a gente foi pensar na disciplina como um todo sendo implantado na Paraíba inteira, a gente pensou assim, se o estudante não tem nem o que comer, praticamente, na casa dele, aí a gente não ia levar essa ideia de “ah, ele pode ser um empresário”, porque isso que a gente tem um pouco de empreendedorismo, então a ideia de usar a agenda foi para trazer o social pra eles. Tipo, ele está aprendendo lá, mas eles levam para casa, para os pais, a tia, às vezes a mãe tem um negócio, é costureira, então ele já vai usar as metodologias empreendedoras que ele aprendeu em sala de aula, ensina pra mãe em casa, ou seja, pra que a gente faça também uma ação social, onde isso ultrapassa os muros da escola.

Pesquisadora: E vocês tiveram contato com essa agenda no Gira Mundo ou ...?

Entrevistada 1: Não, a gente sabia dos ODM, né, e sabia da existência da ODS e a gente pensou nela como um farol mesmo. Porque a gente queria que os estudantes olhassem pra ela como um farol de referencia, eles têm a sustentabilidade na agenda.

Pesquisadora: Pensando assim, nos impactos que isso gera para os alunos, o que vocês acham que é o diferencial?

Entrevistada 1: Assim, o diferencial é que eles se sentem parte da solução da problemática, ele entende que eles podem resolver problemas também, ele não pode ser só passivo, ele é um agente ativo, a partir daí, a partir dos ODS eles conseguem identificar essas problemáticas, a gente tá percebendo. Então ele estuda e ele faz: “nossa isso tem na minha casa, próximo a minha casa isso está acontecendo” ou “existe uma violência de gênero, aqui na escola... os namorados... tem uns que agredem a namorada...” então eles começam a relacionar a agenda, a gente chama de apropriação dela mesmo. Eles são agentes de influência, né, começam a influenciar o meio deles, o ecossistema deles.

Pesquisadora: Você mencionou que os professores, alguns não conheciam, não é...

Entrevistada 1: A maioria não conhecia. Não conheciam a agenda, o primeiro contato que teve com a agenda foi conosco, porque estudamos ela, nós debruçamos como

formadoras, porque a gente forma, né, esses 120 professores, a gente estudou bastante e percebeu que um número muito grande dos nossos docentes não conheciam.

Pesquisadora: E hoje, como você diria como é essa questão, tanto em relação aos professores quanto os alunos?

Entrevistada 1: Hoje eles já trabalham com naturalidade nas escolas, se você for numa escola nossa, entrou lá você já vê os 17 objetivos, os ODS, entendeu? É um trabalho de apropriação.

Pesquisadora 1: No geral, da escola cidadã, o que você acha que é o papel da educação que se gera na escola cidadã?

Entrevistada 1: Eu acho assim que, nós fazemos aqui um estudo, dos espaços onde eles são mais vulneráveis, onde tem mais violência, e a implantação da Escola Cidadã nessas áreas, então quando existe esse ensino em tempo integral, né, você tira o aluno da rua, você tira da vulnerabilidade e você está ... é o ODS. Então existe um impacto muito grande e a gente vê esses impactos a partir dessas avaliações em larga escala deles, que há um crescimento nessas notas, se você for olhar essas escolas, há dez anos atrás. Jonatham pode te falar melhor como eles estudam esses dados, até a nossa própria expansão como escola cidadã, que vai ter expansão próximo, ela também é pensada nisso, nos índices, ou seja, ela faz o mapeamento todinho.

Pesquisadora: são quantas escolas?

Entrevistada 1: 153. A gente deve chegar aos 200 em 2020 e aí vai aumentando gradativamente, né? E essa expansão ela é toda vindo a agenda, esse impacto já, né, e as escolas são escolhidas em lugares estratégicos.

Pesquisadora: Eu procurei no site e vi que vocês estavam com 33 escolas.

Entrevistada 1: Oito em 2016, 33 em 2017, 100 em 2018, e 153 agora em 2019.

(Acho que é Luciana que olha). Ela faz o mapeamento das áreas de riscos e ela faz baseada na agenda, entendeu? Então ela faz esse mapeamento todinho, né? E a gente consegue ver o avanço da escola cidadã como política pública a partir das avaliações dos indicadores. Aí ela vai te atender, porque essa é outra linha que a gente trabalha.

A Colabora e Inove é uma frente que a gente trabalha no chão da escola. E ela não, ela faz uma análise mais de dados completos, de como a Escola Cidadã Integral tem um impacto como política pública.

ENTREVISTA 2

Entrevistada: Membro da Comissão Executiva das Escolas Cidadãs Integrais e uma das responsáveis pela gestão pedagógica do programa.

Pesquisadora: Ela me falou, a <Entrevistada 1>, me falou um pouco sobre as bases das duas frentes que ela disse que vocês tem dos ODS... e na verdade eu queria saber um pouco mais não somente das disciplinas e nessa base mas no geral, a visão das Escola Cidadãs em relação a essas questões.

Entrevistada 2: Então, quando ela falou que a gente atua com duas frentes é porque a gente tem um modelo de escola que ele não foi pensado para que o estudante fique o dia inteiro na escola, não essa proposta. A nossa proposta, ela veio por causa de uma necessidade, então nós temos atualmente um índice muito grande de estudantes que não concluem o ensino médio, apenas 32% concluem e apenas 2% conseguem concluir o curso superior. Então a partir dessas estatísticas era preciso pensar um novo modelo de educação para garantir o desenvolvimento desse jovem em sua totalidade. Então pra isso foi pensado um currículo, esse currículo ele compõe o que a gente chama de três vezes eixos informativos: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências do século 21. A gente não trabalha sem formação acadêmica de excelência, a gente precisa de um jovem, de um profissional que ele não saiba, por exemplo, apenas desmontar um computador, mas quem sabe lidar com pessoas, com problemas, por isso a formação da vida é tão importantes, competências do século 21 também. Para garantir o desenvolvimento desses três eixos, de maneira efetiva a gente se pauta nos quatro princípios educativos que são os quatro pilares da educação, o protagonismo, a educação interdimensional e a pedagogia da presença. Então a gente desenvolve esses quatro pilares dentro dos três eixos formativos. Como é que a gente faz isso? A gente criou um currículo, então esse currículo é composto pela Base Comum que a gente conhece, por uma base que a gente chama de diversificada que ela é formado por metodologias de êxito e por práticas educativas. Metodologia de êxitos são disciplina que a gente aplica só que essas disciplinas elas têm um foco específico, que é a formação pra vida e formação de competências do século 21, mas esses dois eixos impactam diretamente na formação acadêmica. Então ele se retroalimenta, um depende do outro, nenhum é mais ou menos importante do outro. Pra gente garantir o desenvolvimento desse currículo uma estratégia é o aluno ficar o dia inteiro na escola. Então ele tem 9 aulas diárias, então o currículo ele é mesclado a gente não tem, por exemplo, Base Comum de manhã e à tarde na oficina como as pessoas

acham, nós temos um currículo que ele é integrado, certo? Com a base diversificada e a base comum. Então a estratégia é o aluno ficar o dia inteiro na escola, como eu lhe falei. Para a gente garantir o desenvolvimento desses três eixos e as metodologias de êxito e práticas educativas, a gente tem o que a gente chama de modelo pedagógico. Então o modelo pedagógico é o que vai garantir o desenvolvimento dos quatro princípios da educação, certo? Aí ele tem todo um contexto que eu teria que passar um dia todo explicando pra você. Aí esse modelo pedagógico garante o desenvolvimento dos três eixos formativos. Para o modelo pedagógico funcionar nós temos o que a gente chama Tecnologia de Gestão Educacional que é a TGE, que é uma tecnologia de gestão adaptada para educação, então a gente pega muito coisa da teoria administrativa, da gestão mesmo e a gente modela e a gente trás para a educação, ela é uma gestão humanizada. Então é ela que vai garantir que o modelo pedagógico se desenvolva. E a gente trabalha todos... quando a gente chama a escola cidadã, a gente entende que dentro da escola a gente tem os professores, a equipe de apoio, os estudantes, a gestão, mas também os familiares, os parceiros, toda a comunidade, porque a gente quer transformar uma comunidade a partir de que dos resultados estão apresentados à comunidade através dos jovens. Por isso que o nosso foco, nosso núcleo é o jovem e o projeto de vida deles. Então tudo que a gente faz na escola, desenvolvimento dos três eixos, os quatro princípios tudo que a gente faz é para potencializar e desenvolver o projeto de vida do estudante.

Pesquisadora: Esses três eixos foram desenvolvidos, a ideia foi desenvolvida aqui ou se inspiraram em algum outro projeto?

Entrevistada 2: na verdade, o modelo ele já existe há mais de 15 anos ele começou com o ginásio pernambucano ele foi criado por Antonio Carlos Gomes da Costa e Bruno da Silveira, são educadores, né? Eram.. porque Antônio Carlos já morreu. E eles, pensando nessas estatísticas que eu te falei, eles queriam transformar a realidade da educação, certo? Então o que foi que eles fizeram? Eles repensaram um currículo e aplicaram isso dentro do ginásio pernambucano. Já faz mais de 15 anos, mas quem desenvolveu isso foi o ICE é que é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e hoje o modelo já está em 17 estados. A Paraíba atualmente ela ocupa o ranking de segundo lugar no ranking nacional em números de escolas e em qualidade. Hoje nós temos 153 escolas na Paraíba e pretendemos expandir ano que vem para 200 e até 2022 nós queremos 300. E é um modelo assim que ele apresenta resultados significativos em pouco tempo porque a gente trabalha o jovem em sua totalidade. Então aquele

estudante, por exemplo, que ele tem ansiedade e que não consegue fazer uma prova de ENEM por causa disso, isso é trabalhado durante o ano letivo, então nós temos, por exemplo, o que a gente chama de avaliação semanal, que são avaliações que acontecem toda semana, então ele tem prova toda terça-feira e essa prova é contextualizada, ela é objetiva, ela tem um tempo, ela tem os aplicadores, ela tem toda aquela... é bem parecido com o que acontece no Enem, em concursos públicos, para já ir trabalhando no estudante a autorregulação para ir desenvolvendo a autonomia dele também. Tudo que a gente faz dentro da Escola Cidadã, a gente parte de premissas, nós temos cinco premissas no modelo que é protagonismo, a formação continuada, excelência e gestão co-responsabilidade e replicabilidade. E nós temos objetivos específicos para cada uma das premissas, então para o protagonismo, por exemplo, nosso objetivo é o desenvolvimento dos jovens autônomos, solidários e competentes. Para conseguir isso nós pensamos em algumas prioridades, por exemplo, a excelência nos resultados de aprendizagem precisa garantir isso na escola e também precisa garantir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e também precisamos garantir o desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante. Tudo isso que eu tô lhe falando parte do que a gente chama de plano de ação, então é que a tecnologia de gestão. Para a gente garantir o desenvolvimento dos eixos, para garantir a transformação na comunidade, a gente tem que saber aonde a gente tá indo, aonde a gente quer chegar. Então a gente faz um levantamento do contexto da escola, dos estudantes, no caso da secretaria a gente faz da Paraíba, a educação da Paraíba. Até para gente pensar aonde que a gente vai colocar uma Escola Cidadã. E aí a gente pensa em objetivos específicos para essa escola ou para essas escolas e a gente pensa em indicadores, em resultados, em metas, em estratégias para garantir o alcance desses objetivos e a gente monitora isso. Então a gente acompanha os resultados não só quando o ano letivo termina a gente vai acompanhando durante o processo. Então os professores eles têm condições de atuar dentro do processo, não é chegar o final do ano e eu ver o que eu posso fazer, né? Isso é dentro do processo para você ter uma ideia as escolas regulares geralmente elas tinham apenas um conselho de classe que é aquele que é feito no final do ano. E ele consiste em que? A gente passar ou reprovar o aluno. Mas nas escolas nos temos seis conselhos anuais, o primeiro conselho é no início do ano que a gente chama de conselho diagnóstico que a gente vai fazer um levantamento nas habilidades de português e matemática para poder trabalhar dentro do bimestre essas necessidades dos estudantes. Nós temos estudantes - isso é uma realidade da Educação – tem estudante que chega no

