

**POR UMA EDUCAÇÃO (IN)SUSTENTÁVEL: REFLEXÕES DESDE A NOSSA
CONSTITUIÇÃO CIDADÃ ATÉ OS DIAS ATUAIS**

FOR AN (UN)SUSTAINABLE EDUCATION: REFLECTIONS SINCE OUR CITIZEN
CONSTITUTION UNTIL THE CURRENT DAYS

POR UNA EDUCACION (IN)SOSTENIBLE: REFLEXIONES DESDE NUESTRA
CONSTITUCION CIUDADANA HASTA LA ACTUALIDAD

Avelar Luiz Bastos Mutim¹ 0000-0002-8032-9679

Fabiana Andrade Santos² 0000-0001-6010-5486

¹ Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; amutim@hotmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; fabianaandradesantos@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo pretende analisar como algumas ações (a)políticas, implementadas na/pela educação, ensejam a crise na educação comprometendo, assim, a sua sustentabilidade. Para alcançar esse objetivo, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, mediante a análise documental do pensamento arendtiano materializado nos textos “A Crise na Educação” e “Reflexões sobre *Little Rock*” e, também, de alguns artigos das seguintes normas: Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), Lei n. 13.415/2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução n. 04/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM) e Resolução n. 02/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação). Importante demarcar que se problematiza como determinadas alterações legislativas, para além de ensejar a crise na educação, demonstram o seu viés mercadológico. Como principais resultados constata-se que tendo em vista a ideologia neoliberal, impera-se, na educação, uma racionalidade política que impõe a lógica do capital, sendo a escola um veículo para esse alargamento. Por isso, considerando esse cenário, sugerem-se que as políticas públicas educacionais, mediante a lente principiológica da constituição, devem estar alicerçadas em três fenômenos que essencializam aquilo que se propõe como a Educação Restaurativa, a saber, dificuldades, potencialidades e ações necessárias.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; crise; reformas; educação restaurativa.

ABSTRACT:

This article proposes to analyze how some political actions implemented on/for education provide an educational crisis, thus compromising its maintenance. To reach this goal, qualitative research of a descriptive nature was chosen through analysis of the Arendtian philosophy outlined in the books “The crisis in education” and “Reflections on little rock” and, also, of some articles of the following norms: Constitution of the Federative Republic of Brazil (CRFB/88), Law n. 13.415/2017 establishing the Common National Curricular Base (BNCC), Resolution n. 04/2018 establishing the Common National Curricular Base in the High School Stage (BNCC/EM) and Resolution n. 02/2019 establishing the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and establishing the Common National

Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (BNC/Training). It is significant to mention that specific legislative alterations create an educational and also show market bias. Based on the neoliberal ideology, this political rationality imposes the “logics of capital”. As a result, the school becomes a resource for its expansion. Considering this scenario, public educational policies - based on constitutional principles - should be built on the three fundamentals of what is known as “Restorative Education”: its difficulties, potential and necessary actions.

Keywords: education; public policies; crisis; restoration; restaurative education.

RESUMEN:

Este artículo pretende analizar cómo algunas acciones (a)políticas, implementadas en/por la educación, generan la crisis en la educación, comprometiendo así su sostenibilidad. Para alcanzar ese objetivo se optó por una investigación cualitativa de cuño descriptivo, mediante del análisis documental del pensamiento arendtiano materializado en los textos “La Crisis en la Educación” y “Reflexiones sobre Little Rock” y, también, de algunos artículos de las siguientes normas: Constitución de la República Federativa de Brasil (CRFB/88), la Ley n. 13.415/2017 que establece la Base Curricular Nacional Común (BNCC), la Resolución n. 04/2018 que establece la Base Curricular Nacional Común en la Etapa de Enseñanza Media (BNCC/EM) y la Resolución n. 02/2019 por el que se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica y se establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC/Formación). Importante señalar que se problematiza cómo ciertos cambios legislativos, además de dar lugar a la crisis en la educación, demuestran su sesgo de marketing. Como principales resultados, surge que frente a la ideología neoliberal, prevalece en la educación una racionalidad política que impone la lógica del capital, siendo la escuela un vehículo de esta expansión. Por lo tanto, frente a este escenario, se sugiere que las políticas públicas educativas, a través de la lente principista de la constitución, deben basarse en tres fenómenos que esencializan lo que se propone como Educación Restaurativa, a saber, las dificultades, las potencialidades y las acciones necesaria.

Palabras clave: educación; políticas públicas; crisis; cambios; educación restaurativa.

Introdução

A nossa proposta neste artigo é analisar como algumas ações (a)políticas, implementadas na/pela educação, provocam a crise na educação comprometendo, assim, a sua sustentabilidade.

Informamos que para alcançar esse objetivo macro, na seção sob o título “Do que Dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil e dos Desencontros das Atuais Prescrições”, analisamos alguns excertos da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) em cotejo com as seguintes normas: Lei n. 13.415/2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução n. 04/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM) e Resolução n. 02/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC/Formação), com o fito de problematizar como essas normatizações estão em descompasso com os princípios apresentados no Art. 206 da CRFB/88 e no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Para além dessa análise, também, como desdobramento do nosso objetivo geral, buscou-se, nas próximas seções, através da interlocução com os três pressupostos arendtianos, quais sejam, natalidade /pluralidade, psicologia moderna e pragmatismo, demonstrar como eles podem ser visualizados em alguns artigos da BNCC, da BNCC/EM e da BNC/Formação.

Na seção intitulada “Fecundidade das Categorias da Educação Restaurativa para a Educação Sustentável” apresentamos os pressupostos da Educação Restaurativa, por meio da análise dos seus três fenômenos, a saber, dificuldades, potencialidades e ações necessárias. Defendemos que a educação será sustentável quando as políticas públicas acolherem as suas dificuldades e potencialidades e, também, forem propositivas de ações necessárias direcionadas à formação de docentes e de discentes autônomos, reflexivos e humanos.

