

La desigualdad en la Universidad: fragmentos educativos, políticas de inclusión y democratización de la educación.

Jorge Asso Nuria, Maldonado, Laura Troncoso, Laura Raia, Lorena Gordillo y Cristina Romagnoli.

Cita:

Jorge Asso Nuria, Maldonado, Laura Troncoso, Laura Raia, Lorena Gordillo y Cristina Romagnoli (2019). *La desigualdad en la Universidad: fragmentos educativos, políticas de inclusión y democratización de la educación*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2460>



La desigualdad en la Universidad: fragmentos educativos, políticas de inclusión y democratización de la educación.

Jorge Asso
Nuria Maldonado
Laura Troncoso
Laura Raia
Lorena Gordillo
Cristina Romagnoli

Resumen

En nuestros estudios sobre la marca educativa de la desigualdad social en Argentina específicamente en Mendoza, fuimos siguiendo los cambios en las clases sociales, las búsquedas familiares en las escuelas, los cambios institucionales y en las políticas educativas realizadas para articular expectativas y condiciones de vida de distintos sectores sociales es decir relevar la constitución de fragmentos educativos.

Actualmente desde los distintos/desiguales fragmentos los estudiantes egresan de las secundarias y se inscriben en la universidad, en varios casos siendo la primera generación. Y nos preguntamos: ¿Cómo influyen estos procesos en la trayectoria educativa universitaria? y ¿Las políticas de inclusión desde la universidad acompañaron estos procesos?

En esta presentación (parte de una investigación terminada en el 2018) nos proponemos reconstruir diacrónicamente las trayectorias educativas de los ingresantes en las distintas carreras de la Facultad de Educación en el 2014, las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión desde una perspectiva de Derechos.

La metodología utilizada fue cuanti-cualitativa. Se trabajó sobre base de datos institucional y entrevistas realizadas a funcionarios, docentes y alumnos de la cohorte 2014 de la Facultad de Educación de la UNCUIYO.

Entre los hallazgos podemos mencionar el fuerte impacto que tiene sobre el rendimiento académico la escuela secundaria de procedencia según sea pública o privada; el ámbito de procedencia de la misma (urbana, urbana marginal o rural) y la influencia de las políticas de inclusión implementadas desde la misma universidad.

Palabras clave: trayectoria educativa, democratización, desigualdad.

Introducción

El tema de la inclusión educativa ha atravesado la literatura científica y las políticas



públicas en las últimas décadas (Unesco 2008) con distintas perspectivas y contenidos, ligándolo más a la diferencia, la diversidad, la desigualdad social, yuxtapuestos y/ o confundidos. Por otra parte, se transformó en el nuevo modo de nombrar el objetivo educativo global y las estrategias de abordaje. La inclusión educativa vino a encabezar la agenda educativa internacional, dejando en un segundo lugar a la preocupación por la calidad y la integración de los/las niños/as con necesidades especiales de los 90, así como se hizo con la democratización en los 80. Además según los contextos se focalizan los/las sujetos de la inclusión, así en Europa el problema de las minorías es el que lidera, como en Latinoamérica (LA) es el de las mayorías pobres y su impacto sobre los DDHH. Ubicándonos desde LA y Argentina Mendoza tomamos esta temática enmarcados en la consecución de la justicia social en términos del debate de las políticas entre la igualdad de oportunidades y posiciones que plantea Dubet (2011) desde Francia y en el marco de la igualdad frente a equidad que plantea Martinis y Redondo (2008) desde Uruguay y Argentina.

Fundamentación del problema

A partir de estas políticas muchos/as estudiantes están hoy incluidos en la universidad y en la formación docente de la UNCuyo en particular. Proviene de distintas y desiguales instituciones educativas. Guillermina Tiramonti (2004) conceptualiza esta problemática como fragmentación del sistema educativo. Marca la existencia de agrupamientos de escuelas culturalmente homogéneas que atienden a determinados sectores sociales. Se incorporaron una gran cantidad de alumnos a las escuelas pero éstas se han transformado en “fragmentos”, en donde las familias se encuentran con escuelas públicas o privadas o de gestión social hechas a su medida. Distintos autores continúan y profundizan este trabajo de búsqueda de fragmentos en la secundaria (Kessler 2002).

Pierre Bourdieu y Passeron (2009) en *Los herederos* registran para Francia del 1960 las huellas de la desigualdad social, económica y cultural en la elección y recorridos escolares. En el primer capítulo se preguntan por *la elección de los elegidos* describe esta relación y concluye *“En resumen, la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualdad de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios”*. Analiza cómo las becas



refuerzan este sistema. Posteriormente en otros escritos irá desarrollando y precisando los conceptos claves de campus y el de habitus aportando a nuestro estudio la visibilización de dos maneras de ser de lo social: hecho cosa y hecho cuerpo.

Investigaciones realizadas en América Latina como Uruguay, Brasil, Argentina y México (Chiroleu 2009, Forteza Forteza 2010, García de Fanelli 2014, Gentili 2011) realizan comparaciones de estas políticas de inclusión en el ámbito universitario registrando en aumento de la matrícula, pero que no llegarían a ser sostenidas en el tiempo con la permanencia y el egreso. Retomando a Pablo Gentili (2011) en el segundo capítulo, titulado “Marchas y contramarchas” refiere “Los pobres pasan más años en el sistema escolar. Los ricos también, y al hacerlo en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativa, la desigualdad en este ámbito, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante.” (p. 87) Desarrolla la “dinámica de exclusión incluyente”. ...los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional....” (Gentili, 2011, pp. 78/87)

Desde nuestra línea de investigación, hemos trabajado en la dinámica de las desigualdades sociales y educativas, mostrando la fuerte fragmentación del sistema educativo argentino y mendocino en particular. Fuimos registrando planes y programas elaborados a medida de los sectores sociales: planes sociales con componente educativo, políticas condicionadas de ingreso y programas educativos centrados en la trayectoria escolar para evitar la repitencia y el abandono, mientras que se multiplicaba la oferta privada con variantes en horarios, competencias, seguridad, idioma, certificaciones internacionales, etcétera.

En los últimos años hemos acompañado a las familias desde “La casa a la escuela”, en la desigual tarea de ‘elegir’ escuelas para sus hijos/as. Recogimos evidencia de la reconfiguración del sistema educativo con escuelas distintas según el origen social, así como políticas educativas y sociales que parecieran acompañar esta paralelización de trayectorias escolares.

Desde la línea de investigación asumida estudiamos la marca educativa de la desigualdad social. Así mismo, fuimos siguiendo los cambios en las clases sociales, las búsquedas familiares en las escuelas y los cambios institucionales realizados para articular expectativas con distintos sectores sociales es decir la constitución de fragmentos educativos. Abordamos instituciones educativas que atendían a sectores populares, sectores medios y sectores altos.



Los resultados de los trabajos nos muestran la profundización y jerarquización de la oferta educativa que se articula con las búsquedas familiares de los distintos sectores sociales. Mientras que se jerarquiza y fragmenta el sistema educativo las políticas de ingreso condicionado, más políticas sociales con componente educativo, más una serie de planes como el de terminalidad y de continuidad como el fines y progresar respectivamente, bajo los requerimientos de un política de inclusión ayudaron a varios sectores sociales a ser la primer generación que llega a la universidad y dentro de ella a la formación docente. El mercado acompañaba multiplicando las opciones casi a pedido para responder a los sectores medios y altos, mientras que los sectores populares algunos quedaban anclados en el territorio y otras buscaban salir del barrio. El Estado pareciera que permite que los caminos escolares se fragmenten.