1º ano do Ensino Médio sem saber interpretar texto, sem saber ler bem, sem saber as quatro operações. Então a gente precisa garantir que o estudante esteja no seu nível de educação. Então o estudante que está no primeiro ano, ele tem que estar no nívelado naquele ano, então a gente trabalha isso no início do ano. Depois nós temos mais quatro conselhos de classe que acontecem dentro dos bimestres que esse conselho é formado por três momentos: é o pré-conselho, o conselho e o pós-conselho. No pré-conselho os estudantes líderes de turmas eles participam diretamente, eles recebem os resultados das suas turmas, eles conversam com a turma sobre esses resultados e eles fazem acordos com os professores. Porque muitas vezes resultado negativo da turma é pela indisciplina da própria turma, pela falta de interesse da turma. Mas algumas vezes pode ser pela metodologia do professor, então essas discussões são trazidas no pré-conselho, pelos líderes. Então eles apresentam para os professores, nesse momento os professores estão desenvolvendo o que a gente chama de escuta atenta, também está dentro da TGE que partir da teoria U da administração, que é a vontade aberta, o coração aberto e a mente aberta para você ouvir. Então o professor desenvolve isso e escuta os estudantes, os estudantes saem. Depois acontece o conselho que os professores vão analisar o que os estudantes trouxeram e vão entender qual é a situação daquela turma e vão planejar juntos, inclusive com essas dicas dos estudantes, com a colaboração dos estudantes, o que é que eles vão fazer dentro do bimestre para poder suprir aquelas necessidades. Então não é para aprovar nem reprovar ninguém, é para entender qual é a necessidade da escola por turma, por aluno e tem pensar nas estratégias que vão ser utilizada dentro do bimestre para poder resolver as suas necessidades. Depois de feito isso, existe pós-conselho, no pós-conselho tem a participação da comunidade, dos familiares e não é o momento só para pai ou a mãe receber o boletim escolar, mas é para os alunos apresentarem os resultados das suas turmas para a família é para os pais terem condições de, por exemplo, de participar de uma aula de projeto de vida para eles entenderem o que é o projeto de vida, por exemplo, é para a comunidade escolar, para os familiares entenderem que eles são parte dos processos formativos e colaborar também de maneira indireta e existe um outro momento depois da conversa geral que os familiares procuram instrutores os filhos deles que existem na escola para eles saberem os resultados individuais dos alunos. Então todo mundo junto dentro da escola, comunidade também, sendo qual corresponsável pela educação. E nós temos o sexto conselho que é no final do ano, depois das provas finais, que é esse conselho que a gente vai analisar quem são os estudantes que a gente vai promover, só que essa

promoção ela também tem um acordo. Por exemplo, eu tenho um estudante que ele ficou só em matemática ele é um bom estudante, mas ele teve dificuldade em matemática e qual é a necessidade desse estudante em matemática? Isso é apontado. Então ok, se a gente vai promovê-lo, o que é que vai fazer com ele no próximo ano? O que a gente vai ter de compromisso com ele no próximo ano para poder suprir essa necessidade, então esses acordos são feitos no conselho do final do ano.

Pesquisadora: Nesse momento com os professores?

Entrevistada 2: Só os professores, os estudantes não participam

Pesquisadora: E pensando nessa modelo de escola cidadã qual que você acha que é o papel da educação para essas pessoas, para essa escola?

Entrevistada 2: Você fala dos professores ou da comunidade?

Pesquisadora: Da comunidade.

Entrevistada 2: Pronto, na verdade a gente sempre costuma dizer que a gente trabalha com uma causa, é a causa que move a gente e a causa é a educação, porque a gente sabe que a gente precisa urgentemente de uma transformação na nossa sociedade e essa transformação a gente acredita que só vai através da educação. Então é um compromisso nosso enquanto secretaria, mas de todo mundo que faz parte da escola Cidadã Integral, compromisso nossa com desenvolvimento do projeto de vida do estudante. Então para uma pessoa ela entrar numa Escola Cidadã Integral, para trabalhar numa Escola Cidadã Integral, ela tem que ter essa visão de que eu estou ali para transformar uma realidade. Então o meu foco, o que vai me mover, a minha missão vai ser o projeto de vida dos estudantes. Então é preciso que todo mundo tenha essa missão, senão não dá certo.

Pesquisadora: E essa transformação na realidade se relaciona ao que?

Entrevistada 2: Como eu te falei, nós temos índices bem preocupantes com relação a educação, como eu te falei nós temos uma taxa de evasão muito grande, não só na Paraíba, mas no país, de estudantes que se quer chegam no ensino médio, os que chegam muito não concluem e apenas 2% da parcela da população consegue concluir o superior. Então são pessoas que elas não têm uma visão de futuro, elas não sonham. A gente trabalha muito os sonhos dos estudantes, então transformação que a gente quer é essa: é as pessoas acreditarem que elas são capazes que elas podem transformar a própria realidade delas, que elas tem todo potencial para isso. Para garantir isso nós damos a oportunidade, só que a gente fala muito, Antônio Carlos Gomes da Costa ele sempre falava, as pessoas elas são feitas das oportunidades que lhe oferecidas e das

coisas que elas fazem. O que a gente faz com o estudante é abrir o leque de escolha para ele, a gente dá a oportunidade para ele refletir sobre o leque de escolhas que ele tem. E ser protagonista você entender que pra tudo há consequência, então se eu faço qualquer escolha que seja haverá uma consequência, essa consequência pode ser positiva negativa, mas eu preciso arcar com ela. Então a gente tem um índice muito grande de violência no nosso Estado, no nosso país, a gente tem um índice muito grande de meninas adolescentes que engravidam e param de estudar, que não tem perspectivas. Nossas escolas geralmente a gente coloca em locais estratégicos que são periferias, são comunidades com índice de violência elevado, com índice de tráfico de drogas também, então a gente vai lá, a gente vai nessa comunidade porque é essa realidade que a gente quer mudar isso. A gente quer transformar isso. A gente não quer colocar na escola no lugar que já tá tudo perfeito, que já tá tudo maravilhoso. A gente vai primeiro nesses locais de vulnerabilidade porque essa é realidade que a gente quer transformar.

Pesquisadora: O que é que se esperaria dos alunos que concluem que passam por esse processo da Escola Cidadã, o que é que se espera que ele seja e que eles alcancem?

Entrevistada 2: Vou te falar um pouco de projeto de vida, né, mas o projeto de vida na verdade consiste no seguinte, primeiro eu tenho que saber quem eu sou, então é um ano inteiro trabalhando quem sou eu, certo? Só depois que eu me conheço eu sei onde eu estou, qual é a minha realidade, porque é que eu sou assim, é que eu consigo pensar onde eu quero chegar que é o segundo ano do projeto de vida. Então o primeiro ano é o autoconhecimento, o segundo ano é o início do desenvolvimento do projeto de vida que aí eu começo a pensar onde eu quero chegar. O que a gente quer é transformar inicialmente... você ficaria chocada se eu lhe mostrar o total de estudantes que nós temos que nunca sequer cogitaram ter a possibilidade de sonhar. Eles fazem parte de uma realidade e eles acham que a realidade deles é só aquela, que eles não têm condições de ousar sonhar, ter algo diferentes, como por exemplo, fazer um curso superior ou simplesmente terminar o Ensino Médio. Muitas deles têm que trabalhar para ajudar em casa, então o que a gente trabalhar neles é o projeto de vida para eles entenderem que eles podem sim ter escolhas que eles têm, sabe? Então a gente trabalha muito mais nessa perspectiva inicialmente, deles entenderem que eles podem, que eles são capazes, que eles se eles podem sonhar que a gente dá uma oportunidade, mas o esforço só depende dele. Esse é o primeiro passo, por isso que o nosso foco é o projeto de vida, aí depois disso têm as consequências, tem muitas consequências depois disso. Depois que o jovem ele desperta e começa a abrir o repertório dele, ele começa a se

perceber como jovem atuante dentro da própria sociedade, dentro da própria comunidade. Então para isso nós temos, por exemplo, o que a gente chama de práticas de protagonismo, que são ações desenvolvidas dentro da escola, por exemplo, os clubes de protagonismos, que um clube de protagonismo, ele precisa ser pensado para o benefício da comunidade, então nós temos, por exemplo, os estudantes eles criam histórias e eles vão ler para as crianças na creche, outros que vão contar histórias para idosos, outros que fazem aquelas almofadas de viagem para os meninos que tem câncer que vem fazer viagens longas, então... outros já abriram ONGs e mais ONGs, de cuidados com animais, de cultura... tudo partiu de clube. Então o jovem começa ampliar o repertório dele, primeiro começa a se perceber enquanto agente transformador da sociedade depois ele começa a se perceber como alguém que pode sim sonhar, que pode querer mais, que pode sair daquela realidade na qual ele foi criado, depois ele começa a entender que a ele que vai transformar a sociedade. E ele começa a fazer isso, por isso que a gente diz o nosso foco é o jovem e seu projeto de vida, porque a gente quer é uma transformação social e através deles que a gente vai conseguir isso. E quando a gente ouve isso a primeira vez, a gente acha um pouco utópico, mas quando você tá lá dentro você começa a ver resultado aí você ver que “Caramba, é de verdade”. Eu sou educadora e já ministrei aula em todos os níveis que você imaginar, mas eu sempre sentia que faltava alguma coisa, então quando eu conheci o modelo eu entrei de cabeça porque eu vi que os resultados são efetivos. Para você ter noção nós estamos no quarto ano de implantação do modelo e nossas escolas elas são as que mais aprovam no Enem, são as que mandam estudantes para o Gira Mundo, os nossos estudantes concluem o ensino médio. Então assim, é pouco tempo, se a gente for comparar, há quanto tempo existe a educação e a gente já ver um resultado muito efetivo. Nós temos também as escolas cidadãs técnicas, nós temos cursos técnicos profissionalizantes, ele é junto com propedêutico, e nós temos parcerias com empresas inclusive. Esses estudantes muitos já saem empregados e a gente ainda tá também agora trazendo agora parceria para o propedêutico, o ensino médio normal, sem o técnico. Porque nós temos estudantes que precisam trabalhar para ajudar em casa e a gente conseguindo essas parcerias eles não vão precisar sair da escola. Então nosso investimento é no jovem, a gente sabe que é através do jovem que a gente vai transformar.

Pesquisadora: Você sabe dizer quais são, nas escolas técnicas, os cursos?