Nas considerações finais, ponderamos que o uso mercadológico da educação, além de colidir com o princípio da dignidade da pessoa, provoca uma agudização da crise educacional, porquanto tende a alimentar o sistema neoliberal que insiste em se manter incólume. Perquirimos ainda que as ações (a)políticas, mediante normatizações pós-constituição e anticonstitucionais têm fomentado uma educação insustentável.

Do que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil e dos desencontros das atuais prescrições

Quando da leitura do Título II, Capítulo II, Art. 6º, *caput*, da CRFB/88, citada no Vade Mecum Saraiva (2021, p. 16), verificamos que o nosso constituinte originário achou por bem consignar a educação como um dos direitos sociais, assim prescrevendo:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988 *apud* VADE MECUM SARAIVA, 2021, p. 16).

Salientamos, ainda, que nos Arts. 205 e 206 da nossa Carta Magna, de acordo com o Vade Mecum Saraiva (2021, p. 82), estão expostos claros mandamentos acerca de como o Estado deve pensar a educação, vejamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988 *apud* VADE MECUM SARAIVA, 2021, p. 82).

Importante anunciar que a educação, por ser um direito social, não pode ser objeto de deliberação de emenda tendente a mitigar e/ou abolir o que está preconizado no texto constitucional. Essa compreensão advém porque defendemos que os direitos sociais balizam o princípio da dignidade da pessoa humana, estando, assim, alicerçados nos direitos e nas garantias individuais.

De acordo com Silva (2008, p. 286-287),

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade.

Achamos por bem enfatizar esses excertos pois, mesmo diante da inquestionável envergadura deles, visualizam-se ações (a)políticas, implementadas pelo Estado, que têm violado os seus mandamentos, não por meio de emendas, mas de normatizações infraconstitucionais.

Essa nossa argumentação pode ser confirmada mediante a análise de alguns artigos da Lei n. 13.415/2017 (BNCC) e das Resoluções n. 04/2018 e n. 02/2019 que instituem, respectivamente, a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação).

Começando pela BNCC, consideramos que tal norma, como um projeto oriundo de uma relação de forças, retrata, em menor grau, a política já que, por meio de uma antipolítica, nega a pluralidade e, conseqüentemente, a dignidade da pessoa humana, apregoando uma educação precária e fragmentada, alicerçada na ideologia do capital.

Sem muito esforço, podemos demonstrar esse fazer utilitarista analisando, inicialmente, dois parágrafos do artigo 35-A da referida lei:

Art. 35-A

§ 2º: A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Observamos, inicialmente, que embora o legislador tenha demarcado uma tímida imposição de determinados conhecimentos mediante a expressão “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, problematizamos a essencialidade desses estudos por não serem configurados como disciplinas, a exemplo de língua portuguesa e matemática. É possível, assim, denunciar que os “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” podem estar amalgamados em outros componentes privilegiados pela lei, o que prescinde de uma formação específica para o seu ensino.

Percebemos, dessa forma, não apenas uma redução do conteúdo programático inerente a cada componente curricular, mas, também, a não exigência de qualificação docente para a sua ministração, uma vez que pouco domínio é necessário para o que está aí vocalizado.

Oportuno citar que Dalmagro, Marcassa, Conde, D’Agostini e Vendramini (2020, p. 160) refletem que “[...] a ênfase no ‘básico’ permite enfraquecer disciplinas que, do ponto de vista do capital, são menos relevantes, senão, inconvenientes, como sociologia, filosofia, história, artes e mesmo educação física”.

É importante lembrar que, há mais ou menos nove anos, pesquisadores, acadêmicos, educadores, escritores etc. comemoravam a reinserção da filosofia e da sociologia como disciplinas do currículo do ensino médio, vocalizada pela Lei n. 11.684/2008. Todavia, acerca dessa medida, Severino (2014, p. 34) já anunciava:

Posições específicas, de inegável valor educacional, alcançadas pelas camadas organizadas da sociedade civil, graças à mobilização e a lutas insistentes, como foi o recente caso da reinserção da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, não são suficientes para assegurar a organicidade de um projeto educacional emancipatório, comprometido com a construção histórica de uma autêntica cidadania.

Sem dúvidas, as ponderações de Severino (2014) nos induzem a refletir que esse ir e vir denunciam a forma fragmentada e casuística de fazer (a)política. Decisões tomadas apressadamente, sem um necessário debate e, conseqüentemente, alheias à incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil, como as que aconteceram por meio da promulgação da Lei n. 13.415/2017, retratam a (des)governança de grupos ilegítimos.

Não podemos nos furtar de denunciar como a LDB/1996 tem se tornado um *franskeinstein*. Expliquemos melhor: tal norma, mediante as suas constantes alterações e, também, vagueza do seu texto, demonstra, em alguns artigos, contradições, porquanto os seus princípios e, também, os princípios pétreos esculpidos no Art. 206 da CRFB/88 são desconsiderados.

Problematizamos como o “pluralismo de ideias” – princípio explicitado no Art. 206, III da CRFB/88 e, também, no Art. 3º, III da LDB/1996 – pode ser fomentado com a marginalização de uma disciplina como a sociologia. Perquirimos, outrossim, como a “valorização do profissional da educação escolar” – princípio vocalizado no Art. 206, V da CRFB/88 e, também, no Art. 3º, VII da referida lei – pode se efetivar já que a BNC/Formação chancela, em grande medida, o aprofundamento da desvalorização da profissão docente, por meio do aligeiramento e da precarização da formação pedagógica de profissionais graduados, mas não- licenciados que desejam se habilitar para o magistério, conforme prescrição do seu Art. 21, I-II.