Actualmente, desde los distintos fragmentos los/las estudiantes egresan de las secundarias y se inscriben en la universidad, en varios casos siendo la primera generación (Bottinelli, 2014). Las políticas de inclusión acompañaron estos procesos. Por lo tanto las preguntas que nos interpelaron fueron:

¿Los procesos de fragmentación instalados limitan/potencian las condiciones para el acceso, permanencia y terminalidad en la Facultad de Educación UNCUYO?

¿Quiénes son los/las docentes, sus trayectorias educativas y representaciones/clasificaciones que tienen sobre los/las estudiantes actuales? ¿Cómo se representan los/las estudiantes su paso por la universidad?

¿Cuáles son los alcances del concepto de inclusión en la universidad? ¿Cómo se articulan las Políticas de inclusión que se diseñan desde el gobierno universitario y las necesidades de los/las estudiantes? ¿Puede constituir este tipo de políticas una forma para lograr una mayor integración social?

En este trabajo nos proponemos abordar los alcances de las políticas públicas de inclusión en la universidad desde la perspectiva de la justicia social.

Metodología

Asumimos una estrategia cuanti y cualitativa. Relevamos los datos cuantitativos existentes en la FED extraídos de las bases de datos del Sistema de Información Universitaria (SIU Guaraní), fijamos criterios y elaboramos la cohorte 2014-2017 de los/las estudiantes de la FED. Posteriormente seleccionamos una muestra de oportunidad de estudiantes de la cohorte estratificando entre los que permanecen en el



tiempo teórico esperado (AT), los que abandonan (A) o están demorados (D) en su recorrido a fin de realizar entrevistas. Trabajamos con entrevistas a estudiantes, docentes y funcionarios. Las entrevistas a estudiantes tendieron a relevar sus condiciones de vida y reconstruir la trayectoria educacional secundaria y universitaria de los estudiantes de la FED, los problemas que fueron detectando, como los facilitadores que fueron hallando en este camino; mientras que las realizadas a docentes de los tres primeros años se focalizaron en reconocer sus recorridos educacionales y las representaciones sobre los estudiantes de la formación docente hoy. Se trabajó complementariamente con entrevistas y autobiografías realizadas por otros equipos de investigación de la misma institución.

Se rastreó la documentación sobre programas y proyectos de inclusión en la FED y en la UNCuyo y se entrevistaron funcionarios del área a nivel universidad y facultad.

Se aplicó el análisis de contenido para los documentos oficiales y para los resultados de las entrevistas abiertas, confeccionamos un corpus con la transcripción de las mismas e identificamos los núcleos de sentido que interpretamos desde nuestra perspectiva teórica.

La triangulación de resultantes de la estrategia cuanti cuali nos permitió tener una aproximación mayor a nuestro objeto de estudio.

Resultados y discusión

Los resultados de este trabajo de investigación los hemos distribuido en 3 ítems que remiten a las preguntas de indagación. El trabajo de amasar teoría y emergentes del trabajo de campo fue constante, un camino en el que nuevas evidencias hacían emerger nuevas preguntas y búsquedas conceptuales que ayudaran a hacer inteligibles los hallazgos. En el primer ítem daremos cuenta de los recorridos escolares de los estudiantes en los datos disponibles. Fuimos precisando la búsqueda haciendo foco en el tipo de gestión, en los ámbitos según clasificación de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, posteriormente tomamos específicamente alguna modalidad como la de adultos, realizamos una georreferenciación todo ello a fin de ir perfilando, a modo de fragmentos, las escuelas secundarias de las que provienen los estudiantes de la FED y registrando los recorridos diferenciales (en términos de AT- A - D). En el segundo ítems procedimos a indagar sobre las condiciones de vida y representaciones que portaban docentes y alumnos/as tomando como registro las evidencias surgidas de las entrevistas propias y complementar con los de otros



proyectos. De esta manera pudimos primero tener un análisis de la propia formación, las condiciones de vida en las que se desarrollaron los estudios de los/las docentes como de alumnos/as en primera persona. Luego precisamos las características y los recorridos diferenciales de los/las estudiantes identificando los potenciadores y limitantes de la trayectoria enunciados por docentes y alumnos/as y finalmente cruzamos “sus miradas”. En el último ítem mostramos los distintos proyectos y programas de inclusión que dispone la UNCuyo y la FED que fuera profundizado por la información surgida de las entrevistas a funcionarios de área como así también de proyectos de investigación previos de estas áreas a nivel rectorado y facultad.

Cuadro N° 1

COHORTE 2014-2017 FACULTAD DE EDUCACIÓN- UNCUYO								
	INGRESANTES	A TERMINO	DEMORADOS			ABANDONAN		
			D1	D2	D3	A1	A2	A3
N° ABSOLUTOS	522	102	59	64	87	146	51	13
PORCENTAJES	100%	19,50%	11,30%	12,30%	16,70%	28,50%	9,80%	2,50%
AT	Cursa a tiempo 2014, 2015, 2016. No recursa ni abandona.							
D1	No cursa ni recursa en 2015, pero sigue en la Facultad.							
D2	Recursa o cursa por primera vez alguna materia de 2° en 2016 y/o cursa o cursa 1° en 2015.							
D3	Recursa o cursa por primera vez alguna materia de 1° en 2015.							
AB1	Cursa 2014, no se reinscribe después (ni 2015, ni 2016).							
	Cursa 2014, se reinscribe después pero no cursa (ni 2015, ni 2016).							
AB2	Se reinscribe en 2015 pero no cursa.							
	Cursa y/o recursa 2015. No se reinscribe 2016.							
AB3	Cursa y/o recursa 2015, se reinscribe 2016, pero no se reinscribe en 2017.							

Fuente: Elaboración propia.

Veamos en detalle cada punto:

Realizamos una aproximación respecto a los **fragmentos educativos de donde provienen los/las estudiantes**. 1) Se elaboró la cohorte 2014 2017; con los primeros resultados se analizó el comportamiento de la misma observando las regularidades y diferencias; se definieron los estratos; se determinó el tipo de muestra: estratificada en tres con subgrupos al interior.

Del estudio de la cohorte 2014 pudimos dar cuenta de: el fuerte impacto del abandono 40,8 % (sobre todo en el primer año); el bajo porcentaje de estudiantes a término 19,5 % y el mayor porcentaje demorado 40,3 % porcentaje que aumenta con la permanencia y se concentran sobre todo en tercer año; 2) los/las ingresantes son matrícula mayoritariamente de escuelas públicas y un egreso de los AT con mayor composición de fragmentos de escuelas privada. 3) Realizamos una georreferenciación que nos muestra la dispersión territorial de los/las estudiantes que transitan por la FED: en su mayoría 78,1 % proceden del Gran Mendoza, aunque también se observa una



importante concurrencia de los departamentos de la zona este de la provincia: San Martín, Junín, La Paz y Santa Rosa. Estos estudiantes viajan diariamente a cursar, lo cual les insume gran cantidad de tiempo y desgaste, pudiendo incidir esta situación en su rendimiento. Por otro lado, la ausencia de estudiantes del Valle de Uco y sur de la provincia puede ser debido a la existencia de Institutos de Educación Superior que proporcionan oferta similar en la zona y 4) Precisamos con mayor detalle los fragmentos de donde provenían los/las alumnos/as según ámbito de categorización por la DGE.