Entrevistada 2: Nós temos 46 escolas técnicas, se não me engano, a gente tem curso de manutenção de informática, de vestuário, de Agronegócios, de eventos, de produção de cachaça, são muitos, cada região cada escola tem um diferente.

Pesquisadora: Então depende da região?

Entrevistada 2: Porque assim, por exemplo, aqui em João Pessoa nós temos várias escolas técnicas, que a gente chama Escola Cidadã Integral Técnica. Eu acho que a gente tem umas 20 e poucas e cada uma tem cursos diferentes. Mas antes de definir o curso é feito um estudo, uma análise, a gente passa um ano inteiro fazendo os levantamentos dos dados antes de fazer a implementação.

Pesquisadora: Depende das empresas em cada lugar?

Entrevistada 2: É.

Pesquisadora: Só para finalizar qual que você acha que é maior dificuldade que existe?

Entrevistada 2: Eu sou professora com muito orgulho, com muito amor, mas eu digo a você que as maiores dificuldades são os professores. Porque nós temos cultura na educação que isso faz décadas né, não tenho a gente mudar esse paradigma da noite pro dia de que eu olho para questões individuais. Então, por exemplo, eu sou professor, eu adoeci hoje e no dia seguinte quando eu for trabalhar eu não tenho obrigação de repor o conteúdo para o estudante porque eu estava doente, então eu não tenho compromisso ou eu não tenho porque – porque nós trabalhamos com o que a gente chama de pedagogia da presença – eu não tenho porque sentar na hora do almoço com meu estudante ao lado dele porque eu não tenho obrigação de almoçar na escola. Então os professores eles ainda enxergam a educação ou questões de individuais, eles não pensam a educação de maneira coletiva, eles não pensam que a educação ela só vai transformar uma sociedade se eu parar de olhar para mim e passar olhar para o outro. Nós temos professores maravilhosos que eles abraçam a causa, mas a grande maioria dos nossos professores tem dificuldades de girar essa chave. Então nosso problema atual é esse, não é em todas as escolas, não é generalizando e não é cada escola não é todo mundo, aí sempre tem um ou outro... mas nosso maior problema são professores. Os estudantes eles são muito aberto a esse novo, o professor não.

Pesquisadora: Esses professores ele já era dessas escolas e foram treinados?

Entrevistada 2: É assim, a gente tem um processo seletivo certo? Então para você ser professor na Escola Cidadã Integral, você já tem que ser da rede e a gente tem... é uma prova, entrevista, e aí se você passa tem o *ranking*, né, aí você é chamado para poder fazer parte da escola cidadão. Se você já era o professor da escola, antes dela se tornar

cidadã você tem prioridade de ficar nela, optar de ficar nela. Mas o que a gente vê muito ainda é que tem professor que faz ou é processo seletivo pelo dinheiro que ganha mais, nossos professores eles ganham mais. Não é esse o objetivo, eu não posso querer entrar em algo tão significativo por esse fim, isso é um meio, mas não pode ser o fim, o fim tem que ser o estudante, o fim tem que ser o projeto de vida dos estudantes. Só que muitos desses professores eles mudam dentro do processo que eles começam a ver que realmente vale a pena, então a nossa luta diária é para transformar a mentalidade desses professores com relação à educação, ao compromisso deles com a educação.

ENTREVISTA 3

Entrevistada: Consultora na implementação dos ODS na Paraíba para o PNUD e ex-funcionária do PNUD.

Pesquisadora: (...) inicialmente eu queria saber se você tem conhecimento de alguma iniciativa que tenha tocado setor público aqui na Paraíba voltado para o ODS 4 que é o ODS Educação.

Entrevistada 3: O Governo da Paraíba, nós tivemos um trabalho até para preparar o memorando de entendimento que eles assinaram com o PNUD e após assinatura do memorando de entendimento – onde o Governo do Estado se comprometeu de implementar políticas públicas voltadas ao atingimento das metas dos ODS – nós tivemos nesse período, iniciado no fim de 2016, nós tivemos um trabalho, porque o governo do estado concorreu ao prêmio da ONU – um prêmio internacional de gestão pública – e esse prêmio tinha no item 1, a condição do edital, no item 1, era que a política pública fosse alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Na época o Governo do Estado estava concorrendo com sete iniciativas. E dessas iniciativas, que eram voltadas à saúde, educação a questão do pacto social, que é a distribuição dos recursos, né, via projeto do governo, o orçamento democrático... Então tinham 7 projetos – da segurança né, de Paraíba Unida Pela Paz –, então vários projetos. E aí foi o exercício que o estado fez junto com o PNUD de alinhar toda a sua política aos objetivos de desenvolvimento sustentável. Então ao fazer esse exercício, a Secretaria de Educação do Estado foi uma das que exercitou de relacionar seus programas e fazer o alinhamento com cada objetivo e com as metas.

Nesse período também se fez um trabalho voltado à perspectiva de 2030; então qual seria o horizonte de trabalho para 2030, qual seria a meta a ser atingida. Então foi um trabalho assim bem bacana que nós fizemos e após isso se construiu o PRODOC, né, que é um documento de projeto do PNUD, que esse PRODOC era exatamente para iniciar o processo de territorialização dos ODS no estado como um todo. Nós conseguimos chegar até a assinatura do Governador Ricardo Coutinho no PRODOC e a próxima etapa seria – e é – conseguir recursos da iniciativa privada, porque esse PRODOC é financiado, o modelo, né, pela iniciativa privada conforme o que tá acontecendo no estado do Piauí – que a implementação dos ODS no estado ela tem sido financiada pelo setor privado e especificamente, assim, em um volume maior setor de eólica, de energia renovável. E aí a gente traçou o cenário e andou, mas com isso vieram eleições e muitas coisas aconteceram e acabou que a gente não avançou nesse acordo com o setor privado, mas não é uma coisa difícil e a gente está nesse tratamento.

Então eu acredito hoje que o Governo da Paraíba, inclusive o Governador eleito, está no programa de governo dele, depois eu posso passar para você, está no programa de governo dele o alinhamento dos projetos e ações totalmente voltados ao cumprimento da agenda 2030. Então assim, existiu o compromisso do governo anterior de Ricardo Coutinho e isso perpassou para o governo atual de João Azevêdo incluindo no seu plano de governo e agora nesse início de ano, já iniciado o secretariado novo que continuou, a gente vai rediscutir esse projeto que a gente chama de PRODOC se é no mesmo formato se vai ser em um formato diferente e agora a gente tem até o apoio do ex-Governador Ricardo Coutinho que assumiu a fundação do PSB que é uma fundação voltada também para essa questão de desenvolvimento, então assim, o cenário da Paraíba com relação à implementação da agenda 2030, não só para a educação, mas para todos os outros ODS eu acho o cenário bastante favorável, inclusive a Paraíba concorreu ao prêmio ODS e ganhou no projeto da saúde, de redução da mortalidade infantil através do projeto de cardiopatia infantil. Foi um projeto que foi premiado. O de Segurança Pública também ficou entre as finalistas, foi certificado, quer dizer, a Paraíba dentre os projetos finalistas, que eu acho que foram 39, a Paraíba teve dois certificados e um premiado, então assim, temos um cenário bastante favorável.

Com relação à educação continua o professor Aléssio como secretário de educação. O professor Aléssio participou desse processo de alinhamento da agenda aos projetos. A Paraíba tem uma busca de indicadores perfeitamente alinhado, que é o Projeto Soma, que eu depois passo para você. Eu passo para você os indicadores do

Soma que você vai ver que é exatamente para se alcançar a defasagem idade-série, a questão de aumentar o Ideb, a nota do Ideb, de melhorar além da defasagem idade-série, cumprir os indicadores com relação à conclusão de ensino fundamental e ensino médio que esses são, digamos assim, os indicadores difíceis que vem da agenda anterior que perpassa para nova agenda e que deve ser desenvolvido algo com relação a isso. Então, o Governo da Paraíba ele tem um trabalho muito focado nisso, eu acho que seria interessante você entrevistar o professor Aléssio (eu posso até ver isso para intermediar essa conversa) porque o professor Aléssio ou executivo da educação, porque aí você vai ter uma ideia do que eles estão trabalhando e como isso se alinha à agenda 2030. Eu acho que o trabalho deles é um trabalho muito focado na melhoria dos indicadores. Nós tivemos a oportunidade no trabalho com o Instituto Alpargatas (que você conhece) eu e Marne nós visitamos 10 projetos que eram projetos vencedores do ano de 2017. Nós visitamos os projetos para verificar a atuação durante o ano de 2018 e nós observamos em várias escolas o quanto eles estão com caderninho do Soma e são os indicadores do Soma e trabalhando o projeto do Instituto Alpargatas. Então eu acho que Berivaldo também deve ser um que você deve entrevistar, porque o projeto do Instituto Alpargatas ele tem o projeto de Educação pelo Esporte e o Educação pela Cultura que é totalmente alinhado com os objetivos de desenvolvimento sustentável. Sendo que o projeto de Educação pelo Esporte ele além de preparar os professores, os educadores que estão em sala de aula, ao longo do ano eles desenvolvem projetos voltados ao cumprimento das metas da agenda 2030.

Então nesse ano passado eu estive com Marne observando como que eles estão tratando os indicadores que é (uma coisa muito) o que a gente vê de maior desafio na agenda é você conseguir definir os indicadores e você se basear pela orientação da agenda, você definir os indicadores, você trabalhar em cima disso. Nós tivemos a oportunidade de acompanhar algumas escolas, inclusive na zona rural (que eu me lembro bem) de Mogeiro uma escola, assim, que a gente ficou impressionada o tanto que eles estão olhando indicador por indicador e quanto eles estão fazendo o trabalho que é o trabalho da Alpargatas que ao mesmo tempo é o trabalho do Governo do Estado que ao mesmo tempo é o trabalho da Prefeitura. Então assim, é uma coisa em sintonia.

Eu acho que esse modelo é um modelo interessante porque nós só iremos conseguir realmente fazer essa mudança para a melhoria dos indicadores se houver essa conexão entre os poderes, no caso, a Prefeitura com a Escola Municipal que ele está alinhado a Secretaria Estadual de Educação, porque ele pactuou com o Soma e que o

mesmo tempo ele pactuou com a Alpargatas porque ele desenvolveu um projeto e foi vencedor no projeto da Alpargatas.

Esse ano a gente tá pensando em fazer também um alinhamento entre Alpargatas e Soma, porque Soma dá retorno de indicador com Alpargatas que ele tá medindo. E essas pessoas não conversavam e um dos desafios é fazer com que essas pessoas conversem porque estão todos com o mesmo propósito. Então acho que a Paraíba tem um cenário interessante, outro município é Campina Grande que a Secretária de Educação do Município, ela também é muito ligada à questão da agenda, bem preocupada, Campina Grande teve vários projetos vencedores agora em 2018 com o Instituto Alpargatas com foco na agenda – I... a secretária –, também é uma pessoa que se você quiser conversar com ela, a gente pode mediar esse contato. Então assim, no geral, eu acho que Paraíba vale a pena você entender um pouco mais do que a Paraíba tá fazendo né, com relação a levantamento dos indicadores, o trabalho de melhoria Ideb, essa questão de defasagem, de conclusão, o trabalho também voltado... aí você vai poder... não sei se ela já sumiu, mas a Luciana ela vai trabalhar no projeto de criação da política pública para a escola cidadã integral do Governo do Estado. Ela concorreu e ela passou. O governo criou um grupo para pensar a política pública de educação cidadã integral, eles vão começar hoje eu acho. Ela não me mandou mensagem, mas o professor A..., me falou que seria essa semana agora. Então também daqui uns dias quando ela se integrar mais é alguém que você vai poder conversar porque ela é lá onde eles vão definir a política da Escola Cidadã que a Paraíba tem... eu acho ele tinha 35% não sei se ele já inicia o ano 50% de escola integral, mas a meta é atingir os 100%, né. Então tem todo trabalho tem toda uma organização... nisso acho que Luciana vai poder te ajudar porque ela vai fazer parte desse grupo, que é o grupo que Ricardo nomeou no fim do governo para fazer esse estudo. No mais assim... não sei, me pergunte mais alguma coisa.