Outra categoria evidenciada na BNCC e ratificada na BNCC/EM e, também, na BNC/Formação, que reforça esse fazer utilitarista, é a noção de competência.

Ponderamos que no § 1º do Art 36 da BNCC o legislador atribui um lugar de destaque a essa categoria, na medida em que normatiza, conforme transcrição abaixo, a necessidade das competências e das habilidades das áreas se organizarem mediante a “oferta de diferentes arranjos curriculares”.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional;

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Ressaltamos, que tendo em vista essa acintosa forma de priorizar um ensino utilitarista, as demais normas regulamentadoras – BNCC/EM e BNC/Formação – expõem, exaustivamente, no seu texto, não apenas a definição de competências, mas, também, a necessidade desse requisito para a atuação do professor.

Pelo seu conceito, explicitado no *caput* do Art. 3º da BNCC/EM, pensa-se a competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sociomorais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

Argumentamos que ao pensar as competências através, principalmente, da aquisição de conceitos, procedimentos e práticas cognitivas, fomentando, assim, um viés utilitarista, já que se deve atender “demandas complexas” do mundo do trabalho, se institui um caráter instrumental para a educação.

Compreendemos que, tendo em vista essas prescrições, o processo educativo é pensado mediante critérios de produtividade e competitividade, próprios de um ensino raso e tecnicista.

No que diz respeito à BNC/Formação, é pertinente evidenciar que essa norma enfoca as competências por meio da seguinte prescrição:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Sem dúvidas, é perceptível que a categoria “competências”, em todas essas normas, atende um viés praticista, porquanto demonstra que a sua vertente está voltada para preparar os educandos, tanto do nível médio quanto do nível superior, para o trabalho produtivo que não exige uma formação reflexiva.

Ademais, analisando ainda outra prescrição como, por exemplo, a do Art 36, §6º, I- II da BNCC, verificamos que as expressões “formação técnica e profissional”, “vivências práticas de trabalho no setor produtivos” e “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”, ali materializadas, são próprias de ações estatais alheias aos princípios expressos no Art 206 da CRFB/88 e 3º da LDB.

Com o fito de validar essa nossa linha de reflexão citemos, mais uma vez, Dalmagro Marcassa, Conde, D’Agostini e Vendramini (2020, p. 157) pois assim nos dizem:

Considerando que as atuais reformas da educação se pautam na formação para o trabalho simples, cabe caracterizá-lo pela sua natureza indiferenciada, mero dispêndio de força de trabalho que não exige educação complexa, diferenciada ou altamente qualificada [...].

O trabalho que é considerado mais complexo e elevado do que o trabalho médio é exteriorização de uma força de trabalho com custos mais altos de formação, cuja produção custa mais e, que, por essa razão, tem um valor mais elevado do que a força simples de trabalho.

Efetivamente, toda esta nossa análise nos envereda a afirmar que o direito a uma formação ampla, contextualizada e, por que não dizer, inspirando-nos em Morin (2001), a uma educação que considera o homem na sua integralidade, cujos conhecimentos produzidos não prescindem dos contextos, da multidimensionalidade e da complexidade, fora aniquilado com a BNCC e, por conseguinte, com as resoluções BNCC/EM e BNC/Formação.

Reforçamos como esses textos vão na contramão dos princípios esboçados na CRFB/88 – Art. 206 – e na LDB – Art. 3º - pois, conforme demonstrado, o que se visualiza nessas normas é uma educação que pensa a formação dos sujeitos para o trabalho produtivo.

Bauman (2010, p. 29, grifos do autor), no livro intitulado “Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos”, ao fazer uma análise de como o capitalismo tem “pervertido” a educação, apresenta a seguinte reflexão:

A ideia de que a educação pode consistir em um ‘produto’ feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada. Para convencer seus filhos da utilidade do estudo, pais e mães de outrora costumavam dizer que ‘aquilo que você aprendeu ninguém vai poder lhe tirar’. Esta talvez fosse uma promessa encorajadora para os filhos deles, mas, para os jovens contemporâneos, deve representar uma perspectiva horripilante.

Na mesma linha, Morin (2001), na sua reflexão acerca dos princípios que devem ser considerados e assegurados ao se pensar na complexidade da educação contemporânea, reflete sobre o viés deontológico do ensinar, ministrando, no capítulo VII do livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” a pluralidade como o insumo da democracia, como pode ser constatado nas seguintes palavras do autor:

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias, deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. [...]. A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade (MORIN, 2001, p. 108).

As reflexões até aqui apresentadas nos guiam a problematizar como a educação básica tem sido contaminada por ações que vão de encontro ao princípio da dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, ao que se encontra prescrito no *caput* do Art. 22 da LDB 9394/96,

a saber: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Estaria a nossa educação em crise? Arendt (2000), no texto intitulado “A Crise na Educação”, já questionava algumas ações que iam de encontro aos objetivos de uma educação comprometida com a dignidade da pessoa humana. Achemos pertinente municiar, também, esta nossa problematização, mediante as reflexões suscitadas pela filósofa, para denunciar a crise na educação na América do Norte, contextualizando o caminho trilhado pela autora para defender a sua tese de que a “educação estava em crise”.

Ressalte-se que tal desafio nos envereda a dialogar com dois ensaios de Hannah Arendt, quais sejam: “Reflexões sobre *Little Rock*” e “A Crise na Educação”.

Das Reflexões Arendtianas: a crise na educação e as suas perturbações

Em “Reflexões sobre *Little Rock*”, escrito antes de “A Crise na Educação”, mas publicado após este último, Arendt (2004), ao se deparar com uma foto, estampada em jornais, em que aparece uma adolescente preta sendo protegida por um homem branco e perseguida por uma quantidade considerável de crianças brancas, problematiza o porquê que o Estado joga nos ombros de uma adolescente, sob o argumento de integrá-la em outros espaços, uma responsabilidade que não é dela¹.