Cuadro N°2

Condición de los/las estudiantes por ámbito de establecimiento secundario s/DGE

Ámbito categorizado s/DGE		A TÉRMINO %	DEMORADOS %	ABANDONO %	TOTAL
urbano	289	55%	22,5	42,5	99,9
urbano marginal	69	13%	10,1	39,1	99,9
marginal	1	0%	0	100	100
rural	52	10%	21,1	34,6	98,9
rural marginal	13	2,50%	7,6	63,8	99,9
rural frontera	3	0,60%	0	100	100
uncuyo	20	3,80%	25	25	100
sin datos	75	14,30%	17,33	38,5	99,93
total	522	100%			

Fuente: Elaboración propia

Se visualiza un mayor porcentaje de abandono en los/las estudiantes provenientes de escuelas de sectores marginados. Conjuntamente con un mayor porcentaje de permanencia - demorados de escuelas urbanas. Diferencia que podría atribuirse a que los/las de escuelas urbanas se seguirían sosteniendo dentro del sistema, mientras que los/las de urbano marginal abandonan. 4) Otra precisión se realizó comparando los/las estudiantes que provienen de escuelas comunes y los/las que provienen de CENS.

Cuadro N°3

Modalidad	Categorías							
	AB1	AB2	AB3	AT	D1	D2	D3	
Sin datos	22	8	3	13	7	12	10	75
Común	109	37	8	86	51	45	72	408
Jóvenes y adultos	15	6	2	3	1	7	5	39
		Abandono	154	86		Demorado	168	
		Abandono	23	3		Demorado	13	522

Fuente: Elaboración propia

Encontramos un 59% que abandona los estudios mientras que en escuelas comunes presentan un mayor porcentaje en demorados. Estos datos nos llevan a pensar que los/las provenientes de escuelas comunes se siguen sosteniendo dentro del sistema a diferencia de los/las que provienen de los CENS que abandonan. Esto nos da indicios de que la educación de jóvenes y adultos no estaría preparando a los/las egresados/as para seguir estudios superiores o que tal vez no pudieron seguir estudiando debido a obligaciones laborales y familiares; 5) Una última precisión en lo cuantitativo fue



relacionar los datos obtenidos con las variables que utilizamos para describir las trayectorias familiares. Se desprende del análisis de los datos primero que la mayoría de los/las estudiantes son primera generación que asiste a la universidad; segundo, que las variables más sensibles y que parecieran incidir en la trayectoria universitaria de la cohorte en cuestión son: nivel educativo y ocupación de los padres y madres y el ámbito, tipo de escuelas de origen.

En síntesis, muchos de ellos ingresan a la universidad como primera generación, lo cual no es sólo un dato. Se trata de alumnas/os que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas.

Trabajamos sobre los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a alumnos/as y docentes a fin de realizar una **descriptiva de las condiciones de vida y de las subjetividades de los sujetos en el marco de las trayectorias socio históricas educativas que le son propias**. Esto muestra claramente un cambio de época entre los contextos de la mayoría de los / las docentes y estudiantes. Cambiaron los modelos económicos; esto implicó cambios en el mercado laboral, la destrucción de puestos de trabajo modificación de las condiciones laborales, de la conformación de las familias, se incrementó la presencia de la figura de las Jefas de hogar, el embarazo adolescente y a la feminización del trabajo cotidiano domestico se le sumaron las obligaciones emergentes de las políticas públicas. Y el sistema educativo también cambió; recorrimos estos cambios e intentamos describir sus marcas/huellas presentes en las representaciones, caracterizaciones, descripciones y clasificaciones de los entrevistados (docentes/estudiantes) intentando ubicar/contextualizar sus puntos de vista.

La evidencia revela que existe por parte de los/las docentes un claro conocimiento de los sectores sociales de los que provienen sus estudiantes. A quienes contradictoriamente otras veces se las/los suponen portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes que en muchos casos no reconoce las características de dichas “juventudes” de su propia constitución material y simbólica (trabajadores, en su mayoría mujeres, madres y primera generación) en muchos casos, el día a día y el encuentro con ellos/ellas en el cursado se encuentra teñido de miradas etnocéntricas o sociocéntricas las cuales observan a sus estudiantes dejando de lado el reconocimiento de la constitución de los mismos. Se evidencia, entonces una tensión entre lo que los/las docentes han sido como estudiantes y el/la estudiante actual.



Los y las estudiantes van realizando una descripción de sus limitaciones/potenciadores a la hora de explicar sus recorridos por la FED. La descriptiva está integrada por las condiciones de vida en forma de ocupación, trabajo cotidiano doméstico, hábitat, material de estudio, movilidad, etc.; las escuelas por las que transitaron y las diferencias en las prácticas de estudio; los problemas institucionales entre los cuales podemos clasificar los problemas académicos; administrativos; programas y seguimientos y la infraestructura (estos últimos ocupan un lugar relevante en las entrevistas) y finalmente el grupo de pares que forma parte de su trayectoria limitando o potenciándola.

Confrontando miradas en contexto, vemos que ambos grupos de entrevistados (docentes- estudiantes) manifiestan problemas económicos, familiares y laborales. Específicamente los/las estudiantes muestran una proliferación de problemas de regularidad en los estudios respecto a las responsabilidades emergentes de lo que denominamos la feminización del cuidado familiar y las construcciones familiares y los/las docentes en algunos problemas de fallecimiento de algún familiar y/o emergente que altera la vida doméstica. Respecto a los problemas institucionales en el caso de los/las docentes se enmarcan en lo político mientras que los/las estudiantes realizan un listado de problemas propiamente de las instituciones. Pero insistimos: el ausente es la naturaleza política de la educación y el pensamiento crítico en la resolución de problemas y las diferencias de capital cultural, en general referencias que no cuestionan el sistema educativo ni la estructura social desigual.

Transitar por distintos contextos, distintas familias, distintas políticas, realizado por estudiantes y docentes fue generando la incorporación de posibilidades y límites también diferentes. El paso de los/las estudiantes de la FED por distintos recorridos escolares, programas de terminalidad, redes de contención va reconfigurando el “ser estudiante secundario” y “prepara un egresado” que decide ir a la universidad portador de ese nuevo legado. Sin embargo, pareciera que la universidad/ la facultad y sus docentes lo esperan con “el oficio de estudiante universitario” incorporado, un oficio para el que no fue preparado. Sus condiciones de vida, su capital cultural, los esquemas de precepción y apropiación del mundo con los que está familiarizado/a difieren de los arbitrariamente esperados. Por lo tanto, desde contextos y lenguajes distintos desde trayectorias sociales, familiares y escolares distintas debemos detenernos a reflexionar sobre cómo reconocernos como sujetos de este proceso de enseñanza aprendizaje conjunto. De ello surgen necesidades de trabajar conjuntamente este ingreso a la universidad, provistos de distintos capitales económicos, culturales y sociales por lo que



se debiera explorar un ingreso y una trayectoria que entregue los estímulos y capitales necesarios para apropiarse del capital cultural previsto y desarrollado en la universidad. Asimismo, centrarnos en identificar el oficio o la caracterización que contiene el ser “estudiante universitario” y esta reflexión ser parte central de los contenidos mínimos del ingreso en la universidad.

La suma de Capital Cultural, Capital Económico, Trayectorias Sociales y Educativas van marcando algunas pistas que indican nuevos caminos que debiera explorar la política de inclusión, posicionadas desde el derecho social a la educación y la educación desde la política de derechos.

Finalmente analizamos las *políticas públicas y específicamente los programas de inclusión* de la UNCuyo y de la FED desde una perspectiva de enfoque de derechos.