Pesquisadora: Em relação ao prêmio que a Paraíba concorreu e ganhou...

Entrevistada 3: Foi, no prêmio ODS, a Paraíba foi ela foi vencedora no prêmio da saúde, redução de mortalidade infantil com o trabalho de cardiopatia, o nome do projeto Legos. Depois eu posso te mandar.

Pesquisadora: Tem como a gente ter acesso a todos os projetos que concorreram, ou os finalistas?

Entrevistada 3: Eu tenho a revistinha do prêmio, do Brasil todinho, eu te passo. Deixa eu anotar isso e...

Momento anotando sobre material a ser enviado e contatos a serem facilitados.

Pesquisadora: Tem outra coisa, Entrevistada, que eu queria saber. Você mencionou indicadores, né, que houve essa tentativa de alinhar às políticas do Estado às metas e os indicadores, e aí queria saber se você tem algum conhecimento em relação ao indicador, a meta que fala sobre a educação para o desenvolvimento sustentável e ao indicado relacionado a ela, que fala sobre a cidadania global e aí fala sobre igualdade de gênero e direitos humanos, a implementação disso no currículo nas políticas nacionais de educação de professores e avaliação de estudantes.

Entrevistada 3: Agora assim, nacionalmente muda tudo, vamos olhar para o Estado que eu acho melhor. Com relação especificamente ao desenvolvimento sustentável, acho que eles não entram por esses viés. Eles entram pelo cenário como um todo, então, por exemplo, dentro do ODS 4, as questões das metas com relação a inclusão de deficientes, né, a igualdade meninas e meninos, eu acho que tudo isso o professor Aléssio vai poder colocar com mais exatidão. Com relação aos indicadores que são os indicadores que são, digamos assim, de maior necessidade que são os que vieram para agenda no interior, esses sim, a gente já encontra e já tem política definida por que o projeto do programa do Soma é uma política definida para tratar disso. Aí eu vou te passar, eu acho que o último relatório eu acho é de 201 – eu não tenho certeza, não, mas aí você vai ter ideia mais ou menos. Eles não eles não fazem esse recorte assim específico, eles tratam como todo, mas eu acredito que lá na secretaria como é que fizeram um alinhamento, na época, eu não penso material, mas na época já tinha, por exemplo, aqui era a coluna dos programas, certo? Todos os programas, que tinha todos os ODS, os 17, aqui tinham todas as metas de todos os ODS. E eles fizeram um trabalho, porque esse instituto é do Idemi, eu não sei, tem um instituto que ele foi instinto. E esse instituto, ele fez esse trabalho bem organizado – quem tem esse documento é a educação, o planejamento tem. Eles fizeram isso aqui e fizeram uma perspectiva para 2030, eu achei interessante, foi um trabalho que eles fizeram internamente, a gente acompanhou como PNUD, mas o documento eles ficaram com esse documento, eu posso até pesquisar, ver se eu tenho alguma copia dele. E aí assim com essa avaliação de todos os programas, avaliando cada objetivo, sem ser somente um objetivo, por exemplo, quando a gente fala do Soma e que ele trabalha o Objetivo 4, mas aí ao mesmo tempo ele trabalha o 5, o mesmo tempo ele trabalha o 1 e o 2, né, aí assim se você for vendo é capaz dele trabalhar, digamos, 80% do geral das metas. Então assim, eu acho interessante você focar no 4, mas ter essa observação da influência dele

nos outros, porque a gente tem considerado muito isso. Nesse trabalho que a gente tá fazendo com o Piauí onde a gente tem avaliado as políticas dos programas que estão no PPA dos municípios e quanto eles estão alinhados as metas, e olhando os indicadores, a gente olha os programas ODS, metas e indicadores e a gente verificar também assim se isso tá no plano de governo, como que isso está sendo está tratado. Porque às vezes o PPA ele é uma cópia de tantos outros PPA, e ali ele não consegue escrever bem a dimensão daquele programa, né, acaba não tendo indicador e nada. O que é o que seria o ideal? O ideal seria que a gente conseguisse que todos os governos Municipais e Estaduais – que a gente vai tentar fazer isso agora porque esse é o ano do PPA do Estado – que todos os governos conseguissem orientar o seu plano plurianual, né, que é o PPA com a agenda 2030, porque aí ele estaria perfeito dentro do trabalho que está sendo desenvolvido. Os recortes são importantes porque pra gente conseguir atingir tudo, a gente tem que ter esse olhar para os recortes, né? Então olhar todos os recortes e todos os recortes dentro do ODS 4 e toda influência do ODS 4 nos outros ODS. Eu acho que a Paraíba tem um *case* bem interessante porque, como ela trabalhou, por exemplo, a segurança pública, que concorreu a premiação de Nova York, concorreu a premiação do ODS e foi finalista em Nova York, foi finalista no prêmio ODS Brasil, eles conseguiram fazer um trabalho muito interessante – se você quiser conhecer depois, eles conseguiram fazer um trabalho muito criterioso com relação aos que eles tinham condição de atingir e quais as perspectivas para os próximos anos, muito interessante. E eu acho que essa rede que se ela se consolidar com a implementação do PRODOC no estado, eu acredito que a Paraíba será um *case* de sucesso, assim como o Piauí. Serão os dois estados do Nordeste que serão *cases* de sucesso com relação à implementação da agenda.

Tem um outro caso também que eu acho – mas você tá tratando do da Paraíba – mas assim, tem uma coisa interessante que vem desde os ODM que é um trabalho feito por uma ONG em alagoas, é Lagoa Viva, essa ONG faz os trabalhos com os municípios na área de educação ambiental e ela tem assim um olhar bem amplo com relação aos ODS com um todo, sabe? Eles conseguem chegar na faixa de 50 municípios do estado de Alagoas e eles trabalham com apoio da Braskem, um trabalho assim que eu acho muito bacana, se precisar de algo fora, eu acho que é um trabalho interessante.

Pesquisadora: Entendi. E em relação a esse alinhamento que aconteceu e que também a secretaria da educação faz parte, foi um alinhamento de programas de projetos que já existiam e foram alinhados ou teve criação de algum programa?

Entrevistada 3: Foram os programas que já eram contemplados por cada secretaria, que no caso foi, educação, saúde, segurança, são programas que já são instituídos pelo governo, né. E assim, não foi tratado nenhuma perspectiva de novos programas porque isso estaria dentro do PRODOC que foi o documento assinado pelo governo do estado para implementação, então, por exemplo, esse novo que é da escola cidadã integral, esse é um novo programa. Então esse não existia na época, não foi feito alinhamento, mas é um programa que eu acho que agora, e até Luciana estando lá dentro tem condição de fazer uma coisa totalmente alinhada. Mas assim não teve nenhum, nesse período, como tava se tratando de concorrer ao prêmio da ONU de Nova York, não foi tratado de discutir novos programas e novas ideias assim.

Pesquisadora: Sei. Em relação à formação de professores você sabe se alguma... se essas questões já são colocadas nesse tipo de formação, eu tenho conhecimento do projeto da Alpargatas, né, mas eu não sei se isso teve participação do Governo do estado ou alguma coisa assim.

Entrevistada 3: Não. Isso inclusive eu acho que é uma das discussões para a gente discutir agora com o PRODOC e também nessa criação desse programa aí novo do ensino médio, mas até então isso não fez parte, digamos da formação continuada dos professores, né, não se fez nada com relação a isso. O trabalho que a gente fez de formação de professores foi com o Instituto Alpargatas que trabalham 100% de oito municípios da escola do ensino fundamental, em todas as escolas do ensino fundamental de 8 municípios, que foram Campina Grande, Santa Rita, Mogeiro, Alagoa Nova, Ingá, Queimadas, Bananeiras...

Pesquisadora: Teve aqui em João Pessoa?

Entrevistada 3: Não... Eu tenho anotado... então assim nesses oito municípios o Instituto Alpargatas conseguiu atingir 100% das escolas com o trabalho voltado a formação para a agenda, que iniciou-se com a UFPB, né, parceria com PNUD e Alpargatas e depois a Alpargatas continuou no processo de preparação de projetos voltados a isto.

Pesquisadora: E esse projeto da Alpargatas, o contato com as escolas, foi feito diretamente com as escolas, passou pela secretaria dos municípios, como é que foi?

Entrevistada 3: É assim, o que quer ser parceiro do projeto Alpargatas, ele assina um documento de compromisso, então ele assina o documento se comprometendo, né, a implementar esse projeto, que é o de educação pelo esporte e educação pela cultura. Com isso tem toda uma grade de formação, de elaboração do projeto, tem recursos que

os projetos vencedores recebe R\$ 5.000 para implementar durante o ano, os professores que foram professores esse ano ganhou um super notebook e, assim, eles são premiados para trabalharem ao longo do ano subsequente. E Alpargatas faz esse acordo com o município, o município assina o compromisso, a partir da assinatura do compromisso que é assinado pelo prefeito, e pelo secretário de educação ou secretária, e aí eles estão aptos a entrar no programa e participar de todas as etapas. Sendo que todo programa de Educação pelo Esporte hoje tem como guarda-chuva o comprimento da Agenda 2030.

Pesquisadora: E aí as escolas participam, são as escolas do município?

Entrevistada 3: É. É 100% as escolas do ensino fundamental do município. Ele só trabalha com ensino fundamental. Sendo que Bananeiras é uma única escola, porque Bananeiras é um caso específico, que é aquela escola...

Pesquisadora: Nossa senhora do Carmo?

Entrevistada 3: É.

Pesquisadora: É uma escola município?

Entrevistada 3: Não, é uma escola que ela é mantida através de doações.

Pesquisadora: Eu fui lá visitei a escola e eles me falaram que eles são mantido por doações a parte geral, né, mas tem alguma parceria com algum... eu não se é com município ou se é com Estado para manter os professores.

Entrevistada 3: Deve ser um município porque ela tem ensino fundamental, né, deve contribuir com relação ao salário de professor e ela é mantida pela comunidade doadores como todo.

Pesquisadora: E aí a parceria com eles foi direto com a escola, do instituto Alpargatas?

Entrevistada 3: Foi direto com a escola, porque eu não o motivo pelo qual essa escola entrou, né, deve ser uma coisa que já faz parte há muito tempo, eu não sei... mas ela assim, porque a Alpargatas só atua onde tem fábrica ou onde, por exemplo, Queimadas não tem fábrica, mas os funcionários da fábrica de Campina Grande muitos moram em Queimadas. Então atuação deles é onde é a fábrica estar ou entorno da fábrica, entendeu? E Bananeiras foi algo assim... algo mais que eu não sei, ele até já me contou, mas eu não lembro.