Importante esclarecer que essa menina preta, por meio de uma decisão judicial, recebera a tutela do Estado para frequentar, em *Little Rock*², uma escola para brancos.

Considerando esse cenário, pondera a autora que esse não fazer política do Estado teve como corolário a transferência de suas responsabilidades para a escola e, conseqüentemente, para as crianças. Arendt (2004) defende assim que as ações políticas verdadeiramente democráticas só podem se efetivar se estiverem alicerçadas no *amor mundi*³, no agir em concerto, visto que os interesses e os ideais ali evocados suscitarão a tutela de bens jurídicos para todos.

¹ Tal episódio ocorreu em 04 de setembro de 1957, época em que os Estados Unidos viviam o auge da segregação racial. A separação entre brancos e negros ocorria em diversos espaços, inclusive nas escolas.

² Capital do Arkansas, nos Estados Unidos da América.

³ *Amor Mundi*, em Hannah Arendt, diz respeito à sua teoria política de amor, cuidado com mundo, tendo um sentido de conservação, preservação, permanência, durabilidade (SAMPAIO; CARVALHO, 2021, p. 19).

Oportuno, aqui, explicitarmos o pensamento de Sampaio e Carvalho (2021). Essas autoras, no artigo intitulado “O Cuidado com o Mundo ou *Amor Mundi* e sua Relação com a Ação Política em Hannah Arendt”, demarcam que:

[...] a ação política, em Hannah Arendt, é realizada no mundo comum. Dessa forma, a política surge entre os homens, totalmente fora deles, e se estabelece como relação. Daí a necessidade destes estarem libertos das necessidades da esfera privada, impulsionados pela coragem para vencer essas barreiras e adentrar no âmbito político e por fim, estar na companhia dos demais homens de coragem, inserindo-se no mundo e efetivando a política por meio do discurso e da ação (SAMPAIO; CARVALHO, 2021, p. 157).

Verificamos, assim, que a ação política arendtiana encontra as suas bases em uma orquestrada pluralidade, *conditio sine qua non* para a efetivação da política casuística e antidemocrática.

Por isso que convicta da violência infligida aos alunos daquela escola, em *Little Rock*, indignada com a lógica (a)política do Estado e interdita quando da exposição dos seus pensamentos, por meio da publicação do ensaio “Reflexões sobre *Little Rock*”, Arendt (2000) publicou o texto “A Crise na Educação” com o fito de esclarecer, massificar e alargar as suas reflexões sobre a política e a liberdade amalgamadas a um outro ingrediente, qual seja, a educação.

Fixando-nos em Mills (1969?), no nosso sentir, ao fazer isso, decerto, Arendt (2000) arriscou-se à “perturbação”, a enfrentar uma indiferença mortal, porquanto apresentou, “[...] deliberadamente, teorias e fatos controversos, estimulando, ativamente, a controvérsia” (MILLS, 1969?, p. 203) já que “[...] na ausência do debate político amplo, aberto e informado, as pessoas não podem ter contato com as realidades efetivas de seu mundo, nem com as realidades de si mesmas”.

Sem dúvidas, fomentou a pensadora um debate político amplo, aberto e informado, todavia fora mal interpretada quando da inaugural exposição do seu pensamento em “Reflexões sobre *Little Rock*”, por isso que como uma verdadeira desbravadora brindou-nos com o artigo “A Crise na Educação”.

Prosseguindo, pensamos ser oportuno, também, socializar que Briskievicz (2019), mediante a publicação intitulada “A Dessegregação de *Little Rock* a partir de Hannah Arendt”,

⁴ Tal interdição aconteceu porque Arendt escreveu o artigo com suas opiniões e tentou publicar na revista judaica *Commentary*, mas teve seu pedido negado. Somente em 1959 a revista **Dissent** publicou o seu artigo com uma nota introdutória se explicando.

ao apresentar o pensamento arendtiano frente ao fazer política e os seus desdobramentos na educação, vocaliza que:

[...] ela percebeu que a crise da educação norte-americana era uma das cristalizações do mundo moderno (a mais radical é o totalitarismo), da ruptura política ocidental com a tradição, com uma certa teoria da ação, de autoridade e de liberdade. A adoção dos preceitos da pedagogia do pragmatismo para reformar a educação em uma sociedade em conflito espelhou a crise contemporânea em solo norte-americano (BRISKIEVICZ, 2019, p. 4).

Ampliamos essa reflexão, agora sim, adentrando nos meandros da educação evocados por Arendt (2000), quando da publicação do artigo “A Crise na Educação”.

Iniciamos, assim, presentificando o seu pensamento mediante a seguinte tese: uma crise pode se agravar quando do nosso amadorismo e/ou comodismo em dar as mesmas respostas a quaisquer situações.

Isso, no campo da educação, certamente, tende a se aprofundar porquanto juízos pré-formados nos privam de experienciar a realidade. Nas palavras de Arendt (2000, p. 2): “[...] uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona.”

Além desse desdobramento, agudização da crise educacional, ponderamos que tal lógica, ou seja, a repetição, tende a alimentar o sistema neoliberal que insiste em se manter incólume, pois, para além de práticas mercadológicas, impera uma racionalidade política mundial que impõe a lógica do capital e a escola acaba sendo um veículo para esse alargamento.

Compreendemos que a utilização da estratégia neoliberal, para além de fabricar subjetividades, coisifica a educação que acaba servindo como um instrumento da política.