Se realizó un relevamiento de los programas y proyectos en el área de “inclusión”, verificando la variedad de objetivos y dependencias, registrando por tanto no ser una categoría unívoca. Fuimos a la búsqueda de información a través de entrevistas a los funcionarios de las reparticiones encargadas a fin de reconocer los “sentidos de la inclusión”; los diagnósticos específicos de los cuales partían en su implementación y el fundamento al momento de planificar estas políticas de inclusión, si primaba una concepción de programa beneficio o se trataba de la puesta en práctica de políticas de ejercicio de derechos en el ámbito universitario.

Creemos que la demanda de inclusión social, fruto de una sociedad profundamente desigual, requiere sin dudas de derechos reconocidos, pero también de políticas públicas que incorporen los intereses de los sectores sociales atravesados por la desigualdad. Entendemos que cualquier política de inclusión no debe profundizar prácticas individualizadoras, donde se corre el riesgo de reforzar la creencia en la existencia de un “don” natural, sino que exista un abordaje integral que apunte las trayectorias educativas con el objetivo de lograr una mejora significativa en el ingreso, permanencia y egreso de los/las estudiantes de la Facultad de Educación.

Hemos formalizado un diagnóstico que siempre es provisorio y parcial, no obstante, sirve como punto de partida para esbozar políticas y pensar alternativas institucionales, presupuestarias, curriculares, pedagógico didácticas, entre otras:

Encuentros en talleres o dinámicas de conversatorios, proyección de videos, lecturas varias, paseos que permitan “reconocernos” (docentes y estudiantes) en lo material y simbólico contextual, intereses, formas de estudio y reconocer pistas para el oficio del



estudiante y del profesor y del futuro profesional.

Revisión del ingreso en cuanto a contenidos y formatos cuya prioridad sea la de formar en el oficio del estudiante, revisando las concepciones de estudiante universitario esperado (que opera a modo de arbitrario cultural y parámetro clasificatorio) junto a un diagnóstico que muestre los conocimientos, las formas de aprendizaje y estudio incorporados, las prácticas y culturas institucionales por las que transitaron y les son familiares (y hasta sus únicas formas de pensar el tránsito por las instituciones) y proponga alternativas para avanzar en los umbrales realizados por el propio sistema educativo en el marco de las desigualdades sociales. Rotación de perspectivas, trastocar lo familiar para todos y hacerlo “extraño” es decir objeto de estudio y acciones.

Realizar un trabajo compartido en relación a demandas y acompañamientos de docentes y estudiantes en relación a las necesidades mutuas en el tránsito por la FED al buscar un perfil de egresado/a situado en un contexto de desigualdad social y educativa. Sin naturalizar los puntos de partida objetivos y subjetivos.

Acompañamiento y seguimiento sostenido tanto a los/las estudiantes de las carreras y a los/las profesores con diagnósticos claros, participativos y democráticos para armar sus planificaciones, trabajos prácticos, formatos y diseños pedagógico didácticos y uso de las TICs; Respecto a las becas y becarios planteamos la preocupación y alerta de no estar respondiendo al perfil particular de nuestro estudiantado. De esta manera no se estaría abordando la problemática de la inclusión desde una política de derechos, sino desde las teorías economicistas. Los proyectos y propuestas deben pensarse, elaborarse y planificarse en base a diagnósticos claros y precisos acerca de las características propias de nuestros/as estudiantes.

Revisión de la distribución y articulación participativa y democrática entre los Departamentos

Revisión con la voz de todos los claustros de los planes de estudios en cuanto a contenidos, correlativas, promocionalidad, distribución de materias por año.

Pensando en las claves de lectura que nos dejan alumnos y docentes en este punto que resulta crucial.

Revisar y profundizar las asignaturas, la currícula, las estrategias pedagógico didácticas de los primeros y terceros años que resultan problemáticas en su tránsito según los datos relevados.



Revisión de aspectos administrativos de fechas de examen turnos, tratamientos sumamente rutinizados de las notas, entre otros. Que implican salidas fáciles a problemas reiterados y que generan soluciones individuales que además generan conductas dependientes que “facilitan el trabajo administrativo” pero su uso reiterado en el tiempo y desde distintos lugares (centro de estudiantes y oficinas institucionales) generan conductas dependientes lejos del docente crítico y creativo que propugnamos en nuestro perfil.

Necesidad de cambios de infraestructura y mobiliario que permitan las condiciones necesarias donde se puedan dar espacios de estudio para los/las alumnos/as que vienen de lejos, para quienes no dispongan de abonos para movilizarse, para fomentar los grupos de estudios y lógicamente para habilitar procesos de enseñanza aprendizaje en buenas condiciones: eliminando ruidos y alteraciones compatibles con cursar en el mismo espacio físico que la primaria y el nivel inicial y eliminando la situación de tener que viajar entre las dos sedes.

Necesidad de revisar el mapa doccendi y reforzar las dotaciones de las distintas asignaturas sobre todo las de los primeros años.

Reflexiones finales

Presentamos un proceso y resultados de una investigación tendiente a “*reconstruir diacrónicamente las trayectorias educativas de los/las ingresantes en las distintas carreras de la Facultad de Educación en el 2014, las condiciones de ingreso y permanencia y el impacto de las políticas de inclusión*” que fue nuestro objetivo general a fin de poder dar pistas en forma de diagnósticos contextualizados e históricos que implican elementos objetivos y subjetivos que deben ser considerados al momento de generar políticas de inclusión desde una perspectiva de derechos y de justicia social.

Hemos insistido en el registro de estudiantes ingresando en la universidad por primera generación que han transitado por distintos fragmentos, con distintas lógicas familiares e institucionales incorporadas, portando sus condiciones materiales y simbólicas. Estudiantes que llegan a la universidad que los recibe y supone portadores de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes, prácticas, de un determinado oficio de ser estudiante universitario y que a los años se transformará en el oficio del profesional deseado. Desde nuestra perspectiva teórica entendemos que no debemos naturalizar la desigualdad o peor aún tratarlos como iguales cuando se los fabrican desiguales y menos volverlos a excluir con ingresos restrictos o cupo. Entendemos que deben



proponerse medidas a largo, mediano y corto plazo, pero esto exige diseñar políticas en función de diagnósticos y no siguiendo programas con financiamiento que diseñan salidas exprés, lugares comunes, de moda, sin evaluar suficientemente su pertinencia, pudiéndose transformar en salidas sin salida, por basarse en otras realidades o en otras prioridades. El rol del Estado, de las políticas públicas sociales y de los programas y políticas que asume la universidad debe ser analizado en el marco del estado del sistema educativo y de la estructura social. Sin visibilizar las realidades socioeducativas y sus mecanismos de reproducción sociales, económicos y simbólicos, estructurales y subjetivos, estaremos más cerca de tapar con el manto discursivo de la igualdad a quienes desde varios lugares de poder económico, político y cultural se los excluye.

Referencias bibliográficas

- Bottinelli, L. (2014) ¿Quiénes eligen hoy la docencia? UNICEF La educación en Debate N° 21 Le Monde Diplomatique.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C (2009) Los herederos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Chiroleu, A (2009) Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil.
- Cortese, C., Romagnoli, C., Bustos, R., & Castillo, M. (1999). El fracaso escolar ¿tema antiguo o problema candente? Mendoza: EDIUNC.
- Díaz Puppato, D y otros. Los estudiantes en la formación docente inicial. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo FEEYE Proyecto 2014- 2016
- Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fernandes, F. (1975). "Tendências teóricas da moderna investigação etnológica no Brasil", en A Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios, Petrópolis, Vozes.
- Forteza Forteza, D. (2010) Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión.
- García de Fanelli, A, (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: ED siglo XXI
- Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (2012) Antropología Ahora. Buenos Aires: Siglo XXI. Introducción
- Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Buenos Aires. IPE UNESCO.
- Martinis, P.; Redondo, P. (Comps) (2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires. Editorial del Estante.