Pesquisadora: Certo. Essas eram as perguntas que eu tinha. Na verdade, eu tinha essa intenção de traçar como que foram, se existiram [as políticas]. Acho que se eu puder ter acesso a esses documentos e a conversar com as pessoas eu vou entender um pouco melhor qual o foco do governo do estado em relação a ODS 4.

Entrevistada 3: Até o ano passado era melhoria do IDEB. Isso era algo que... porque eles verificaram que foram investidos, tantos – não sei quantos milhões – e que isso não reverteu no IDEB. Então eles fizeram traçado novo, todo plano para que pudesse focar nisso, sabe? Então essa é uma das questões fundamentais que no Soma estava colocado. E isso inclui melhoria de infraestrutura de escola, melhoria da parte de transporte, que foi isso também muito feio pelo Pacto Social e aí assim, os indicadores não são bons. Não são bons indicadores e a transformação deles não é de um minuto para outro. Eu acho que é bom conversar com o professor Aléssio pra ver a partir de onde despertaram para essa transformação porque eu acredito que foi antes da implementação, antes da chancela da nova agenda eles já vinha trabalhando nessa questão da melhoria dos indicadores e é bom ver essa régua do tempo deles fazer, eu acho interessante você conseguir fazer essa construção a partir de onde eles entenderam ou talvez não entenderam, mas aquilo ali já era uma contribuição. Porque às vezes o cara nem entendeu que aquilo é, mas é, né?

Pesquisadora: É isso, (...), obrigada.

ENTREVISTA 4

Entrevistado: Membro de setor público no governo do estado da Paraíba; ex-Secretário de Planejamento do Estado.

Pesquisadora: Em primeiro lugar eu gostaria de saber um pouco do senhor, de onde você conheceu essa agenda, essas agendas de desenvolvimento internacional, no geral.

Entrevistado 4: Pois não Rayssa, primeiro quero de parabenizá-la pela ideia, esse é um tema que é mundial, recentemente a gente está vindo de um evento no Chile sobre o desenvolvimento sustentável, alinhado aos ODS e a agenda 2030. Essa agenda eu conheci quando era prefeito de Picuí, na época eram os Objetivo de Desenvolvimento do Milênio, que eram oitos, e eu fui prefeito no ciclo de 2005 a 2012 e conheci a agenda, o município absorveu a agenda, ganhou prêmios, nós ganhamos quatro selos UNICEF por monitorarmos e avaliarmos indicadores socioeconômicos e a partir daí em 2015 o PNUD e a ONU depois de uma avaliação do avanço dos indicadores do Brasil simplesmente transformou os ODS com uma amplitude maior de países, são 197 países que absorveram essa agenda internacional e com 17 objetivos agora, e que se nós

observarmos é a rotina do dia a dia de um cidadão que acontece nos territórios, nas cidades. Então eu conheci essa agenda por esse intermediário e quanto a minha atividade parlamentar nessa agenda é prioridade absoluta porque eu tive o prazer de ser secretário de desenvolvimento e articulação dos municípios do Governo do Estado e essa agenda também fez parte dentro do Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba nessa direção de mapear, de monitorar, de identificar atores e aí a Paraíba tem uma particularidade ímpar no Brasil, é um estado que além de absorver a agenda tem políticas públicas direcionadas para isso. Então, tem o orçamento democrático que escuta demandas da sociedade, ajusta na peça orçamentária e criou a SEDAM que é a secretaria de desenvolvimento de articulação dos municípios e dentro dessa secretaria foi criado o pacto pelo desenvolvimento social do estado da Paraíba, onde o Governo aproxima os municípios paraibanos às políticas públicas do Estado numa contrapartida solidária que é exatamente os indicadores de melhoria dos municípios. Com a consciência de que os indicadores da Paraíba só melhoram se todos os municípios melhorarem. Então, como está, a Paraíba é dividida em 14 territórios, a nossa luta é territorialização dos ODS com o mapeamento de linha de base e um olhar para as metas da Paraíba 2030, então por esse intermediário que nós absorvemos essa agenda e eu tive o privilégio de elaborar o documento de projetos na relação com o PNUD, o memorando de entendimento que a Paraíba fez com a ONU.

Pesquisadora: Esse memorando é relativo aos ODM ou aos ODS?

Entrevistado 4: Aos ODS. Já agora, eu fui convidado a ser secretário em janeiro de 2018 e durante o ano de 2018 nós construímos esse Memorando de Entendimento e agora o Governo João quer dar continuidade para que a gente possa estabelecer metas para o estado e para os municípios nessa parceria pelo Pacto do Desenvolvimento Social.

Pesquisadora: Você teve alguma inspiração em outro estado ou em outro país ou a intenção foi absorver mesmo essa agenda.

Entrevistado 4: Primeiro, a minha formação, eu sou pesquisador da Embrapa, e sempre fui obcecado por indicadores e números, quando fui prefeito de Picuí a primeira coisa que eu fiz foi um diagnóstico socioeconômico do município. Eu só acredito que a gente transforma o mundo, o Brasil, o território, os municípios se nós tivermos gestão da informação. Eu não posso direcionar, por exemplo, em 2005 quando eu aderi o selo UNICEF, eu identifiquei que a mortalidade infantil de Picuí, era 28 para cada 1000 nascidos e aí criamos uma política direcionada chamada “bebê do futuro” e “adote uma

criança”. O que é que significa isso? A mortalidade infantil no nordeste, um dos grandes vetores é a fome, desnutrição e nós identificamos isso. Então nós criamos o “bebê do futuro”, um programa que todas as mulheres que faziam sete pré-natais tinha direito a um kit completo, um enxoval, banheira, e se a criança nascesse desnutrida teria todo um acompanhamento da equipe do PSF. Nós reduzimos de quase 9% de crianças desnutridas de 0 a 5 anos para menos de 1% em apenas um ano. Então só se constrói políticas públicas para resolver o problema se você tiver a base de informação. E é a maior deficiência dos municípios, se a gente não conhecer, por exemplo, a taxa de analfabetismo dos nossos territórios, dos nossos municípios, nós não podemos interferir na educação do nosso povo. Então essa base de indicadores ela é o fundamento de planejamento estratégico e isso tem que sair do discurso para ir para a prática e a prática é colocar nos orçamentos municipais o tema Desenvolvimento Sustentável, Cidades Sustentáveis, Territórios Sustentáveis. Então essa agenda é hoje uma agenda mundial e a Paraíba tem o privilégio de ser protagonista de uma metodologia que nós podemos descrever aqui alguns indicadores da Paraíba que é... no nordeste por exemplo nós somos a menor taxa de mortalidade infantil. No nordeste, nós saímos de 2010 de sétimo lugar de renda per capita, que é o PIB distribuído pela população, hoje somos os primeiros do nordeste. Nós somos o único estado do Brasil que reduzimos sucessivamente a taxa de homicídios, então nós temos indicadores importantes, crescimento de PIB, desconcentração de renda, tudo isso interfere na estratégia de descentralizar investimentos. Quando o governo do estado decidiu levar 1 bilhão e 200 milhões e, estradas para tirar 56 municípios do isolamento, ele socializou os investimentos com o interior, distribui renda e nós somos também – a gente e o Piauí somos os dois estados – que mais reduziram famílias da linha de pobreza. Então são indicadores que os números estão aí, então o que eu defendo é que a gente possa municipalizar a informação, chegar aos territórios, não é privilégio só dos grandes centros ou do estado de ter a informação. A informação tem que ser socializada dentro do território e se comparar em 2006, 5 municípios ganharam o selo UNICEF de 223, Picuí estava lá. Quatro edições sucessivas apenas os municípios de Bananeiras, Picuí e Aparecida lá no sertão que tem o selo sucessivamente construído. Porque quando você avança nos indicadores, a sociedade começa a cobrar mais e nós somos obrigados a ter políticas de manutenção de crescimento dos indicadores. Se você vai para educação eu posso dar um exemplo que eu peguei a prefeitura de Piauí em 2005 com IDEB de nota 2,7, vergonhosamente. E o MEC estabeleceu 5,4 para 2021 nós alcançamos em 2011,

ganhamos 10 anos no indicador do IDEB no nosso município. Então um município de uma dinâmica econômica pequena pode monitorar indicadores, o que é que nos preocupa? A maior dinâmica econômica do estado que é João Pessoa, tem os piores indicadores sociais. Então não é o financeiro que faz o social, está provado, porque se não o Rio de Janeiro teria excelentes indicadores porque tem *royalties* de petróleo, produz riqueza, mas não transfere isso como qualidade de vida, né. E isso é fundamental pra a gente ter esse olhar.

Pesquisadora: E em relação a educação, eu queria saber se você tem acompanhando essa questão da educação para desenvolvimento sustentável. Qual que você acha que é o papel da educação nesse contexto?

Entrevistado 4: A educação é um componente, alias, educação e saúde são os dois componentes que já vêm oriundos desde os ODM, inclusive é o objetivo número quatro que chama-se educação de qualidade, né, a educação... a dinâmica da educação, não é só olhar o IDEB, a gente tem que ver precariedade da escola, acesso, internet, se tem sala de diretor, quadra de esporte, tudo isso interfere, a infraestrutura é fundamental, mas muito mais importante que a infraestrutura é o avanço do ensino através da capacitação de professores bem remunerados e a Paraíba tem um exemplo que é o Gira Mundo, jovens que vão conhecer experiências educativas fora do país. Então são políticas definidas como o PRIMA que são orquestras sinfônicas para gente na vulnerabilidade de periferias, então tem... nós somos na Paraíba, no Brasil, o Estado que tem o maior percentual de jovens com 19 a 21 anos de idade com ensino completo, é o maior percentual do Brasil. E porque a gente sabe disso, não tratam desse assunto, o aporte de investimento governo, quando eu falo nosso governo eu falo de Ricardo Coutinho, de João Azevedo, PSB, o aporte de investimento por exemplo, até 2010, nós últimos 8 anos atrás, investiram 150 milhões na Paraíba em educação. Hoje é o investimento por ano do governo do estado, na parte de infraestrutura, onde você vê escolas com laboratórios, eu fui secretário e nós tivemos um edital direcionado para educação no valor de 100 milhões, foram construídas inúmeras escolas, o Estado repassando para o município, equipadas com equipamentos, laboratório de informática, carteiras e ônibus. Então, o aporte de investimento na educação na Paraíba é realmente importante... agora não se muda os indicadores do dia para a noite, é uma construção metodológica. Há uma resistência dos conservadores no sentido de que você inovar a criatividade junto com os estudantes de robótica, enfim, fugiu um pouco do padrão. É tanto que hoje o ensino integral que é o que nós defendemos, se o Brasil tivesse acompanhado a ideia de Brizola

lá atrás das escolas integrais no Rio de Janeiro talvez a gente tivesse hoje um país com uma educação diferente, porque você consegue com uma jornada ampliada, ter um custo maior – você amplia o número de professores, amplia despesas de alimentação –, mas você usa o tempo da juventude de forma positiva com inclusão social. Você pode complementar a escola com sua vocação, com a arte, com a dança, para música, para o esporte, para o teatro, enfim, tem 1001 alternativas de aproveitar a energia da juventude em inclusão.

Pesquisadora: Você esteve articulando algum tipo de política, algum tipo de ação junto à Secretaria de Educação?