Para Arendt (2000, p. 8), “[...] a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos”, por isso ela nos traz o seguinte questionamento: “[...] que aspectos do mundo atual e da crise se revelaram efetivamente na crise da educação [...]”.

Tal problematização ganha eco e, por que não dizer, uma resposta imediata, qual seja: a educação tem se transformado em um instrumento da política, ou melhor, em um instrumento utilizado pela política. Essa forma utilitarista de se conceber a educação é, de acordo com o nosso ponto de vista, a parte mais perversa desse estado de coisas neoliberais que estamos vivendo e por que não dizer compartilhando.

Pensamos que introjetamos esse estado de coisas neoliberais quando alimentamos fazeres educacionais baseados em números e em metas, em obra⁵, porquanto previsíveis e reificantes. A lógica neoliberal estaria contaminando a nossa subjetividade? Estaríamos fomentando essa lógica empreendedora quando cobramos metas quantitativas a serem cumpridas?

Importante ressaltar que Arendt (2000) nos inspira a vocalizar que a crise na educação está relacionada à incapacidade das autoridades de tratar problemas complexos como, por exemplo, o analfabetismo, a violência escola, e a falta de infraestrutura nas escolas. Isso pode ser desvelado quando da implementação de medidas catastróficas, vislumbradas por intermédio de três pressupostos arendtianos, quais sejam: educandos, psicologia moderna e pragmatismo.

Dos Educandos

Em relação a este primeiro pressuposto, os educandos, reflete a filósofa Arendt (2000, p. 6) que quando inseridos na escola, eles são “banidos” não apenas do seu convívio familiar, mas, também, do seu convívio com o adulto e por que não dizer da necessidade de serem protegidas pelo adulto.

Dessa forma, impõe-se a ideia de que “[...] existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; que elas são seres autônomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias” (ARENDR, 2000, p. 6).

Por meio desse fazer, pondera a pensadora, as relações reais entre o adulto e as crianças se fragilizam, porquanto os adultos insistem em cindi-las na medida em que dão autoridade às crianças para vivenciar as suas experiências sozinhas ou então em grupo.

De acordo com Arendt (2000), esse é um dos desencadeadores da crise na educação, porque a criança, por ser um novo ser humano e estar a caminho de devir um ser humano, precisa de proteção.

Essa proteção, ampliamos aqui a reflexão arendtiana, deve se pautar em princípios que proporcionem aos educandos uma educação emancipadora, interativa, cujos saberes devem ser (co)construídos.

⁵ A obra é uma das categorias arendtianas ao falar da vida ativa. A autora a define como uma das atividades da vida humana que se caracteriza pela sua mundanidade, pela necessidade que existe no homem de fabricar coisas determinando seu início, seu meio e seu fim com resultados palpáveis.

Nesse viés, a essência da educação, inspirando-nos em Arendt (2000), é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. Evidencie-se que a natalidade, na sua acepção, ganha uma coloração diferente que transcende a chegada, pelo nascimento, de um novo ser humano.

Torres (2013) baseia-se em Arendt e alarga a sua compreensão, apresentando-nos uma outra faceta da natalidade, “[...] tão importante quanto sua dimensão de inovação, por meio do nascimento⁶, que é justamente a questão da pluralidade, o fato de que nós morremos, partimos sós, mas nascemos entre homens” (TORRES, 2013, p. 80).

Sendo assim, conforme Arendt (2001 *apud* Torres 2013, p. 79, grifos do autor):

Os homens, enquanto iniciadores, são capazes de resistir e interromper os automatismos da história, fazendo assim que o novo surja, haja vista que o que ‘permanece intacto nas épocas de petrificação e de ruína inevitável é a faculdade da própria liberdade, a pura capacidade de começar, que anima e inspira todas as atividades humanas e que constitui a fonte oculta de todas as coisas grandes e belas’.

Como se vê, a natalidade/pluralidade é uma das categorias que também ganha destaque nas reflexões arendtianas, haja vista ela desaguar em nossa capacidade criativa e em nossa condição singular. Por isso, reflete a autora, também, que

[...] o que faz com que a crise da educação seja tão especialmente aguda entre nós é o temperamento político do país, o qual luta, por si próprio, por igualar a diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular, entre alunos e professores (ARENDR, 2000, p. 5).

Morin (2001 p. 108), ao defender a pluralidade como um dos insumos da democracia, problematiza como “a democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade”.

Logo, desconsiderar a pluralidade e insistir na homogeneização é um meio de sermos antidemocráticos.

Já evidenciamos, na primeira seção, que no nosso texto constitucional, para além do Art. 1º, V, em que o pluralismo está estampado como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, visualizamo-lo, também, no Art. 206, III. Nele, ordena o constituinte que o ensino deve ser ministrado com base no “pluralismo de ideias”. Fazendo coro ao constituinte, verificamos, também, que o legislador, por meio da dicção do Art. 32, IV na LDB, consagrou o respeito à pluralidade como um dos alicerces da formação básica para a cidadania, quando assim institui:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

⁶ Inserção nossa

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Todavia, em que pesem todas essas ordenanças, vemos, mediante análise de alguns artigos das normatizações aqui priorizadas, que as ações implementadas na nossa educação vão de encontro a essa categoria analisada por Arendt (2000), já que pensar o ensino através de competências, da forma como está definida no Art 3º da resolução BNCC/EM, é negar a pluralidade, porquanto válida a possibilidade de uma educação instrumental, por meio de um processo formativo voltado para a adaptação e para a mimetização dos sujeitos em detrimento da emancipação.

Para além da natalidade/pluralidade, outra categoria arendtiana provocadora da crise na educação estadunidense e que, de acordo com a nossa lente, visualiza-se, também, como uma das ensejadoras das ações (a)políticas educacionais que temos vivenciado, é a psicologia moderna, a ser discutida na próxima seção.