Pautassi, L. (2010). El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas. En L. Pautassi, Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Buenos Aires: Biblos.

Romagnoli, C. & Tosoni, M. (2007). Las elecciones educativas de los sectores populares. SECTYP. Informe final 2005-2007

Romagnoli, C. Tosoni, M. y equipo (2011). De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual. SE. C. T. y P. Romagnoli, C.

Tosoni, M. y equipo (2016). La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares". SECTyP. Tiramonti,. (2004).

La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

UNESCO (2008) Conferencia internacional de educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" Ginebra.



Acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, como possibilidade de Justiça Social: Aproximações e Distanciamento entre Brasil e Guiné-Bissau

Eliane Menegotti
Fátima Anise Rodrigues Ehlert
Neusa Batista Chaves

O artigo propõe a discussão sobre o acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, no Brasil e em Guiné-Bissau, como possibilidade de efetivação da justiça social. Considerando as teorizações de Fraser (2002) e Batista (2018), analisamos criticamente o papel do Estado à garantia de acesso ao Ensino Fundamental público, como possibilidade de produção de justiça social. Com Batista (2016), Farenzena (2017), entre outros, abordamos a democratização da educação no contexto do direito de acesso e permanência à escola enfatizando a trajetória de tais direitos nos cenários brasileiro e guineense. Com base na legislação educacional e em pesquisa bibliográfica, buscamos evidenciar os diferentes processos de estruturação do sistema educacional desses países, no que tange às políticas de acesso e de permanência no ensino básico. A análise destaca que, na década de 1980, o Brasil iniciou a redemocratização das instituições públicas, com propósitos que envolveram ações dos governos (municipal, estadual, federal) e da sociedade civil organizada para a educação pública. Já a Guiné-Bissau é um país, no sentido moderno, muito jovem, tanto no que diz respeito a sua emancipação política, quanto ao regime democrático. Os resultados indicam que, nesse país, o acesso e a permanência são resultado de um processo ainda em construção e consolidação, através das cooperações com organizações não governamentais e “parceiros” como Brasil. Há, portanto, aproximações por meio da cooperação, nos domínios educacional e cultural, mesmo com distanciamentos históricos, a serem também compreendidos e considerados, nessas áreas.

Palavras chaves: Políticas Públicas Educacionais. Educação Básica. Justiça Social. Brasil. Guiné-Bissau.

Introdução

Este artigo põe foco na discussão sobre o acesso à Educação Básica no Ensino Fundamental, no Brasil e em Guiné-Bissau, como possibilidade de efetivação da justiça social. Com base na legislação educacional e em pesquisa bibliográfica, buscamos comparar e compreender aspectos da organização educacional, bem como traçar um formato do atendimento obrigatório e os diferentes processos de estruturação do



sistema educacional desses países, no que tange às políticas de acesso e de permanência no ensino básico, bem como analisar essas oportunidades de acesso à educação básica com a promoção da justiça social.

Para este estudo entendemos, epistemologicamente, a educação comparada como um campo intelectual da atualidade (Beech, 2012), que se reconfigurou (Souza e Batista, 2018) frente à necessidade de criar novos aparatos conceituais para entender a circulação de ideias sobre educação no mundo de hoje, e o modo como esta circulação afeta as práticas educacionais em diferentes contextos. Já como método, a comparação nos possibilitou analisar os dois países, Brasil e Guiné-Bissau, contrastando suas aproximações e distanciamentos no que se refere ao fenômeno social estudado: acesso à educação básica pública. Assim, o estudo de casos comparados (Barlett e Vavrus, 2017), entre Brasil e Guiné-Bissau, é utilizado na perspectiva de exploração dos processos históricos e contemporâneos que produziram e produzem significados e sentidos de lugar, finalidade e identidade social, considerando cada Estado nacional uma unidade na diversidade local e global (Souza e Batista, 2017).

O estudo comparado que propomos sobre políticas de educação básica no Brasil e na Guiné-Bissau, enfocam a análise do ordenamento jurídico elaborado para este nível de ensino em ambos os países, com ênfase no ensino obrigatório ofertado pelo Estado.

Nesse sentido há que destacar que o Brasil iniciou a redemocratização das instituições públicas, instituindo arranjos com menor centralização do poder político, com propósitos que envolveram ações dos governos e sociedade civil organizada à educação, definindo a responsabilidade e o seu compartilhamento entre os entes federados (União, Estados e Municípios). Já a Guiné-Bissau é um país, no sentido moderno, muito jovem, tanto no que diz respeito a sua emancipação política, quanto ao regime democrático.

O entendimento das políticas públicas em educação supõe compreender, de um lado, a estrutura normativa da educação nacional brasileira e, de outro lado, a organização do Estado. A compreensão da estrutura normativa supõe entender, em primeiro lugar, como estão inscritos os direitos educacionais nos dois países. Na sequência, entender quem, nos dois contextos, tem a responsabilidade de garantir tais direitos à sociedade brasileira e guineense. Desse modo, implica considerar as aproximações e distanciamentos das políticas educacionais de acesso ao ensino obrigatório previsto nas leis educacionais dos dois países, em estudo, até a atualidade.



Políticas Educacionais e Justiça Social

Na amplitude das conceitualizações sobre políticas públicas de diversos autores é importante entendê-la como o “Estado em ação” (Joberto; Muller, 1987), que a partir de decisões legitimadas pelo poder atua nas diferentes áreas da sociedade, e em relação às políticas públicas educacionais influenciando diretamente as decisões escolares feitas pelo poder social. Farenzena (2014) ainda acrescenta a essa ideia a participação política.

Muller (2006) afirma que cada política busca agir sobre um setor da sociedade, em geral para transformar ou adaptar uma situação. As políticas educacionais, compreendidas como ações do poder público expressas num espaço e num tempo determinados – espaço que tem a ver com as noções de território, local e lugar; espaço que é inegável; e tempo como o fio condutor entre o passado e o presente (Vieira, 2014).

Ainda que a “formulação de uma política é uma fase ou um processo contínuo, paralelo ou misturado com a implementação, de construção de parâmetros, das alternativas e dos programas de ação” (Farenzena; Luce, 2013, p. 266-267), os pesquisadores/as se debruçam sobre o produto, e já os que fazem as políticas estão em voltas com o processo. As políticas têm um andar cronológico, umas escolhas são feitas antes, outras depois. Conforme Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (2011), no interior de cada momento histórico ocorrem “ciclos” em que se articulam contextos de “influência”, de “produção de textos” e de “implementação”.

Na intenção de situar o leitor em relação às políticas educacionais, importa referir que, especificamente no que diz respeito ao acesso a educação básica em dois países, Brasil e Guiné Bissau, as políticas educacionais estão ligadas a atores sociais, políticos e econômicos diversos, que ao longo da história dos dois países vão proporcionando ou não as condições para a universalização da educação básica.

Ao apresentar estudo comparado entre Brasil e Guiné Bissau no que diz respeito ao acesso à educação básica, levaremos em conta os conceitos de Fraser (2003) cuja tese é de que a justiça social exige tanto redistribuição como reconhecimento. Consiste em entender a concepção bidimensional da justiça que visa integrar tanto as reivindicações defendidas para a igualdade social quanto as de reconhecimento em relação às diferenças. Na prática, consiste em idealizar uma orientação política programática que possa integrar o melhor da política de redistribuição com o melhor da política de reconhecimento.