Entrevistado 4: Sempre. Eu tenho uma relação muito próxima, eu fui presidente da Comissão de Educação na assembleia legislativa, porque eu acho que nenhum país do mundo cresce senão for por intermédio da educação. E aí nós temos exemplos, o Japão foi dizimado por uma guerra e cresceu, porque investiu na educação. E tantos outros países de primeiro mundo que priorizam a educação e não tem outro caminho, a educação é o único caminho que dá direitos iguais para todos, pobre, o negro, o branco, o rico numa escola de qualidade, porque Deus dá inteligência a todos nós, mas se você tem oportunidade de formação a competitividade sua no futuro ele vai de igual para igual e acaba com essa história de cota, por exemplo, cota é compensar o que? O privilégio do filho do rico que pode pagar uma escola de qualidade. O que nós defendemos é que se o ensino público for competitivo, não precisa ter cota. Está aí o exemplo da Paraíba, se você olhar a evolução das aprovações de alunos da rede pública estadual no Enem, ultimamente tem sido assim um destaque fantástico quanto a isso. Eu vou dar exemplo de uma pessoa lá do Curimataú, uma pessoa deficiente, de uma escola pública passou em medicina lá para o Rio Grande do Norte, na cidade de Caicó, então isso nós mostra claramente que nós estamos evoluindo no ensino público, que é o que eu defendo. Quando eu fui prefeito da minha cidade, existia uma determinação que todos os filhos de funcionários fossem matriculados em escola pública que era para eu começar dando exemplo, então eu tenho uma escola de qualidade no setor público e por isso a gente avançou nesses indicadores, tanto na parte de infraestrutura como na qualidade da educação.

Pesquisadora: Quando eu estive com I... ela mencionou que a Secretaria de Educação, alinhou os projetos aos ODS, eu queria saber que você esteve nesse momento? Ela mencionou que era para participar de um prêmio.

Entrevistado 4: Veja bem, a política que foi definida no Estado junto com a secretaria que eu comandava, chama-se o SOMA que é exatamente a formação para dar oportunidade de que? Se nós temos um instrumento que avalia a qualidade do ensino que é o IDEB, então nós temos como simular a prova Brasil. O que é a prova Brasil? É a prova de português e de matemática, de quinto e nono ano. Então se nós fizermos simulação da prova Brasil os alunos vão chegar em outubro e novembro dos anos ímpares com perspectiva melhor de fazer uma boa prova e isso interfere na nota do IDEB, então nós tivemos uma articulação direta, até porque os componentes da educação é um dos eixos que tem várias metas a serem atingidas. Naturalmente a gente tá falando de IDEB porque quem estabelece a mensuração é o MEC, o Ministério da Educação, mas os municípios têm mecanismos individuais de crescer, por exemplo, o Ceará, das 100 melhores notas do IDEB do Brasil, eles têm 77, porque eles fizeram isso, há trinta anos atrás, de construir uma dinâmica de que todos os municípios participassem e cumprissem o seu papel que é o ensino fundamental. A constituição que o ensino é prerrogativa dos municípios, não é do Estado, o Estado é o nível médio e a União, médio e superior.

Pesquisadora 4: E mencionando essa questão dos indicadores dos ODS, eu queria perguntar ao senhor se você acredita que algum desses é mais enfático nas políticas que o senhor tem acompanhado? Por exemplo, a primeira meta fala sobre a questão de meninas e meninos completarem o primário; essa outra meta fala sobre o acesso ao ensino de qualidade a primeira infância; uma outra fala sobre a questão qualificação técnica profissional; tem também a questão da inclusão de jovens adultos; igualdade de gênero.

Entrevistado 4: Deixa eu dizer minha opinião com relação a isso aqui, todas essas metas que já foram discutidas mundialmente, elas são importantes. Então eu como gestor ou qualquer gestor do município ele tem que estar sintonizado com isso porque nós só vamos atingir as metas do milênio, as metas ODS 2030 se nós se nós tivermos o conhecimento disso aqui. Primeira linha de base, tudo isso que você está dizendo os municípios não tem o conhecimento. Ora, política de gênero ela é fundamental! Meninos e meninas com primário, essa é uma meta elementar, é obrigação, se você estimula já na infância a questão de meninos e meninas, essa política de gêneros passa a... essa discussão não deveria nem existir, porque a própria constituição não discrimina meninos e meninas. Nós estamos tratando de educação... a política de gênero ela é fundamental porque realmente porque a questão de gênero... o sexo feminino foi sempre

discriminado no mercado de trabalho e uma série de outros segmentos. Então se numa formação você já começa no ensino infantil, da base, né, do fundamental, sem essa discriminação, você tem que dá oportunidade aos dois gêneros. Então todas as metas são importantes e para o gestor o tipo de orientação que eu posso dar é que se ele pautar isso aqui dentro do conhecimento do seu município ele vai atingir sem maiores problemas. Então os secretários municipais têm que entender essa agenda.

Pesquisadora: Você acredita que os gestores enxergam a questão do desenvolvimento sustentável ambiental?

Entrevistado 4: Olhe, a questão ambiental é a maior vulnerabilidade que nós temos do ponto de vista do todo, no Brasil. Não é privilegio de município de A, B ou C. A questão ambiental tem o tema 13 que é combate as alterações climáticas. Vamos falar aqui do Nordeste, nós temos um bioma mundial característico nosso que é o bioma caatinga, o mais vulnerável do mundo e ninguém tenta cuidar disso aí. Eu sou de uma região de semi árido paraibano, que é o seridó paraibano e o maior processo de aceleração de desertificação é aqui nessa região de Barra de Santa Rosa e Picuí, pouca gente cuida disso, agora nós estamos apresentando um projeto para o ministério público de direitos difusos sobre educação ambiental. Se nós não conseguirmos entender a preservação do nosso habitat comum... por um lado eu preciso da economia de cerâmicas e na área mineral, por outro eu tenho que desmatar para fazer lenha pra forno de padaria e de cerâmicas, então se não tiver esse ponto de equilíbrio, somos nós que somos os responsáveis por esse equilíbrio do aumento da temperatura. A Europa tem um aporte de investimento nisso para compensação. Nós produzimos CO₂ na mata atlântica e na Amazônia, mas por outro lado temos essa vulnerabilidade do bioma caatinga, então preservação do meio ambiente, do bioma caatinga pra im é fundamental, até pela minha formação de engenheiro agrônomo e pesquisador do semi-árido, de convivência do homem com o semi árido.

Pesquisadora: Então a questão da educação ambiental, você acredita que tem sido trabalhada?

Entrevistado 4: Ela deve ser trabalhada nas escolas, por exemplo, nós numa certa idade não tivemos oportunidade de ter essa educação ambiental. Como prefeito eu criei o “jovem ambientalista” em Picuí, nós tínhamos agente de desenvolvimento e ambientalistas em cada bairro, 15 jovens no programa. Porque quando você vai tratar do meio ambiente, tem uma coisa fundamental que é a coleta seletiva do lixo, por exemplo, tem que aprender na escola pra fazer na casa, para diminuir os rejeitos de lixo que vão

para os aterros sanitários. Aí você tem lixo orgânico, tem o reciclável e apenas 20% de rejeito deveria ser destinado para os aterros sanitários, isso é educação ambiental, certo? Mudanças climáticas, eu sou de uma que no mês de janeiro na padroeira de São Sebastião a gente era criado tomando banho no rio Picuí, na festa de São Sebastião, fazem 5, 6 anos que o rio não bota mais nem água. Quem foi que transformou essas mudanças climáticas? O Rio de Janeiro, a urbanização desordenada, a questão da agressão ao meio ambiente, então a educação ambiental para mim é fundamental e é um componente que nós não podemos perder de vista até por sermos nordestinos e termos uma grande responsabilidade: por um lado preservar a mata atlântica, mas sem esquecer e perder de vista o semiárido brasileiro que é o bioma mais vulnerável, como cariri, seridó, sertão e curimataú.

Pesquisadora: Além dessa questão ambiental que você disse que é o nosso maior desafio, né, você acredita que existem outros desafios, limitações para implementar a questão a da agenda aqui [na Paraíba]?

Entrevistado 4: O maior desafio – que foi uma deficiência dos ODM, que eu espero que não aconteça com os ODS – é que os ODM eram chamados de municipalização dos objetivos do milênio, municipalização, ou seja, chegar no município as agenda e agora é territorialização dos ODS, esse é o maior desafio. Então é fundamental que as associações de municípios e de prefeitos – eu fui presidente (FAMUP) – a confederação dos municípios, entender essa agenda e multiplicar nos núcleos regionais dos territórios com mapeamento dos atores envolvidos, sociedade civil organizada, com entidades que trabalham com isso, não deixar a responsabilidade somente para o setor público. Porque melhorar a qualidade de vida de um povo não é só tarefa do governante não, é da também da sociedade civil organizada. Então o desafio maior é esse, é a gente conseguir universalizar essa agenda junto aos territórios e aos municípios.

Pesquisadora: E especificamente na área de educação, você acredita que existem limitações, desafios para que isso aconteça?

Entrevistado 4: Não era para existir. Porque, pouca gente sabe, mas a educação constitucionalmente, nós temos que gastar 25% dos orçamentos municipais na educação, isso aí é a constituição que estabelece. O que precisa é o governo federal ter uma política direcionada, por exemplo, nós estamos com essa agenda estagnada a nível de governo federal, o governo se negou a participar do acordo da Europa da área ambiental, e aí? Então, União Europeia... agora nós estivemos no Chile e todas essas instituições internacionais, elas têm recursos e vão investir independente do governo.

Agora se você tem uma política pública bem direcionada de Estado – quando eu falo estado é o Estado da confederação brasileira – mas se você separar a União tendo um plano de governo envolvendo estados e municípios de forma tripartite onde tenha participações concretas do ponto de vista financeiro, porque quem tem o controle do tesouro da União, é a União o próprio nome diz, não são os estados e municípios, nós participamos com a menor fatia do bolo – nós que eu digo, municípios brasileiros e na verdade é onde tudo acontece. Se eu lhe perguntar, você é natural de onde? Você?

Pesquisadora: De João Pessoa.

Entrevistado 4: Pronto, então você é de João pessoa, você é do município de João Pessoa, você não tá dizendo primeiro que é paraibana nem brasileira, primeiro a gente diz a nossa origem do município, então é no município onde tudo acontece. Então se o Governo não tiver uma política direcionada, equacionada para essa agenda, nós vamos ficar num esforço... no sentido inverso né, aonde tem a demanda dos serviços públicos sem recurso para executar e a União com o dinheiro sem executar as políticas. É isso que se chama pacto federativo, a gente quer descentralizar recursos da União e colocar para estados e municípios dentro das políticas publicas de melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro.

Pesquisadora: Então você diria que o papel Estado da Paraíba, no caso da Agenda, em resumo, qual seria?