Da Psicologia Moderna

Arendt (2000), ao debater esse outro aspecto que, de acordo com a sua reflexão, foi, também, um dos desencadeadores da crise na educação estadunidense, reflete que a psicologia moderna com o fulcro de dar respostas às exigências de uma sociedade de massa, nos deixou o seguinte legado: a negligência na formação do professor e a perda da autoridade do educador que se configura por meio do desrespeito à tradição.

Demonstramos, na primeira seção, que a BNC/Formação, mediante a Resolução n. 02/19, chancela, em grande medida, a precarização da formação docente, quando normatiza um currículo mínimo para a formação de graduados não licenciados que pretendem exercer a docência.

Seria essa mais uma faceta desse estado neoliberal que impera na nossa sociedade?

A propósito, Bruno (2011), analisando a importância da educação no processo de reprodução da classe trabalhadora, através do artigo intitulado “Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil”, pondera que

[...] quanto mais se expandia a educação escolar, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital. Não só se instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças e jovens em idade escolar, como as escolas sob o controle dos trabalhadores, especialmente as de orientação libertária e anarquista, foram rapidamente fechadas e algumas vezes violentamente reprimidas pelos poderes constituídos. [...]. Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender as necessidades de determinadas especialidades, da

nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (CLEAVER, 1981; BERNARDO, 1985; BRUNO, 1996 *apud* BRUNO, 2011, p. 547).

A autora, também, considera que

[...] a massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporânea. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

Compreendemos que a massificação é um dos efeitos da pedagogia moderna imposta pelo neoliberalismo. Ademais, a massificação impõe, apenas, uma democratização do acesso à escola sem que esta, a escola, se democratize, porquanto não tem o olhar voltado à pluralidade, mas à homogeneização.

Importante ainda destacar que Arendt (2000), quando da discussão deste pressuposto – psicologia moderna –, pondera que os professores, por terem perdido a sua autoridade, não mais estão preparados e não mais preparam os seus alunos para a construção do conhecimento. Conhecimento esse libertador que enseja a criticidade dos educandos e a possibilidade de atuarem pluralmente.

Essa reflexão nos induz a desagar em Freire (2019), na verdadeira pedagogia, pedagogia para a liberdade, em uma ação dialógica e orquestrada em que os educandos e os educadores de mãos dadas lutam pelo *amor mundi*.

Sem dúvidas, com esse propósito, repise-se, luta pelo *amor mundi*; por meio de uma ação dialógica e alicerçada na pluralidade, a opressão cede lugar à liberdade, porquanto a pedagogia é para a liberdade e o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana é a mola propulsora da ação. Por isso que de acordo com Freire (2019, p. 94, grifos do autor),

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ressaltamos ainda que de acordo com Arendt (2000, p. 6)

[...] sob a influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a se ensinar. O professor – assim nos é explicado – é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. Como veremos mais adiante, esta atitude está, naturalmente, ligada

a uma concepção elementar do que é aprender. Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decênios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor.

Oportuno refletir que pela análise, aqui apresentada, da BNCC e demais normatizações, o aprender tornou-se ainda mais raso e deficitário.

Isso porque, de acordo com a nossa compreensão, esta crise na educação que se petrifica na sua insustentabilidade é uma reificação deste estado de coisas neoliberais cujos preceitos estão alicerçados na lógica do capital.

Do Pragmatismo

Ainda nesse caminho de reflexão sobre como algumas ações (a)políticas; implementadas na/pela educação que ensejam uma crise na educação comprometendo, assim, a sua sustentabilidade é oportuno apresentar o último pressuposto arendtiano fomentador da crise na educação estadunidense, qual seja, o pragmatismo.

Inicialmente, oportuno recobrar que quando da nossa anterior análise de alguns artigos da BNCC, argumentamos que essa norma, como um projeto oriundo de uma relação de forças, cujos protagonistas são grupos econômicos e políticos privilegiados, retrata, em menor grau, a política já que, por meio de uma antipolítica nega a pluralidade e, conseqüentemente, a dignidade da pessoa humana, priorizando uma formação que atende o trabalho simples, ou seja, uma formação pragmaticista.

Convém apresentar a seguinte reflexão de Arendt (2000, p. 7, grifo da autora) sobre o pragmatismo:

considera-se pouco importante que o professor domine a sua disciplina porque se pretende compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um ‘saber morto’, mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. A intenção confessada não é a de ensinar um saber, mas a de inculcar um saber-fazer.

Pensamos não ser forçoso elaborar que foi justamente esse saber-fazer, vocalizado por Arendt (2000), que se configura em uma educação para a utilidade.

Com efeito, a filósofa ia de encontro a um ensino em que ao professor eram impostos conteúdos e técnicas a serem seguidos e disseminados em todas as suas turmas, isso porque, como corolário, esse “disciplinado” professor impunha à sua turma um tipo de ensino que,

muitas vezes, ele não dominava, ou melhor, técnicas deviam ser utilizadas pelo professor; conteúdos rasos já vinham determinados em materiais didáticos sem a sua participação, cabendo ao docente transmiti-los e ao discente recebê-los.

Sem dúvidas, essa precarização já vinha sendo profetizada por Arendt (2000) mediante esta nomenclatura, repise-se, o pragmatismo.

Severino (2014, p. 34), há mais ou menos uma década, quando analisou as modificações da LDB/1996, dizia:

Em cada uma dessas ações, acaba prevalecendo a estranha lógica do pragmatismo governamental, certamente apoiado nas políticas impositivas procedentes dos organismos internacionais de financiamento do país, tudo envolvido no caldo ideológico do neoliberalismo totalmente atrelado à concepção tecnicista e pragmática da formação humana, ou seja, vista apenas como preparação funcional do mercado de trabalho.