Para Fraser (2006) o reconhecimento deve ser tratado como uma questão de justiça e ainda defende que as teorias de justiça não devem escolher entre a distribuição e o reconhecimento, mas optar por uma posição bidimensional, no intuito de que a justiça seja tida como norma de paridade de participação, na qual todos os membros da sociedade interatuem em pé de igualdade. A autora defende que a justiça precisa de arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir uns com os outros como pares, o que se dá pela distribuição de recursos materiais, a fim de que todos tenham independência e “voz” e que padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam a eles condições de igualdade de oportunidades para alcançar o estima social.

É pertinente trazer para o diálogo o tema da justiça social para que possamos compreender o quanto as políticas públicas voltadas à redistribuição, ao reconhecimento e a paridade de participação (Fraser, 2006) precisam ser vistas como dimensões interligadas e não sobrepostas umas às outras no que tange às condições de igualdade de oportunidades e o acesso à educação.

A educação enquanto direito social passa a conviver com as individualidades de todas as pessoas, independentemente da cultura, da etnia e das condições sociais destas para a concretização da justiça social. Para a escola, convergem estudantes com diferentes histórias de vida, que Bourdieu (1996) define como bagagem socialmente herdada, a qual inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. É o que ele chama de capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; além do capital cultural, institucionalizado (hegemônico em relação a outras culturas) e formado basicamente por títulos escolares. Ainda, segundo Bourdieu (1996), o capital cultural institucionalizado constitui (sobretudo, o de forma incorporada) o elemento da herança familiar, que teria o maior impacto na definição do destino escolar já que escola, como instituição, reproduz o capital cultural dominante.

Há tantas expectativas que fazem parte do acesso à educação, principalmente quando defendemos condições de oportunidades iguais para todas as pessoas, desde que respeitadas às especificidades de cada um, em que é extremamente significativo e importante a apropriação de alguns conceitos de justiça social. Podemos refletir sobre essa afirmação:

[...] preocupação com justiça social é preocupação com princípios e normas de



organização social e de relacionamento necessários para alcançar e atuar sobre uma consideração igual para todas as pessoas, em seus aspectos em comum e com suas diferenças (Gewirtz; Cribb, 2011, p. 128)¹.

A justiça requer arranjos sociais que permitam à totalidade da sociedade interagir em reciprocidade. No espaço da escola, temos que garantir que todas as pessoas que queiram participar tenham a oportunidade. Para a paridade participativa, tanto a justiça redistributiva quanto a do reconhecimento são essenciais para a garantia da participação. Reiterando Fraser (2007), a paridade participativa é uma norma universalista em dois sentidos. Primeiro, ela inclui todas as pessoas como parceiras (adultos) na interação. E, segundo, pressupõe o igual valor moral dos seres humanos.

Quando consideramos o acesso à educação e a garantia da educação básica a todas as pessoas, esta é uma forma de promover a justiça social, pois, oportuniza a todos e todas tanto a redistribuição de recursos, quando realiza os investimentos e aquisições necessárias ao ambiente escolar e que melhorarão as oportunidades de aprendizagem, quanto ao reconhecimento, quando possibilita a todas as pessoas, independentemente de raça, cor ou posição social, a participação e o pertencimento aos espaços de interação/participação da escola. É injusto que, a alguns indivíduos e grupos, seja negada a condição de parceiros integrais na interação social, simplesmente em virtude de padrões institucionalizados de valoração cultural, cujas construções eles não participaram em condições de igualdade, e os quais depreciam as suas características distintivas ou às características distintivas que lhe são atribuídas.

Se todos nós somos responsáveis por promover a justiça social, não podemos deixar de nos envolver de forma construtiva com dilemas práticos enfrentados pelos que lutam pela justiça social dentro e em torno de espaços educacionais (Gewirtz; Cribb, 2011). Considerando os diálogos acima sobre justiça social e sua relação com o acesso à educação básica, podemos perceber que a escola é uma possibilidade para a construção da justiça social, através das políticas educacionais que garantam a todas as pessoas a inserção na escola e a conclusão, com sucesso, da sua escolarização.

Sistema de Ensino Brasil e Guiné-Bissau: Aproximações e Distanciamentos

No contexto brasileiro, o direito à educação é anunciado num extenso ordenamento jurídico, seja na Constituição Federal (CF), de 1988 ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Nessas normatizações, se alargam e aprofundam as obrigações do Estado com respeito ao direito à educação e impõem



condições para que a educação como direito da cidadania nacional passe ser uma preocupação inscrita nas políticas educacionais, que devem ter por base a aspiração da formação de cidadãos e cidadãs com o perfil requerido por uma sociedade justa.

A CF, no artigo 205, preconiza que o direito a educação é assegurado a todas as pessoas, conquanto seja "dever do Estado e da família [...]." Sabe-se que toda criança tem direito à educação. Para tanto, a CF é reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, em seu artigo 54, e na LDBEN, no artigo 4º, detalhados pela definição de responsabilidade da união, dos estados e dos municípios, nos artigos 9º, 10º e 11º da última. Ratifica-se, assim, o dever do poder público à oferta e à garantia de todas as pessoas em igualdade de oportunidades e de acesso, bem como um padrão mínimo de qualidade.

Nesse sentido, o que estabelece a lei, a partir da CF de 1988, é um grande avanço nos direitos de todas as pessoas à educação: além de assegurar a educação infantil e o ensino fundamental obrigatório, orienta a universalização do ensino médio, estabelecendo a oferta educacional como dever do Estado.

Nessa perspectiva o direito à formação do cidadão e da cidadã materializa-se pela garantia do direito à educação, que constitui para as sociedades democráticas um direito fundamental. É, no entanto, imprescindível que Direito e responsabilidade caminhem juntos. Nesse sentido, Cury (2006, p. 1) destaca que:

Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão - dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Se a vida em sociedade se torna impossível sem o direito, se o direito implica em um titular do mesmo, há, ao mesmo tempo, um objeto do direito que deve ser protegido inclusive por meio da lei.

O termo "direito à educação", no Brasil, significa, no contexto dessas leis, que a educação é um direito do ser humano durante toda a vida, ou seja, é direito público subjetivo, sendo obrigatória para quem tem a responsabilidade de favorecê-la - o Estado- e gratuita para que o direito estenda-se a todas as cidadãs e cidadãos.



Ratificando os preceitos da CF de 1988, a LDBEN de 1996, detalha, dentre outros aspectos, os níveis e modalidades que compõem a Educação Básica, o modo de organização do sistema de ensino, as atribuições de cada ente federado, as formas de financiamento, etc.

Conforme estabelecido no artigo 21 da LDBEN, a educação escolar é composta pela educação básica e superior,

A educação escolar compõe-se:

I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior.

Níveis e Etapas			Duração	
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	Opcional	3 anos
		Pré-escola		2 anos
	Ensino Fundamental		Obrigatório	9 anos
	Ensino Médio			3 anos

Quadro 1 - Organização da educação no Brasil

Fonte: elaboração conforme o que é estabelecido pela LDBEN, Lei 9.394/96, e de acordo com a alteração da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, referente ao ensino fundamental de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, com adesão progressiva de todos os municípios.

Nalú Farenzena, em seus estudos sobre como os diferentes níveis de governo devem organizar seus sistemas de ensino, afirma que:

[...] no texto constitucional, de 1988, ficou definido que as esferas de governo devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Os sistemas de ensino previstos são federal, os dos estados e os dos municípios. Essa colaboração abrange diversos âmbitos, dos quais se destaca a oferta de educação, o financiamento [...]. A responsabilidade pela oferta de educação escolar é compartilhada pelos três níveis governamentais (Farenzena, 2005, p. 3).