Entrevistado 4: Primeiro nós somos protagonista de uma metodologia, nós temos uma proposta, ela tá aqui na minha frente, você tá vendo aqui os indicadores e propostas de territorialização dos ODS na Paraíba basicamente ela passa por alguns seguimentos. Rapidamente, para contribuir com a sua entrevista a gente propõe alguns produtos, o primeiro deles: “articular, mobilizar e capacitar atores nos territórios”. Segundo ponto: “elaborar um diagnóstico que faça toda linha de base de todos os indicadores para atingir as metas”. Terceiro ponto: “traçar o perfil de cada território dos municípios”. Como é que estamos na linha de base? Aí o que é mais importante pra mim: “criar uma plataforma de acompanhamento e monitoramento em cada município, nos territórios”. Depois: “avaliar a agenda” – Avaliar e monitorar a agenda – e depois um “plano de comunicação”¹⁶. Porque não adianta ser um privilegio seu porque tá fazendo um curso voltado pra isso ou eu que sou fui Secretário do Estado e domino o tema, a gente achar que isso é suficiente. A gente pode até para a vaidade pessoal estar alimentados, mas a

¹⁶ Consultando um documento não finalizado e não disponibilizado para o estudo.

gente tem que socializar isso, né? Porque eu acho que essa agenda tem que ser uma agenda de política de governo e a Paraíba está muito avançada nisso. Eu poderia citar alguns exemplos: o Pacto Social o Prima, o Gira Mundo, o trabalho de infraestrutura das estradas de territorialização e de interiorização, cardiopatia de crianças de crianças é um indicador importante, Paraíba Pela Paz – que é o de segurança –, o empreendedorismo de empreendedores e empreendedoras, o Empreender Paraíba na área de renda e o equilíbrio financeiro que é a dinâmica econômica, descentralização e desconcentração de renda. Então são estratégias da política de governo do PSB, e que interferiram na melhoria dos indicadores e às vezes nessa discussão a oposição só bota defeito. Eles não querem construir essa agenda propositiva e de desenvolvimento, eles querem ir para o discurso fácil, mas há uma linha de defensores dessa agenda e eu sou um deles e esse debate precisa ir para sociedade e para dentro das universidades, né, eu participei agora de uma banca de um trabalho de um estudante de Gestão Pública que era sobre o IDHM de Várzea, aqui na Paraíba. Então a gente exemplos excelentes na Paraíba, como Pombal que ganhou muito prêmios, Picuí, cada território a gente tem um exemplo exitoso, projetos de flores aqui em Pilões, alguns exemplos dos catadores de lixo, então, infelizmente... eu sempre sou defensor que a gente trate a agenda de uma forma global. Porque eu posso pegar um exemplo individual, ganhar prêmio individual de um item, né, então o forte é você trabalhar ela de forma global, porque o usuário começa matriculado na escola, então ele pode estar na vulnerabilidade, depois na periferia, ele pode ir para o uso de drogas e álcool, né, tudo isso pode acontecer. Mas se nós protegemos a nossa infância e juventude com uma boa educação e direcionando para o conhecimento de uma agenda dessas, com certeza absoluta nós vamos ter um estado melhor daqui a anos, não tenho dúvidas disso.

Pesquisadora: Então, essas eram as perguntas que eu tinha, se tiver mais alguma questão a colocar...

Entrevistado 4: Não, primeiro só assim, me colocar a disposição Rayssa. Não sei a dinâmica do trabalho, até onde vai, se tem outros s, e qual sua ideia, se vai consolidar isso, a hora que for necessário que queira me procurar, eu estarei a disposição para complementar. Essa agenda aqui, algum indicador que precise do estado, nós temos uma equipe que trabalha com isso, no meu gabinete e eu estou à disposição.

APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

**QUADRO 3 - OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM
TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO**

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
1	Redução das desigualdades	Redução das disparidades de gênero	<i>Aproveitar o potencial humano pleno e alcançar o desenvolvimento sustentável não é possível se à metade da humanidade continuam a ser negados seus plenos direitos humanos e as oportunidades. Mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, (...)</i>	8
2	Desenvolvimento integral do ser humano	Aproveitamento do potencial humano		
3	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, assim como as pessoas com deficiência, os migrantes, os povos indígenas, as crianças e os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade"</i>	9
4	Redução das desigualdades	Integração de grupos marginalizados		
5	Participação social	Incentivo a contribuições com questões ambientais e de crítica social		
5	Desenvolvimento econômico	Aumento da produtividade; aumento da produtividade.	<i>Empenharemo-nos em proporcionar às crianças e aos jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e de suas capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas.</i>	9
7	Redução das desigualdades	redução das disparidades de gênero	<i>Estamos empenhados em garantir o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, inclusive para o planejamento familiar, para a informação e para a educação.</i>	10
8	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida);		

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
9	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional e da produtividade	<i>Todos os países podem se beneficiar de ter uma força de trabalho saudável e bem educada com o conhecimento e as habilidades necessários ao trabalho produtivo e gratificante e a plena participação na sociedade.</i>	10
10	Participação social	Incentivo a contribuições com questões ambientais e de justiça social		
11	Redução das desigualdades	Integração de grupos marginalizados	<i>1.3 implementar, em nível nacional, medidas e sistemas de proteção social apropriados, para todos, incluindo pisos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis</i>	21
12	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida); redução das disparidades de gênero	<i>3.7 até 2030, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais.</i>	23/24
13	Redução das desigualdades	redução das disparidades de gênero		
14	Desenvolvimento econômico	Aumento de desempenho profissional	<i>4.4 até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo</i>	25
15	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização e matemática)	<i>4.6 até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática</i>	25

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	<i>Trecho (unidade de contexto)</i>	Página
16	Participação social	Incentivo a contribuições com questões ambientais	<p><i>4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável</i></p>	25
17	Participação social	Incentivo a contribuições com questões de justiça social		
18	Redução das desigualdades	Redução das disparidades de gênero		
19	Sustentabilidade ambiental	Fomento à preservação do meio ambiente		
20	Redução das desigualdade	Integração de grupos marginalizados		
21	Redução das desigualdade	Redução das disparidades de gênero,	<p><i>4.a construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos</i></p>	25
22	Redução das desigualdade	integração de grupos marginalizados		
23	Sustentabilidade ambiental	Fomento da preservação ao meio ambiente	<p><i>13.3 melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação global do clima, adaptação, redução de impacto, e alerta precoce à mudança do clima</i></p>	35

**QUADRO 4 – OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM
DIRETRIZES PARA O FUNCIONAMENTO DAS ECI, ECIT E ECIS**

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
1	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social	<i>O modelo de educação desenvolvido nas Escolas Cidadãs Integrais traz inovações e propostas que buscam fazer um divisor de águas na história da educação do Estado e tem como objetivo formar indivíduos protagonistas, agentes de mudança social e produtivos que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades.</i>	9
2	Desenvolvimento econômico	Aumento da produtividade		
3	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional	<i>O objetivo é fornecer aos educandos uma escola inclusiva e que visa formar o cidadão para os desafios do século XXI como também para as exigências profissionais que o mundo contemporâneo exige,</i>	9
4	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>formação de indivíduos que possam contribuir com a sociedade a partir de sua autonomia, das diferentes competências e sendo solidários,</i>	9
5	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>formação de um sujeito ativo, com espírito de liderança, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo.</i>	9
6	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social		
7	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional	<i>Escolas Cidadãs Integrais Técnicas desenvolvem o processo de lapidar o discente para o mercado de trabalho, através de projetos empreendedores e aplicação dos conteúdos a partir de competências e habilidades, em que o aluno é inserido em contextos reais para analisar e solucionar possíveis problemas.</i>	9
8	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)		

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
9	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional / produtividade	<i>Nas Escolas Cidadãs Integrais, há de forma particular uma preocupação em preparar o estudante não apenas para ingressar em um curso universitário, mas para a vida, apoiando-o em qualquer caminho que ele decida seguir. Assim, o Pós-médio também precisa contemplar e ter o olhar voltado para aqueles que desejam seguir direto para o mercado de trabalho, para os cursos técnicos profissionalizantes etc.</i>	10
10	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional / produtividade	<i>A construção desse novo componente curricular (...) [teve] como objetivo principal o ensino de empreendedorismo e habilidades fundamentais para o profissional do século XXI.</i>	11
11	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>Dentre as habilidades fundamentais mencionadas acima, destacam-se competências socioemocionais tais como a criatividade, o trabalho colaborativo, a autonomia, a confiança, a capacidade de contextualização e a de exercitar o diálogo.</i>	11
12	Participação social	Inclusão dos alunos nas tomadas de decisões	<i>As eletivas são escolhidas pelos estudantes, a partir do interesse demonstrado na apresentação dos temas pelos professores</i>	11
13	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>Orientados por um professor, o educando aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo através de uma rotina que contribua para a melhoria da aprendizagem.</i>	12
14	Participação social	Inclusão dos alunos nas tomadas de decisões	<i>Também se recomenda que as salas possam ser ambientadas pelos próprios educandos e/ou pela comunidade escolar, que podem contribuir com objetos, desenhos e/ou pinturas que remetam a disciplina.</i>	13

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
15	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>Nele o estudante desenvolve e exercita muitas habilidades essenciais para a sua formação e para sua atuação na vida pessoal, social e produtiva. O que há de mais atraente no Clube de Protagonismo é que ele possibilita a INTEGRAÇÃO das pessoas e o seu desenvolvimento</i>	14
16	Desenvolvimento econômico	Aumento da produtividade /desempenho pessoal		
17	Redução das desigualdades	Integração de grupos marginalizados		
18	Participação social	Inclusão dos alunos nas tomadas de decisões	<i>Os Clubes de Protagonismo são compostos por alunos e requerem uma organização e hierarquia para seu funcionamento. Os estudantes escolhem e elegem seus membros representantes como presidente, vice-presidente, secretário etc., tudo para colaborar de forma efetiva com o bom funcionamento do mesmo</i>	14
19	Participação social	Inclusão dos alunos nas tomadas de decisões	<i>Eleitos por suas respectivas turmas, os líderes possuem a missão de se comunicar adequadamente entre seus colegas de turma e a gestão escolar, além de se tornarem parte da equipe gestora, buscando a solução de problemas.</i>	15
20	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional	<i>As metodologias empreendedoras são realizadas para desenvolver no aluno o protagonismo profissional e social. Durante a aplicação dessas metodologias os alunos são inseridos em contextos reais, em que precisam analisar de maneira crítica as situações, realizar pesquisas e buscar soluções para as problemáticas encontradas, além de compreender como funciona o setor produtivo relacionado a área do curso e seu viés empreendedor.</i>	17
21	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social		
22	Compreensão crítica	Fomento da criatividade e visão crítica		
23	Compreensão crítica	Maior compreensão do processo de produção;		
24	Desenvolvimento econômico	Aumento da produtividade		

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
25	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>[A disciplina Projeto de Vida] deve levar o estudante não apenas a despertar sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser, mas a agir sobre tudo isso, ou seja, identificar as etapas a atravessar e mobilizá-lo a pensar nos mecanismos necessários.</i>	19
26	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional	<i>Para isso, trata de temas que estimulam um conjunto amplo de habilidades como o autoconhecimento e aquelas relativas às competências sociais e produtivas para apoiar o estudante na capacidade de continuar a aprender ao longo de sua vida.</i>	19
27	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)		
28	Compreensão crítica	Formação intelectual aberta a todos	<i>Durante seu processo de escolarização, o jovem deverá ter se apropriado de uma série de conhecimentos e informações, mas não apenas de natureza acadêmica. Há outra dimensão igualmente importante para sua tomada de decisão, que se refere à compreensão das relações dinâmicas do mundo produtivo e das muitas possibilidades que ele tem diante de si.</i>	22
29	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida)		
30	Compreensão crítica	Compreensão dos processos de produção		
31	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social	<i>Desse modo, a disciplina Colabore e Inove irá viabilizar o desenvolvimento de uma ambiência que cria possibilidades variadas de aprendizagem; valoriza métodos autênticos de avaliação, ação e compreensão do contexto; promove o fortalecimento da autoconfiança, empoderamento e participação; estimula a colaboração e favorece a autonomia.</i>	26
32	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)		