Necessário recobrar que no nosso texto constitucional, Art. 205, *caput*, deixou o constituinte, sem dúvidas, consignado, para além da consagração da universalidade da educação, o seu caráter formativo e transformador, visando à autonomia do ser humano, isso porque assim prescreveu:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988 *apud* VADE MECUM SARAIVA, 2021, p. 82).

Nesse contexto, o direito à educação deve ser pensado e projetado mediante políticas públicas que ampliem cada vez mais, não apenas a universalidade, mas, também, a qualidade.

Trata-se de um reconhecimento programático, por meio da realização progressiva, ou melhor, da programação e da progressividade, categorias que foram instituídas, inclusive, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

Oportuno realçar que há um inequívoco alinhamento entre o PIDESC e a CRFB/88, sendo preconizado, pelos Estados-Membros, signatários do PIDESC, a seguinte regra esculpida no seu Art. 5º:

2. Não se admitirá qualquer restrição ou suspensão dos direitos humanos fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer país em virtude de leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob pretexto de que o presente Pacto não os reconheça ou os reconheça em menor grau (BRASIL, 1992).

De acordo com essa dicção, é clara a insubmissão do Brasil, porquanto, também, signatário, do que aí está prescrito. Isso porque argumentamos que as reformas educacionais pelas quais temos sido expostos são uma violação aos direitos humanos na medida em que

restringe o direito a uma educação de qualidade com vistas ao desenvolvimento da pessoa, à sua emancipação, ao exercício da sua cidadania e, como corolário, à sua dignidade.

Finalizamos dizendo que os três pressupostos – natalidade/pluralidade; psicologia moderna e pragmatismo - arendtianos que fomentaram a crise na educação da América do Norte e, também, por que não dizer, a nossa, nos induzem a ponderar que normatizações como a BNCC, as resoluções 04/2018 e a 02/19 não são políticas públicas, mas obras e fabricações, pois privilegiam o interesse dos grupos dominantes, mercadorizam a educação e a tornam educação insustentável.

Fecundidade das categorias da Educação Restaurativa para a Educação Sustentável

Com efeito, de acordo com esta nossa reflexão, podemos afirmar que a mercadorização é uma das facetas de políticas frágeis, precárias e transitórias que, sob o pretexto de democratizar o acesso à escola, tem desvirtuado os princípios da educação.

Defendemos o acesso à educação para todos, todavia, defendemos, com igual vigor, uma educação de qualidade, verdadeiramente comprometida com a extirpação dos “[...] entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 47). Sendo assim, defendemos a Educação Restaurativa, educação que nos conduz a compreender que vivenciar a ética do gênero humano não é apenas nos responsabilizar pelas nossas escolhas, mas lutar para desenvolver em nós a nossa humanidade, humanidade esta que nos leva a desaguar no reconhecimento da humanidade do outro e a respeitar a pluralidade; pois a democracia vive de pluralidade, por isso, deve “[...] conservar a pluralidade para conservar-se a si própria” (MORIN, 2001, p. 109).

Importante socializar que em nossa pesquisa doutoral sob o título “Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma Educação Restaurativa”, propugnamos, conforme Santos (2023, p. 283) que “[...] a Educação Restaurativa é uma educação ética, porquanto enxerga os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica”. Argumentamos, também, que a educação, para se tornar restaurativa, deve ser pensada “[...] transdisciplinarmente, cujos estudos, fazeres e propostas devem ser pautados para o enfrentamento dos desafios que a impedem de se estabelecer” (SANTOS, 2023, p. 283).

Vimos, mediante a eleição de três fenômenos, quais sejam, “dificuldades”, ações necessárias” e “potencialidades” que a Educação Restaurativa deve e pode ser sustentável. Todavia, consideramos que ações verdadeiramente restaurativas, porquanto pensam a política holisticamente, são necessárias. Ponderamos que tais ações, porque são ações não-casuísticas, devem ser desprovidas de interesses mercadológicos; “[...] logo, são verdadeiras ações humanas, porque são pensadas, planejadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas entre pessoas” (SANTOS, 2023, p. 274).

A propósito, esclarecemos que compreendemos que a restauração demanda uma lente ampliada para a humanidade, para a religação da pessoa à sua pessoa, dos

sujeitos aos seus sentimentos, às suas fragilidades, às suas necessidades, à aprendizagem do autocuidado com o fim de se estabelecer uma autopercepção, uma autocompreensão e, por conseguinte, uma percepção e compreensão do outro. Sem dúvidas, isso levará ao autorrespeito e ao respeito pelo outro. Isso fortalecerá as relações interpessoais e nos permitirá o reconhecimento da nossa condição humana errante, mas, muito mais que errante, permeável à restauração (SANTOS, 2023, p. 275).

Nesse viés, dizemos que as políticas, quando verdadeiramente públicas, preconizam preceitos legislativos que pensam a educação totalmente alinhada com os direitos humanos e, também, com a complexidade do conhecimento. Para além disso, porquanto alicerçada em uma compreensão holística da política, através do seu campo multidimensional de atuação, pensa a formação discente e docente como um *continuum* vir a ser de formação e transformação.

Mediante esse sentir, mudanças de comportamentos por meio da abertura para experiências e vivências que nos desafiam a sair da zona de conforto como, também, ações desestabilizadoras que confrontam pensamentos e falares naturalizados e tidos como coerentes, mas que, quando recepcionados, promovem o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção dos Direitos Humanos, são ações necessárias.

Outrossim, ter uma lente ampliada para o enfrentamento das dificuldades que quando negligenciadas nos impedem de enxergar as nossas potencialidades e as mudanças necessárias para a sustentação de políticas comprometidas com os direitos sociais e, por conseguinte, com uma formação humana de professoras e de professores são, também, ações necessárias.