Importa também referir-se ao que determina a LDBEN sobre as competências e responsabilidades de cada ente federado - União, estados, Distrito Federal e municípios- com relação à oferta da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, o que se pode visualizar no quadro a seguir:



Quadro 2 - Prioridades de atuação das esferas de governo na educação
 Fonte: Elaborado conforme o que é estabelecido na LDBEN - Lei 9.394/96.

Com novas atribuições, a União, na educação básica, após a promulgação da CF de 1988, passou a exercer a função redistributiva dos recursos educacionais, além de prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Passou a exercer, também, função suplementar, uma vez que complementa os recursos dos Fundos estaduais, e função normativa, à medida que organiza os sistemas de ensino de acordo com as responsabilidades e papéis dos demais níveis de governo.

Assim sendo, conforme quadros 1 e 2, a educação infantil, de responsabilidade prioritária dos municípios, é oferecida às crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade e deve ser ministrada em creches, para crianças entre zero e até três anos de idade, e pré-escolas, para crianças entre três e cinco anos e onze meses de idade em instituições escolares públicas ou privadas.

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, com duração mínima de nove anos, é de responsabilidade prioritária dos estados, Distrito Federal e municípios e deve iniciar aos seis anos de idade. É assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. O ensino médio, com duração mínima de três anos, é prioridade dos estados.

No intuito de garantir a educação básica àqueles que por algum motivo não usufruíram na idade própria foi criada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como se pode ler na LDBEN, em seu artigo 37: a "educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria."



Importante ressaltar que, no Brasil, na educação básica há um número predominante de matrículas na rede pública estadual ou municipal, as quais são mantidas e coordenadas pelos governos estaduais ou prefeituras municipais. Conforme quadro 3 abaixo, no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras.



Quadro 3 - Total de matrículas públicas e privadas na educação básica - 2019
Fonte: Brasil, INEP, Censo escolar, 2019.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (67,8% das matrículas) e nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42,8%) e estaduais (41,9%) (MEC, INEP, 2019).

A partir do levantamento bibliográfico sobre políticas de educação básica, conforme sinalizado anteriormente, Brasil e Guiné-Bissau enfocam a análise sobre o ordenamento educacional correlato a este nível de ensino em ambos os países.

Constata-se, assim que, em Guiné-Bissau, em termos legais, a educação é um direito de todos os cidadãos e cidadãs guineenses e está reconhecido na Constituição da República da Guiné-Bissau, em seu artigo 45 e através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cuja implementação se iniciou nos finais do ano letivo de 2010/2011, portanto, em processo de implantação.

Na Guiné-Bissau o sistema educativo está dividido em formal e não formal, conforme artigo 4º, da LBSE. Sequencialmente, nos artigos 5º e 6º a lei, dentre outros aspectos, organiza e estrutura este sistema educativo.

Artigo 5º. 1. A educação não formal está informada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter.

Artigo 6º. 1. A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas: a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Acções de



reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; d) Educação cívica.

Desde a reforma de 2010, a educação formal abrange diferentes níveis e diferentes tipos de estabelecimentos de ensino. Sendo assim, o ensino pré-escolar está previsto para as crianças dos 3 aos 5 anos, sendo ministrado nos jardins de infância ou nas creches que são, na sua maioria, iniciativas comunitárias, privadas ou de entidades religiosas relevantes.

A par desse aspecto, cabe salientar, ao contrário do Brasil, a LSBE (Lei nº 4/2011 do Art. 9º) denominou a educação pré-escolar e definiu-a como o período que antecede a educação escolar, e cujo funcionamento é facultativo e complementar à família. Tais direcionamentos para educação pré-escolar, em Guiné-Bissau, faz com que não possua regulamentação que permita operacionalizar de forma eficaz os estabelecimentos deste nível de ensino para todas as crianças guineenses na rede pública de ensino.

Educação Básica			Escolaridade		Duração
Pré-escola			Jardim	Facultativo	3 anos
Ensino Básico	Primeiro ciclo	1ª fase	1º e 2º ano	Obrigatório	2 anos
		2ª fase	3º e 4º ano		2 anos
	Segundo ciclo	3ª fase	5º e 6º ano		2 anos
	Terceiro ciclo	4ª fase	7º a 9º ano	Tendencialmente gratuito	3 anos
Ensino Secundário	Ensino geral		10º, 11º e 12º ano	Não obrigatório	3 anos

Quadro 4 - Organização da educação na Guiné-Bissau

Fonte: Elaboração conforme o que é estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 2010, da Guiné-Bissau.

Na LBSE de 2010, é definido, no artigo 12, a oferta do ensino básico universal, obrigatório e gratuito. Todavia, em seu artigo 12º, no item 2, especifica que até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito, portanto do 1º ao 6º ano. Já no item 3, a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do Estado.

Já em sua Subsecção IV, nos artigos 18º e 19º, a LBSE refere-se ao ensino secundário do 10º ao 12º ano como "um subsistema do sistema de ensino que, seguindo-se ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida activa."



O detalhamento dos direitos educacionais na Guiné-Bissau dizem respeito a centralidade na coordenação sob responsabilidade do Ministério da Educação Nacional (MEN), Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos da política educativa como responsável pela oferta local e global, portanto prevalece uma educação centrada no Estado. Nas regiões da Guiné-Bissau os responsáveis pelo sistema escolar são inspetores ou fiscalizadores educacionais designados pelo MEN. Porém, a LBSN preconiza que o currículo não é normativo, assim, as escolas podem utilizar outro currículo, todavia, aprovado pelo MEN.

	1999/00				2005/06				2009/10			
	Público	Privado	Comu.	Mat.	Público	Privado	Comu.	Mat.	Público	Privado	Comu.	Mat.
Pré-escolar	39 %	63 %	0 %	0 %	46 %	43 %	34 %	0 %	47 %	52 %		21 %
Ensino Básico												
EBE	79 %	10 %	0 %	5 %	74 %	8 %	45 %	1 %	86 %	10 %	10 %	5 %
EBG	89 %	11 %	0 %	0 %	86 %	11 %	1 %	0 %	82 %	14 %	3 %	1 %
EBE+EBG	81 %	15 %	0 %	4 %	77 %	0 %	14 %	1 %	89 %	11 %	10 %	4 %
Ensino Secundário												
ESG	88 %	11 %	0 %	0 %	84 %	15 %	0,00 %	0 %	81 %	18 %	0 %	0 %
ESB	88 %	12 %	0 %	0 %	80 %	10 %	0 %	0 %	85 %	16 %	0 %	0 %
ESG+ESB	88 %	11 %	0 %	0 %	86 %	14 %	0,00 %	0 %	82 %	16 %	0 %	0 %
ESFP					84 %	35 %	0 %	0 %	47 %	55 %	0 %	0 %

Quadro 5 - Quantitativo de matrículas na Guiné-Bissau 1999-2010

Fonte: Dados GIPASE² – Ministério da Educação Nacional, da Cultura, das Ciências, da Juventude e dos Desportos.

Cabe destacar que, o atendimento ao nível do Pré-escolar pode ser atribuído às iniciativas privadas e a algumas entidades religiosas que chega atingir mais de 60% da demanda. Por outro lado, o aumento ao nível do Ensino Secundário deve-se tanto ao alargamento das ofertas públicas como ao aumento do número de liceus privados.