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidade de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
33	Participação social	Inclusão dos alunos nas tomadas de decisões	<i>Por isso o Clube de Protagonismo faz parte das estratégias do Modelo Pedagógico e de Gestão para que os estudantes sejam considerados atuantes e não apenas expectadores de sua aprendizagem (fonte de liberdade), tenham cursos alternativos para aprender sobre o processo de tomada de decisões e de escolhas (fonte de responsabilidade), bem como sobre a necessidade de assumi-las de maneira consequente (fonte de compromisso).</i>	28

**QUADRO 5 - OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM
ENTREVISTA 1**

Nº	Categoria	Temas (unidades de registros)	Trecho (unidade de contexto)	Página
1	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização, matemática)	Então aqui a gente tem essa frente de trabalho, então existe um grupo que estuda todos os dados, por exemplo, desde a implantação da Escola Cidadã Integral de 2016 até agora nesses três anos de como foi o desenvolvimento desse número, desse IDEPB por região e como, por exemplo, a inserção das Escolas Cidadãs como políticas públicas de estado como realmente ela avançou em termos de ODS	110
2	Participação social	Incentivo a contribuições com questões ambientais e de justiça social;	Na escola, por exemplo, vamos pegar coleta seletiva, tá lá na diminuição do lixo, né, algum eixo lá de ODS, então a partir desse eixo sustentabilidade ele vai perceber, por exemplo, problemas no entorno dele, por exemplo, pode ser na escola dele que há um grande desperdício de água; ele pode ver na comunidade dele que esgoto está a céu aberto. Então ele vai ser agente de intervenção daquela problemática e aquela problemática ele percebeu que existe porque ele conheceu a ODS primeiro	110
3	Participação social	Inclusão de alunos nas tomadas de decisões		
4	Sustentabilidade ambiental	Fomento da preservação do meio ambiente		
5	Sustentabilidade ambiental	Aplicação de conhecimentos ambientais global e localmente		
6	Participação social	Inclusão de alunos nas tomadas de decisões		
7	Compreensão crítica	Fomento da criatividade e visão crítica	(...) a ideia é exatamente essa, de que ele entende “eita tô trabalhando em saúde pública. Olha está lá naquela meta, está lá naquele indicador e eu fui parte daquele indicador” (...)	111

Continua

Nº	Categoria	Temas (unidades de registros)	Trecho (unidade de contexto)	Página
8	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional	O aluno, ele vai montar o projeto, ele vai gerenciar o projeto, ele vai montar o custo desse projeto, como ele vai desenvolver tudo, então a gente está trabalhando com eles várias ferramentas com eles, empreendedores.	111
9	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)		
10	Redução das desigualdades	Integração dos grupos marginalizados	É porque assim, a gente fez dois pilotos desse projeto e ele em um perfil mais <i>start up</i> , né, empreendedora. Só que assim, quando a gente foi pensar na disciplina como um todo sendo implantado na Paraíba inteira, a gente pensou assim, se o estudante não tem nem o que comer, praticamente, na casa dele, aí a gente não ia levar essa ideia de “ah, ele pode ser um empresário”, porque isso que a gente tem um pouco de empreendedorismo, então a ideia de usar a agenda foi para trazer o social pra eles. Tipo, ele está aprendendo lá, mas eles levam para casa, para os pais, a tia, às vezes a mãe tem um negócio, é costureira, então ele já vai usar as metodologias empreendedoras que ele aprendeu em sala de aula, ensina pra mãe em casa, ou seja, pra que a gente faça também uma ação social, onde isso ultrapassa os muros da escola.	112
11	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional/produktividade		
12	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social		

Nº	Categoria	Temas (unidades de registros)	Trecho (unidade de contexto)	Página
13	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social	Assim, o diferencial é que eles se sentem parte da solução da problemática, ele entende que eles podem resolver problemas também, ele não pode ser só passivo, ele é um agente ativo, a partir daí, a partir dos ODS eles conseguem identificar essas problemáticas, a gente tá percebendo. Então ele estuda e ele faz: “nossa isso tem na minha casa, próximo a minha casa isso está acontecendo” ou “existe uma violência de gênero, aqui na escola... os namorados... tem uns que agredem a namorada...” então eles começam a relacionar a agenda, a gente chama de apropriação dela mesmo.	112
14	Compreensão crítica	Fomento da criatividade e visão crítica		
15	Participação social	Inclusão de alunos nas tomadas de decisões		
16	Sustentabilidade ambiental	Aplicação de conhecimentos global e localmente		
17	Redução das desigualdades	Redução das disparidades de gênero		
18	Redução das desigualdades	Integração dos grupos marginalizados	: Eu acho assim que, nós fazemos aqui um estudo, dos espaços onde eles são mais vulneráveis, onde tem mais violência, e a implantação da Escola Cidadã nessas áreas, então quando existe esse ensino em tempo integral, né, você tira o aluno da rua, você tira da vulnerabilidade (...)	113

**QUADRO 6 - OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM
ENTREVISTA 2**

Nº	Categoria	Tema (unidades de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
1	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>A nossa proposta, ela veio por causa de uma necessidade, então nós temos atualmente um índice muito grande de estudantes que não concluem o ensino médio, apenas 32% concluem e apenas 2% conseguem concluir o curso superior. Então a partir dessas estatísticas era preciso pensar um novo modelo de educação para garantir o desenvolvimento desse jovem em sua totalidade</i>	114
2	Compreensão crítica	Formação intelectual	<i>Então pra isso foi pensado um currículo, esse currículo ele compõe o que a gente chama de três vezes eixos informativos: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências do século 21. A gente não trabalha sem formação acadêmica de excelência, a gente precisa de um jovem, de um profissional que ele não saiba, por exemplo, apenas desmontar um computador, mas quem sabe lidar com pessoas, com problemas, por isso a formação da vida é tão importantes, competências do século 21 também.</i>	114
3	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)		
4	Desenvolvimento econômico	Aumento de desempenho profissional		
5	Desenvolvimento econômico	Aumento da produtividade e desempenho profissional	<i>Então aquele estudante, por exemplo, que ele tem ansiedade e que não consegue fazer uma prova de ENEM por causa disso, isso é trabalhado durante o ano letivo, então nós temos (...) o que a gente chama de avaliação semanal, que (...) acontecem toda semana, então ele tem prova toda terça-feira e essa prova é contextualizada, ela é objetiva, ela tem um tempo, ela tem os aplicadores (...) é bem parecido com o que acontece no Enem, em concursos públicos, para já ir trabalhando no estudante a autorregulação para ir desenvolvendo a autonomia dele também.</i>	115
6	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida)		116

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidades de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
7	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>E nós temos objetivos específicos para cada uma das premissas, então para o protagonismo, por exemplo, nosso objetivo é o desenvolvimento dos jovens autônomos, solidários e competentes.</i>	116
8	Desenvolvimento econômico	Aumento da produtividade e desempenho profissional	<i>. Para conseguir isso nós pensamos em algumas prioridades, por exemplo, a excelência nos resultados de aprendizagem precisa garantir isso na escola e também precisa garantir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e também precisamos garantir o desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante.</i>	116
9	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida)		
10	Participação social	Inclusão de alunos nas tomadas de decisões	<i>Depois nós temos mais quatro conselhos de classe que acontecem dentro dos bimestres que esse conselho é formado por três momentos: é o pré-conselho, o conselho e o pós-conselho. No pré-conselho os estudantes líderes de turmas eles participam diretamente, eles recebem os resultados das suas turmas, eles conversam com a turma sobre esses resultados e eles fazem acordos com os professores.</i>	117
11	Desenvolvimento integral do ser humano	Acesso a conhecimentos básicos (habilidades essenciais à vida)	<i>Pronto, na verdade a gente sempre costuma dizer que a gente trabalha com uma causa, é a causa que move a gente e a causa é a educação, porque a gente sabe que a gente precisa urgentemente de uma transformação na nossa sociedade e essa transformação a gente acredita que só vai através da educação. Então é um compromisso nosso enquanto secretaria, mas de todo mundo que faz parte da escola Cidadã Integral, compromisso nossa com desenvolvimento do projeto de vida do estudante.</i>	118
12	Redução das desigualdades	Integração dos grupos marginalizados		118

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidades de registro)	Trecho (unidade de contexto)	Página
13	Participação social	Inclusão de alunos nas tomadas de decisões	<i>A gente trabalha muito os sonhos dos estudantes, então transformação que a gente quer é essa: é as pessoas acreditarem que elas são capazes que elas podem transformar a própria realidade delas, que elas tem todo potencial para isso.</i>	118
14	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social		
15	Redução das desigualdades	Integração dos grupos marginalizados	<i>Nossas escolas geralmente a gente coloca em locais estratégicos que são periferias, são comunidades com índice de violência elevado, com índice de tráfico de drogas também, então a gente vai lá, a gente vai nessa comunidade porque é essa realidade que a gente quer mudar isso. A gente quer transformar isso. A gente não quer colocar na escola no lugar que já tá tudo perfeito, que já tá tudo maravilhoso. A gente vai primeiro nesses locais de vulnerabilidade porque essa é realidade que a gente quer transformar.</i>	119
16	Redução das desigualdades	Integração dos grupos marginalizados	<i>Então a gente trabalha muito mais nessa perspectiva inicialmente, deles entenderem que eles podem, que eles são capazes, que eles se eles podem sonhar que a gente dá uma oportunidade, mas o esforço só depende dele</i>	119

Continua

Nº	Categoria	Tema (unidades de registro)	<i>Trecho (unidade de contexto)</i>	Página
17	Participação social	Inclusão de alunos nas tomadas de decisões	<i>Depois que o jovem ele desperta e começa a abrir o repertório dele, ele começa a se perceber como jovem atuante dentro da própria sociedade, dentro da própria comunidade. Então para isso nós temos, por exemplo, o que a gente chama de práticas de protagonismo, que são ações desenvolvidas dentro da escola, por exemplo, os clubes de protagonismos, que um clube de protagonismo, ele precisa ser pensado para o benefício da comunidade, então nós temos, por exemplo, os estudantes eles criam histórias e eles vão ler para as crianças na creche, outros que vão contar histórias para idosos, outros que fazem aquelas almofadas de viagem para os meninos que tem câncer que vem fazer viagens longas, então... outros já abriram ONGs e mais ONGs, de cuidados com animais, de cultura... tudo partiu de clube</i>	120
18	Participação social	Incentivo a contribuir com questões ambientais e de justiça social		
19	Redução das desigualdades	Integração dos grupos marginalizados	<i>Nós temos também as escolas cidadãs técnicas, nós temos cursos técnicos profissionalizantes, ele é junto com propedêutico, e nós temos parcerias com empresas inclusive. Esses estudantes muitos já saem empregados e a gente ainda tá também agora trazendo agora parceria para o propedêutico, o ensino médio normal, sem o técnico. Porque nós temos estudantes que precisam trabalhar para ajudar em casa e a gente, conseguindo essas parcerias eles não vão precisar sair da escola.</i>	120
20	Desenvolvimento econômico	Aumento do desempenho profissional		