Ponderamos, ainda, conforme Santos (2023), que imposições, verticalizações, arbitrariedades e autoritarismos são as várias dimensões do abuso de poder da lógica neoliberal que insiste em estabelecer uma formação docente e discente refratária à emancipação e, por conseguinte, à educação como justiça social. Isso, sem dúvidas, revela dificuldades – outra categoria da Educação Restaurativa, juntamente com as ações necessárias e as potencialidades

- que precisam ser enfrentadas. Compreendemos que essa forma desequilibrada do capitalismo quando da definição das “políticas públicas” vocifera o seu abuso de poder.

Oportuno realçar as seguintes ponderações de Boneti (2007) sobre a complexidade que envolve as políticas públicas:

O projeto do capitalismo globalizado se constitui também de um agente definidor de políticas públicas de um país, isso porque este procedimento envolve uma correlação de forças de âmbito internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos (BONETI, 2007, p. 42).

As políticas públicas também podem ter a finalidade de apenas manter o grupo dominante no poder, fortalecendo os regionais como estratégia de fortalecimento do grupo dominante nacional (BONETI, 2007, p. 54).

Em que pese esse cenário de dificuldades e de ações necessárias para o estabelecimento da Educação Restaurativa e, por conseguinte, de uma formação humana, emancipadora e inclusiva, compreendemos, também, conforme Santos (2023) que há potencialidades para o fomento de políticas públicas para a dignidade da pessoa humana. Visualiza-se esse cenário quando da promoção de fazeres alicerçados e alicerçantes na/para a cooperação, no/para o diálogo e na/para a paz.

Sendo assim, por meio desses três fenômenos, repise-se, enfrentamento das “dificuldades”, reconhecimento das “potencialidades” e planejamento/materialização de “ações necessárias” a Educação Restaurativa se estabelecerá porquanto fomentará o pensar e o fazer a educação sustentável por meio de políticas públicas direcionadas para uma formação de docentes e discentes autônomos, reflexivos e humanos.

Conclusão

Diante desta análise, podemos afirmar que essas alterações legislativas implementadas na/pela educação não são políticas públicas, mas ações apolíticas.

Demonstramos como a BNCC e as resoluções que a ratificam como a BNCC/EM e BNC/Formação colidem com os princípios constitucionais exibidos no Art. 206 da CRFB/88 e no Art. 3º da LDB.

Ponderamos que a lógica neoliberal tem se sustentado na educação há décadas, independente do locus. Por isso, consideramos que a crise instalada na educação é um sintoma desse fazer (a) político que tem se arrastado globalmente. Somos instados a nos debelar contra o viés mercadológico em que se mudam os métodos, mas não os propósitos.

Pensamos que isso só acontecerá por meio da ampliação das nossas lentes acerca da natureza de uma educação focada no desenvolvimento sustentável e na dignidade da pessoa

humana. Isso pode se efetivar mediante o enfrentamento das dificuldades, o reconhecimento das potencialidades e a implementação de ações necessárias, categorias ensejadoras do que defendemos como a Educação Restaurativa.

Defendemos que Educação Restaurativa é factível e diz respeito a uma educação ética que pensa os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica. Logo, categorias como “promoção dos direitos humanos”; “fortalecimento das relações interpessoais”; “integração das escolas com as comunidades”; “ressignificação das relações sociais”; “compreensão holística do que é política” devem alicerçar as alterações legislativas.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A Crise na Educação**. 2000. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

ARENDDT, Hannah. **Reflexões sobre *Little Rock***. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/4934424/Arendt_Hannah_Reflex%C3%B5es_sobre_little_rock. Acesso em: 22 fev. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. **Decreto no 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A Dessegregação de *Little Rock* a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CVqwPpxChYvHB4dnL83GDYp/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvHJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DALMAGRO, Sandra Luciana; MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE Soraya Franzoni; D'AGOSTINI Adriana; VENDRAMINI, Regina. Manifestações Atuais da Mercadoria Educação no Brasil. In: FERREIRA, Liliana Soares; MACHADO, Célia Tanajura; BRAIDO, Luiza da Silva. **Educação e Trabalho em Tempos de Intervenção Reguladora do Capital**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020, E-book, p. 146 - 209.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, [1969?]. Disponível em: https://docplayer.com.br/49618285-A-imaginacao-sociologica.html#show_full_text. Acesso em: 22 fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Kamila Fernanda Barbosa; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho. O Cuidado com o Mundo ou Amor Mundi e sua Relação com a Ação Política em Hannah Arendt. **Kínesis**, v. 13, n. 34, p. 142-161, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/download/12141/7394>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, Fabiana Andrade. **Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa**. Orientador: Avelar Luiz Bastos Mutim. 2023. 323 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/3896/1/EDUCACAO%20BASICA%20E%20JUSTICA_TESE_FABIANA%20ANDRADE.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na perspectiva Histórico-Ontológica. In: SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 47-59

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 34-43

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 31. ed. revista e atualizada. São Paulo: Malheiros, 2008.

TORRES, Ana Paula Repolês. **Direito e Política em Hannah Arendt**. São Paulo: Loyola, 2013.

VADE MECUM SARAIVA. **Vade Mecum Civil e Empresarial**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Avelar Luiz Bastos Mutim. Professor Titular nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Mestrado e Doutorado). Líder do grupo de pesquisa Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios.

Contribuição de autoria: autor. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1466202330245628>

Fabiana Andrade Santos. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL).

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Contribuição de autoria: coautora. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5022257843509826>

Como citar este artigo

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; SANTOS, Fabiana Andrade. Por uma educação (in)sustentável: reflexões desde a nossa constituição cidadã até os dias atuais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. X n. X, 202x. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11148