No final do século XIX, ao tornar-se república, o Brasil adotou a organização política federativa. Deste período até a atualidade, o país passou por fases democráticas, ditatoriais ou de transição entre autoritarismo e democracia. Nos dois períodos ditatoriais (1937-1954 e 1964-1985), as bases federativas do Estado brasileiro foram extensamente atingidas e a organização política do país aproximou-se muito das características dos estados unitários (Farenzena, 2017, p. 2).

No período de abertura política e transição democrática -nos anos 1980- diferentes segmentos da sociedade brasileira clamaram pela reconstrução ou restabelecimento do federalismo, como condições para a democratização. (Batista, 2015, p. 102; Farenzena, 2017, p. 2).



Na atualidade, a organização político-administrativa da educação no Brasil combina três diretrizes explicitadas no ordenamento legal brasileiro em relação a autonomia dos sistemas de ensino de cada ente federado, o regime de colaboração dos sistemas e cooperação entre os níveis de governo., conforme a LDBEN de 1996, no artigo 8, que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, incorporando, assim, as determinações do artigo 211 da CF de 1988.

Essas mudanças a partir da CF de 1988 nos parecem determinantes, pois mesmo que se mostrem evidentes os avanços na direção do acesso a educação básica, como um direito subjetivo, com alterações significativas em relação ao aumento de matrículas nas instituições públicas, ainda em relação às políticas educativas são muito dependentes da União no que diz respeito a assistência técnica e financeira, mesmo em regime de colaboração, o que contribui para a permanência das desigualdades sociais.

De outra parte, no contexto da Guiné- Bissau, a educação sempre teve uma centralidade o que estagnou o poder legal e político-educacional no país. Diante disso, o desenvolvimento do sistema educacional no regime colonial português era balizado pela igreja católica, a qual se submetia as normas estabelecidas, particularmente as normas portuguesas com um ensino formal. Ao longo de uma década (1963-1973) deu-se início a luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Em 1973 a Guiné-Bissau se tornou independente, herdando um sistema de ensino colonial elitizado, sem a obrigatoriedade de acesso (Gomes, 2018, p.33). Posteriormente, a educação passou a ser estruturada de uma forma mais organizada com a criação da LBSE, em 21 de maio de 2010, através do decreto presidencial do artigo 85.º, n.º 1, c. da Constituição da República. A LBSE é uma lei que visa a organizar o sistema e a política educativa do país, tendo em conta a desestruturação verificada antes da criação dessa lei. Como já foi dito, a LBSE normatiza todas as modalidades educativas, entre as quais a educação formal, educação não formal e outras, regulando todos os órgãos que compõem o sistema educativo, públicos e privados.

Ambos, Brasil e Guiné-Bissau conquistaram ao longo de sua história a garantia do acesso a educação básica através de uma educação pública e gratuita, com diferenças na sua oferta, mas com o mesmo ideal de proporcionar às crianças em idade escolar a oportunidade de frequentar a escola.



Considerações Finais

Cada um de nós pensa que é possível, através do acesso à educação, concretizar a justiça social, com princípios que garantam isso. Porém, é preciso ter claro que os princípios de justiça são apenas princípios, e as injustiças e desigualdades são efeitos perversos.

Como defende Fraser (2009) na era globalizada, as teorias de justiça devem se tornar tridimensionais, incorporando a dimensão política da representação ao lado da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento. O contexto educacional é constantemente influenciado pela globalização e torna-se um espaço de disputas e, acima de tudo, de dominação. Pensar o acesso à educação num contexto globalizado é enfrentar o conceito de que a escola apenas deve reproduzir o que cabe aos interesses do capital, é lutar para que seja um espaço de participação. É superar as injustiças.

A partir da análise comparada entre Brasil e Guiné-Bissau no que diz respeito ao acesso a Educação Básica como possibilidade de efetivação da justiça social observa-se que nos casos do Brasil e Guiné Bissau há uma tendência a prevalecer os distanciamentos entre os sistemas educacionais, no que se refere ao acesso à educação básica. Embora se tenha observado a existência de ensino básico gratuito no Brasil e na Guiné-Bissau, no Brasil o Estado tem o dever de garantir a educação infantil a partir dos 4 anos de idade até 17 anos de idade e no contexto do Estado guineense, a partir dos 6 anos até 11 anos, quando conclui a 3ª fase do 2º ciclo.

No Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 estabelece-se a educação como direito, garantido a partir de um regime de colaboração com atuação das diferentes esferas, já em Guiné-Bissau a previsão legal a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010, porém de forma centralizada no MEN.

Tanto o Brasil quanto Guiné Bissau ao longo de sua história com muita luta buscaram conquistar o acesso a educação básica de forma gratuita e universal, através da obrigatoriedade da oferta contemplando dessa forma a redistribuição através do investimento na área educacional e no acesso de todos sem a necessidade de pagar pela sua educação básica, do reconhecimento igualando as diferentes realidades e da participação quando propõe a inserção da comunidade no pensar a educação como possibilidade de construção da cidadania e de transformação.



Notas

¹ Esta explicação é oferecida como uma “definição” relativamente aberta e que poderá ser interpretada de maneira distinta por diferentes pessoas.

² Gabinete de Estatística e Planejamento do Sistema Educativo (Gabinete de estatística e planificação do sistema educativo).

Referências

Ball, Stephen J; Mainardes, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

Batista, Neusa Chaves. Da emergência da gestão democrática da educação básica como política educacional à participação em conselhos municipais de educação; In: Arruda, Maria da Conceição; Cavalcante, José Aírton Chaves Junior. Conselhos Municipais de Educação: desafios da formação e da gestão democrática. Seropédica: UFRRJ, 2015. p. 100-116.

Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). Estudos de caso comparado. *Educação & Realidade*, 42(3) 899-920.

Beech, J. (2012). Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: R. Cowen, A. Cazamias & E. Huterhalter (orgs.). *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas* (pp. 413-434). Brasília: UNESCO, CAPES, v. 1.

Souza, D. B. & Batista, N. C. (2017). Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: Estudos Brasil-Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25(19), 1-44.

Bowe, R.; Ball, S. J. with Gold, A. Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

Farenzena, Nalú. Intercâmbio: Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. In: ANPED/GT 5 (Estado e Políticas Educacionais). Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. Curitiba, 12 e 13 de agosto de 2010.



Farenzena, Nalú; Luce, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.29, n.2, p. 263-281, mai/ago. 2013.

Farenzena, Nalú; Luce, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambigüidades. In: Madeira Lúgia Mori. *Avaliação de Políticas públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CECOV, 2014, p. 195-215.

Farenzena, Nalú. *Responsabilidades (Inter)Governamentais na Educação brasileira*. Porto Alegre, UFRGS 2017.

Fraser, N. La justicia social em La era de La política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: Fraser, N.; Honneth A. (Eds.). *¿Redistribución o reconocimineto?* Madrid: Ediciones Morata, 2006. p. 17-88. Fraser, Nancy.

Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

Fraser, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

Gomes, Arrais Fidelis da Silva. Políticas Educacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau: A presença do método Alpha TV. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Jobert, Bruno; Muller, Pierre. *L'Etatenaction: politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF, 1987.

Muller, Pierre. *Les politiques publiques*. Paris, PUF, 2006.

Souza, D. B. & Batista, N. C. (2018). Educação Comparada Brasil-Espanha: Estado da Arte 1990-2014. *Ensaio: Aval. Pol. Públ.*, Rio de Janeiro, 26 (100), 723-758.

Vieira, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: Souza, Donald Bello de. Martins, Angela Maria (org.) *Plano de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas, Práticas*. São Paulo: Editora Loyola, 2014.